



Universitätsschrift Nr. 1
Reden zur Eröffnung am 6. September 1991

Festrede des Gründungsrektors
der Europa-Universität,
Professor Dr. Dr. h.c. Knut Ipsen LL.D. h.c.

„Die Europäische Herausforderung an unser Bildungssystem“

Rede des Gründungsrektors Prof. Dr. Dr. h.c. Knut Ipsen LL.D. h.c.

„Die europäische Staatengesellschaft scheint in eine große Familie verwandelt. Die Hausgenossen können einander anfeinden, aber nicht mehr zerfleischen... Wie viele Erfindungen, Entdeckungen, Staats- und Kirchenrevolutionen mußten zusammentreffen, diesen neuen, noch zarten Keimen von Wissenschaft und Kunst Wachstum und Ausbreitung zu geben! Wie viele Kriege mußten geführt, wie viele Bündnisse geknüpft, zerrissen und auf's neue geknüpft werden, um endlich Europa zu dem Friedensgrundsatz zu bringen, welcher allein den Staaten wie den Bürgern vergönnt, ihre Aufmerksamkeit auf sich selbst zu richten, und ihre Kräfte zu einem verständigen Zwecke zu versammeln!“

Genau diese Worte könnten den Befund kennzeichnen, dem wir uns gegenwärtig gegenübersehen. Die Europäer als Hausgenossen – wen würde dies nicht an die frühen Visionen des in diesen Tagen so geplagten Präsidenten Gorbatschow vom „gemeinsamen europäischen Haus“¹ erinnern? Wissenschaft und Kunst in Europa – wer wäre nicht bereit, hieraus den Schluß zu ziehen, daß eine europaorientierte Bildungspolitik das „Herzstück“ der europäischen Integration wie es die Kommission der Europäischen Gemeinschaften genannt hat.² Und schließlich die Suche nach dem Friedensgrundsatz – hat sie nicht die berühmte Kopenhagener Zusammenkunft der Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa am 29. Juni 1990 geprägt?³

Die eingangs zitierten Worte sind – so scheint es – auf das mehr und mehr zusammenwachsende Europa von heute und morgen zugeschnitten. Sie stammen indessen nicht aus *unserer* Zeit. Sie wurden nämlich vor 202 Jahren gesprochen. Sie finden sich in der Akademischen Antrittsvorlesung, die Friedrich Schiller am 26. und 27. Mai 1789 anlässlich der Übernahme einer außerordentlichen Professur an der Universität Jena zu dem Thema gehalten hat: „Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?“⁴

Wenn aber Schiller, just sechs Wochen vor Ausbruch der Französischen Revolution, Europa als zum „Friedensgrundsatz“ gebracht ansah, obwohl diesem Kontinent trotz Wachstum und Ausbreitung von Wissenschaft und Kunst seine eigentliche Leidenszeit erst bevorstand, dann ist an unsere Zeit zunächst die Frage zu richten, ob die europäische Integration nun endlich jenen „Friedensgrundsatz“ gewährleistet, dessen Verwirklichung Schiller bereits vor mehr als zwei Jahrhunderten erhofft hatte.

Damit ist zugleich das erste Wegstück des gemeinsamen Nachdenkens vorgegeben, zu dem mit diesem Beitrag eingeladen sei: Kennzeichnet der ebenso hoffnungsbeladene wie zugleich unscharfe Begriff von der „europäischen Integration“ im Grunde genommen nicht nur das, was Schiller seinerzeit unter den vielen geknüpften und wieder zerrissenen Bündnissen verstanden hat? Oder aber hat die europäische Integration, wie sie namentlich in den Europäischen Gemeinschaften der Zwölf ihren Ausdruck findet, bereits einen grundlegenden Wandel von der Organisation souveräner Staaten zu einer neuen, der supranationalen Gemeinschaftsform vollzogen und damit einen „point of no return“ erreicht – einen Punkt, von dem aus es keine Rückkehr zum klassischen Bündnissystem gibt? So wird uns zunächst eine kurze Bestandsaufnahme dessen, was europäische Integration ist, zu beschäftigen haben.

Das zweite Wegstück gemeinsamen Nachdenkens soll uns entlang der Verbindungslinien führen, die sich zwischen der europäischen, der internationalen Ebene seinerseits und den nationalen Bildungssystemen andererseits ergeben haben. Die verfügbare Zeit zwingt hier zu einer Auswahl von

Beispielen. Diese Auswahl soll dennoch deutlich machen, welchen Problemdruck die europäische Ebene schon heute auf die nationalen Bildungssysteme ausübt.

Ein letztes und drittes Wegstück schließlich soll in das Neuland der Herausforderungen führen, die das Zusammenwachsen Europas zum einen an unser deutsches Bildungssystem allgemein und zum anderen an die Europa-Universität im besonderen stellt. Hier soll versucht werden, neben jenen Herausforderungen, die heute in der Fachdiskussion wie auch in der öffentlichen Diskussion genannt werden, wie Öffnung der Schulen, Anerkennung von Abschlüssen und Förderung der Mobilität, auch solche Herausforderungen deutlich zu machen, die bislang in den Hintergrund gedrängt worden sind und die vielleicht durch die Europa-Universität den ihnen gebührenden Platz erlangen werden.

I. Die Doppelnatur der europäischen Integration als struktureller Zustand und funktionaler Prozess

Unter „europäischer Integration“ wird gemeinhin in erster Linie die Organisationsstruktur verstanden, die das westliche Europa nach dem Zweiten Weltkrieg durch zwischenstaatliche Zusammenschlüsse gefunden hat. Die Eckpfeiler dieser Organisationsstruktur sind wohlbekannt: Zu ihnen gehört die auch einige außereuropäische Staaten umfassende Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung – die OECD – ebenso wie der Europarat, dem nunmehr 24 der 34 europäischen Staaten angehören. Schließlich sind wir fortwährend Zeugen der Aktivitäten, die sich nach der Unterzeichnung der Schlußakte von Helsinki am 1. August 1975 im Rahmen der Folgetreffen der Konferenz für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa ergeben haben.

Doch sind jene zwischenstaatlichen Zusammenschlüsse ihrer Rechtsnatur nach in der Tat nichts anderes als die Bündnisse, die geknüpft, zerrissen und aufs neue geknüpft werden, wie es in Schillers eingangs zitierten Worten heißt. Im Gegensatz zu diesen klassischen zwischenstaatlichen Zusammenschlüssen stellen allein die Europäischen Gemeinschaften, geschaffen durch ein umfassendes Vertragswerk, das von dem Vertrag zur Gründung der Montanunion über die Römischen Verträge bis zur Einheitlichen Europäischen Akte von 1986 reicht, eine Integrationsgemeinschaft dar. Sie haben eine grundlegend andere Qualität als die übrigen europäischen Organisationen, denn die haben, bislang einmalig auf dieser Welt, die Befugnis, auf dem Hoheitsgebiet ihrer Mitgliedsstaaten Recht zu setzen und es zu vollziehen und dadurch das jeweilige nationale Recht zu überlagern oder gar zu verdrängen. Die Europäischen Gemeinschaften sind somit die bislang einzige über ihren Mitgliedsstaaten stehende – supranationale – Organisation, die unter den 170 Staaten dieser Welt geschaffen worden ist.

Doch ist das Vorhandensein europäischer Organisationen ein zwar wichtiges, keineswegs aber das entscheidende Merkmal der europäischen Integration. „Europäische Integration“ ist vielmehr ein ständiger dynamischer Prozeß, ein Prozeß mit Rückschlägen und Fortschritten, ein Prozeß, der anders als das europäische Konzert der fünf Großmächte im 19. Jahrhundert oder als die verschiedenen und wieder verfallenen Ordnungsmodelle der ersten zwei Drittel unseres Jahrhunderts durch immer wieder von neuem erkämpften politischen Konsens auf das *eine* Ziel des souveränitätsreduzierenden Zusammenschlusses ausgerichtet wird. Wer sich vergegenwärtigt, daß der souveräne Staat – nämlich der Staat, der seine innere Verfassungs- und Rechtsordnung selbst bestimmt und in allen seinen Außenbeziehungen allein dem Völkerrecht unterworfen ist – trotz vieler internationaler Verflechtungen nach wie vor der Richtpunkt internationalen Handelns ist, der wird

ermessen können, welch revolutionärer Vorgang es ist, daß die 12 Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaften bis zum 1. Januar 1993 den *Binnenmarkt* verwirklicht haben wollen. Die Verwirklichung des Binnenmarktes bedeutet eine Rücknahme eigener souveräner Staatsgewalt zugunsten des europäischen Gemeinschaftsrechts in einem Ausmaß, wie es weltweit in der Neuzeit ohne Beispiel ist.

II. Verbindungslinien und Wechselwirkungen zwischen der Europa-Ebene und den nationalen Bildungssystemen

Hat jener Prozeß der europäischen Integration, hat die daraus entstandene europäische Ebene bereits eine Rückwirkung auf die nationalen Bildungssysteme gezeigt? Wenn wir unser Augenmerk zunächst auf die Europa-Ebene richten, dann werden wir erstaunlicherweise feststellen, daß es gerade *nicht* die auf den höchsten Integrationsgrad ausgerichteten Europäischen Gemeinschaften, sondern die älteren, eher klassischen europäischen Organisationen waren, die sich des Bildungsbereichs als erste angenommen haben.

1. Die kulturpolitische Ausrichtung des Europarates

So sind dem Europarat durch seinen Gründungsvertrag ausdrücklich verschiedene Aufgaben auf kulturellem und wissenschaftlichem Gebiet gesetzt worden. In seinem Rahmen sind wichtige bildungspolitische Abkommen ausgehandelt worden, so die Konventionen über die Gleichwertigkeit von Reifezeugnissen und über die Anerkennung von Studienzeiten.⁵

Die insgesamt jedoch eher bescheidene Ausbeute der Bildungskoooperation auf der Ebene des Europarates sollte indessen nicht den Blick für eine wesentlich neue Funktion verstellen, die dieser europäischen Organisation gerade in der Zukunft zukommt. Der teilweise Zusammenbruch und der insgesamt zu verzeichnende Wandel des sozialistischen Staatensystems Osteuropas hat der europäischen Integration ein potentiell erweitertes Feld nach Osten hin geöffnet. Ungarn ist als erstes ehemals sozialistisches Land Mitglied des Europarates geworden, weitere Anträge auf Mitgliedschaft liegen vor. Traumziel aller aber ist die Mitgliedschaft in den Europäischen Gemeinschaften, von der Wachstum und Wohlstand erhofft werden. Gerade für die Erweiterung des Integrationsprozesses auf Osteuropa wird die Bildungskoooperation eine ganz neue und wesentliche Bedeutung erlangen. Gegenwärtig ist in den ehemals sozialistischen Staaten eine Renaissance des Nationalismus zu verzeichnen. Die heilsame Eindämmung von Nationalismen, die in Westeuropa insbesondere über die kulturelle Integration erfolgt ist, kann hinsichtlich Osteuropas gar nicht hoch genug eingeschätzt werden.⁶ So wird der Europarat die zu seinem Aufgabenbereich gehörende bildungspolitische Kooperation künftig namentlich dazu nutzen müssen, den ehemals sozialistischen Staaten Osteuropas den Weg für eine geistig-kulturelle Heimkehr in den europäischen Staatenverband zu ebnet.

2. Die Instrumentalisierung der Bildung im Rahmen der OECD

Die andere, ältere europäische Organisation, nämlich die noch vor der Gründung des Europarates geschaffene Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) hat gerade erst vor einem dreiviertel Jahr die grundlegenden bildungspolitischen Herausforderungen definiert, denen ihre Mitgliedsstaaten in den 90er Jahren ausgesetzt

sind.⁷ In diesem neuesten Dokument wurden bildungspolitische Orientierungen festgelegt, die, wie ausdrücklich bekundet wurde, „allen Ländern des OECD-Raums gemeinsam sind“.

Dieser Orientierungskatalog liest sich allerdings wie der zumeist nur scheinbar inhaltsreiche Teil, der üblicherweise in Wahlkampfplattformen der Bildungspolitik gewidmet ist. Die eigentliche Gefahr derartiger Orientierungskataloge aber liegt darin, daß sie Bildung zur Erreichung bildungsexterner Zwecke instrumentalisieren. So heißt es in dem vorgenannten OECD-Dokument: „Den OECD-Arbeiten liegt die Prämisse zugrunde, daß Bildung und Ausbildung einen Schlüsselfaktor für den wirtschaftlichen und sozialen Fortschritt darstellen“ – so weit, so gut. Wenn jedoch im folgenden vom menschlichen Faktor als dem Fundament wirtschaftlicher Aktivität, hoher Wettbewerbsfähigkeit und ständiger Innovationsbereitschaft die Rede ist, dann handelt es sich offenkundig nicht mehr um bildungspolitische, sondern allenfalls um schlichte ausbildungspolitische Orientierung, deren Bedeutung keineswegs unterschätzt sei, die jedoch keinesfalls mehr und mehr zum Synonym für bildungspolitische Orientierung werden darf.

3. Die bildungspolitische Diskussion im Rahmen der Europäischen Gemeinschaften

Der bildungspolitische Orientierungskatalog der OECD ist lediglich ein Beispiel für eine Tendenz, die bedauerlicherweise auch im Rahmen der Europäischen Gemeinschaften zu verzeichnen ist, nämlich die Verkürzung einer notwendigerweise breit angelegten internationalen Bildungspolitik auf bloße Qualifikationsstrategien. Dies ist umso weniger hinnehmbar, als es sich bei den Europäischen Gemeinschaften – wie bereits dargelegt – weltweit um die einzige Staatengemeinschaft handelt, die den souveränen Staat als Richtpunkt internationalen Handelns mehr und mehr verdrängt und damit staatliche Kompetenzen zunehmend durch Gemeinschaftskompetenzen ersetzt. Die Auswirkungen auf den Bildungsbereich sind von Exponenten der europäischen Bewegung durchaus erkannt worden. So soll der große Franzose Jean Monnet, dessen Ideenreichtum grundlegend für die erste Europäische Gemeinschaft, die Gemeinschaft für Kohle und Stahl, gewesen ist, einmal gesagt haben: „Wenn ich heute den Aufbau Europas in Angriff nähme, würde ich bei der Kultur ansetzen“⁸. Und noch vor eineinhalb Jahren hat der ehemalige baden-württembergische Kultusminister Hahn bei einer Anhörung der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ festgestellt: „Ich bin der festen Überzeugung, daß die eigentliche Basis der europäischen Einigung die Kultur ist, die uns verbindet“⁹.

Angesichts dieser Stimmen sowie angesichts der Europäischen Gemeinschaften als dem Kernbereich europäischer Integration muß es verwundern, daß sich die Europäischen Gemeinschaften eigentlich erst seit vier Jahren intensiv mit Sektoren des bildungspolitischen Bereichs befassen. So veröffentlichte die EG-Kommission im Mai 1988 ihre „Mittelfristigen Perspektiven für die Bildung in der Europäischen Gemeinschaft“, die nach gründlicher Erörterung in den Mitgliedsstaaten sowie in anderen EG-Organen zu dem Kommissionsdokument „Allgemeine und berufliche Bildung in der Europäischen Gemeinschaft – Mittelfristige Leitlinien 1989 – 1992“ vom 2. Juni 1989¹⁰ führten. In der Einleitung dieses vorerst wichtigsten Dokuments der Europäischen Gemeinschaften zur Bildung heißt es, daß sich die Kommission entschlossen habe, „die allgemeine und berufliche Bildung an die Spitze ihrer Prioritäten zu setzen, um so eine neue, gemeinschaftsweite Entschlossenheit zu fördern, in die Menschen zu investieren, in ihre Qualifikationen, ihre Kreativität und Vielseitigkeit. Ohne Investitionen in das gegenwärtige und künftige

Arbeitskräftepotential wird die Fähigkeit Europas zur Innovation, zum Wettbewerb und zur Schaffung von Wohlstand für alle seine Bürger ernsthaft gefährdet sein. Diese Betonung der Humanressourcen stellt eine wichtige Verbindung zwischen Wirtschafts- und Sozialpolitik her, und sie ist auch ein Schlüsselement bei der Förderung der Freizügigkeit“. Deutlicher könnte eigentlich die Verkürzung von Bildung auf Qualifikationsstrategien kaum zum Ausdruck gelangen.

Der Zufall wollte es, daß der Europäische Gerichtshof zwei Tage vor dem Kommissionsbeschluß über die mittelfristigen Leitlinien zur allgemeinen und beruflichen Bildung die bislang grundlegende Entscheidung zur Zuständigkeit der Europäischen Gemeinschaften im Bereich der Bildungspolitik gefällt hat. Diese Entscheidung vom 30. Mai 1989, die sich auf das in der Presse vielgenannte Erasmus-Programm zur Förderung des Studentenaustausches bezog, stellt fest, daß „zur Berufsausbildung jede Form der Ausbildung gehört, die auf eine Qualifikation für einen Beruf, ein Handwerk oder eine besondere Anstellung vorbereitet oder die die besondere Eignung zur Ausübung eines solchen Berufs, Handwerks oder einer solchen Anstellung verleiht, unabhängig vom Alter und Ausbildungsniveau der Schüler oder Studenten und auch dann, wenn das Programm einen Teil allgemeiner Ausbildung mit einschließt“.¹¹

Nach alledem liegen im Bereich der europäischen Integration im engeren Sinne, nämlich auf der Ebene der Europäischen Gemeinschaften, seit 2 Jahren mit den mittelfristigen Leitlinien der EG-Kommission sowie mit dem Erasmus-Urteil des Europäischen Gerichtshofs zwei grundlegende Dokumente zur europäischen Bildungspolitik vor, auf welche die Mitgliedsstaaten in geeigneter Weise zu reagieren hätten. Ist dies nun geschehen oder wird es künftig geschehen?

III. Die Reaktion in der Bundesrepublik Deutschland auf die europäische Ebene der Bildungspolitik

Wenden wir uns den Reaktionen zu, die in der deutschen bildungspolitischen Debatte der letzten 2 Jahre auf die Leitlinien der Kommission sowie auf die Erasmus-Entscheidung des Europäischen Gerichtshofs zu verzeichnen sind, dann erschließt sich uns ein bemerkenswerter Bereich provinziellen Denkens in unserem Lande. Anstatt die jüngsten bildungspolitischen Entwicklungen der europäischen Ebene auf die Herausforderungen hin zu analysieren, die sie jedem Mitgliedsstaat stellen, konzentriert sich die deutsche Diskussion ganz überwiegend auf das verfassungsrechtliche Problem, ob sich die Europäischen Gemeinschaften im Bereich der Bildungspolitik nicht Zuständigkeiten anmaßen, die zum Kernbereich der verfassungsrechtlich garantierten Länderhoheit gehören. Das Argumentationsmuster, das die Gegner einer Ansiedlung bildungspolitischer Kompetenzen auf europäischer Ebene benutzen, ist, unter Inkaufnahme einer gewissen Vergrößerung zum Zwecke der Zusammenfassung, folgendes: Unser Grundgesetz garantiere den Bundesländern einen Kernbereich staatlicher Hoheitsgewalt, in den nicht einmal durch eine Verfassungsänderung eingegriffen werden dürfe, wie aus Art. 79 Abs. 3 GG folge. Zu diesem Kernbereich uneinschränkbarer Landesgewalt gehöre auch die Kulturhoheit der Länder. Unsere Verfassung habe zwar mit Art. 24 Abs. 1 GG eine Brücke zwischen der europäischen Ebene und dem Bereich unserer Staatshoheit gebaut, über die europäisches Gemeinschaftsrecht in den Bereich unseres Hoheitsgebiets eindringen und unsere Staatshoheit verdrängen könne; das gelte aber natürlich nicht für Zuständigkeiten, die zum

Kernbereich der Landeshoheit gehören.¹² Auf eine Kurzformel gebracht, bedeutet dies: Die Bundesrepublik Deutschland selbst ist zwar durch das Europäische Gemeinschaftsrecht wie jeder andere EG-Mitgliedsstaat verpflichtet, ihre Souveränität zunehmend zugunsten des Gemeinschaftsrechts zurückzunehmen. Die Bundesländer hingegen können sich auf eine Art verfassungsrechtlicher Besitzstandswahrung berufen. Kirchturmpolitik könnte kaum einen deutlicheren Ausdruck finden!

Dennoch ist bereits viel zuviel Streit um die eigentlich unnütze Frage geführt worden, ob die Europäischen Gemeinschaften eine europäische Bildungspolitik betreiben dürfen oder nicht. Für die deutsche Perzeption dieses Problems ist es kennzeichnend, daß die Kultusminister-Konferenz bereits zwei Wochen nach Veröffentlichung der erwähnten Bildungs-Leitlinien der EG-Kommission und der Erasmus-Entscheidung des Europäischen Gerichtshofs erklärte: „Die Kultusminister unterstreichen noch einmal die Auffassung, daß es vor dem Hintergrund der Kulturhoheit der Länder unverzichtbar sei, den Föderalismus als ein zukunftsweisendes Instrument in die Gemeinschaft zu integrieren“.¹³

Wenn auch mit gebotener Schärfe zu kritisieren ist, daß diese erste Reaktion der Kultusminister-Konferenz auf zwei Ereignisse, die eine europäische Bildungspolitik beträchtlich fördern, darin bestand, auf die hohe Bedeutung eigener Kompetenzdomänen zu verweisen, so muß doch der Vollständigkeit halber erwähnt werden, daß sich der deutsche Beitrag darin nicht erschöpft hat. So hat die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000“ des 11. Deutschen Bundestages Wesentliches für die Zuständigkeit des Bundes als dem Adressaten europäischer Bildungspolitik erbracht. Gerade ist eine im Auftrag des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft durchgeführte Untersuchung über die Auswirkungen des 1993 anstehenden Binnenmarktes auf das deutsche Bildungssystem und dessen Verhältnis zum Beschäftigungssystem abgeschlossen worden. Diese Untersuchung umfaßt eine repräsentative Befragung von Experten aus Wirtschaft, Verbänden, Gewerkschaften, Bildungsverwaltung und allen sonstigen Einrichtungen, die sich mit Problemen der internationalen Bildung befassen. Sie ist soeben unter dem Titel „Herausforderungen des Europäischen Binnenmarktes für das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland“¹⁴ veröffentlicht worden. Allerdings zeigt auch diese jüngste Untersuchung, daß die Hauptherausforderungen des Europäischen Binnenmarktes an das deutsche Bildungssystem primär vom Qualifikationsbedarf her definiert werden. So werden vier Problemfelder herausgearbeitet, die vorrangig zu bestellen sind, um den Anforderungen des Binnenmarktes zu genügen. Es sind dies:

- die Förderung der Mobilität von Lehrenden und Lernenden
- die umfassende wechselseitige Anerkennung der beruflichen Abschlüsse, technisch erleichtert durch einen europäischen „Berufsbildungspaß“, der neben der Schul-, Hochschul- und Fachausbildung auch die berufliche Tätigkeit sowie Weiterbildung ausweist
- Internationalisierung der Schulbildung, insbesondere durch Verbreitung und Vertiefung des Fremdsprachenunterrichts sowie durch auslandsorientierte Stütz- und Förderangebote
- schwerpunktmäßige Ausrichtung eines breitgefächerten berufsbegleitenden Weiterbildungsangebots auf die Europäischen Gemeinschaften.

Wer diesen Herausforderungskatalog mit den Katalogen vergleicht, die im November 1990 die OECD und im Juni 1989 die EG-Kommission vorgelegt haben, der wird kaum etwas Neues entdecken. Dies sei neutral und ohne jegliche Kritik festgestellt. Denn nur ein wirklichkeitsfremder

Weltverbesserer könnte sich darüber erregen, daß diejenigen Personen und Institutionen, die sich ab 1993 dem härteren Wettbewerb des Europäischen Binnenmarktes aussetzen sollen, heute schon mit der wünschenswerten Deutlichkeit sagen, welche Menschen mit welcher berufsfachlichen Qualifikation sie dann brauchen. Daß erhöhte internationale Mobilität der Arbeitskräfte eine Vergleichbarkeit und Anerkennung von Bildungs- und Berufsabschlüssen in den gesamten Europäischen Gemeinschaften verlangt und daß die ständige berufsbegleitende Weiterbildung für die Berufstätigkeit außerhalb des eigenen Landes einen hohen Stellenwert erhalten wird, das alles liegt auf der Hand.

Doch sind die Herausforderungen, die der Europäische Binnenmarkt ab 1993 an den Bildungsbereich stellt, wirklich auf den schlichten Nenner der „Arbeitskraft mit internationaler Qualifikation“ zu bringen, von der die vorgenannte Untersuchung spricht? Der Binnenmarkt ist nur eine, wenn auch wesentliche Station des Integrationsprozesses. Müssen wir uns nicht jetzt schon fragen: Was kann ein nationales Bildungssystem, was kann *unser* Bildungssystem dazu beitragen, daß der friedenssichernde europäische Integrationsprozeß innerhalb und außerhalb der Europäischen Gemeinschaften unumkehrbar wird?

IV. Der mögliche Beitrag eines Bildungssystems zur Unumkehrbarkeit des Integrationsprozesses

Die Auseinandersetzung mit dieser Frage ist – so darf vorab festgestellt werden – langfristig weitaus bedeutsamer als der Entwurf neuer Qualifikationsprofile im Ausbildungsbereich, als die Streichung des 13. Schuljahres oder als die Reduktion der Studienzeiten. Denn langfristig wird entscheidend sein, ob ein Bildungssystem – zum Beispiel auch unser Bildungssystem – dazu beitragen kann, daß der unzweifelhaft friedenssichernde europäische Integrationsprozeß innerhalb und außerhalb der Europäischen Gemeinschaften einen „point of no return“ erreicht, einen Punkt, von dem aus es keine Umkehr mehr gibt und jenseits dessen Bündnisse nicht mehr zerrissen werden können, wie es noch in den eingangs zitierten Worten Schillers heißt.

Institutionen wie der Europarat, wie die Konferenz für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa, wie namentlich die Europäischen Gemeinschaften sind bedeutende Träger der europäischen Integration. Doch wie schnell können Institutionen, ja, selbst föderalistisch strukturierte Staaten zerfallen, wie uns die zeitgenössischen Beispiele der Sowjetunion und Jugoslawiens vor Augen führen. Sicherlich ist die aktuell vielgenannte Arbeitskraft mit internationaler Qualifikation eine Notwendigkeit für den Europäischen Binnenmarkt von 1993, doch werden der in mehreren EG-Mitgliedsstaaten einsetzbare Facharbeiter, Manager oder Ingenieur allein gewiß nicht den Integrationsprozeß unumkehrbar machen. Wenn mit der Aussicht auf den Binnenmarkt gelegentlich geradezu eine „Europhorie“ einhergeht, wie es ironisierend heißt, dann dürfte diese zuallererst in der Erwartung zum Ausdruck kommen, daß europäische Integration durch ökonomisch-technologische Kräftekonzentration zu gewährleisten ist. Daß die 12 Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaften zugleich 12 Kulturnationen darstellen, tritt hingegen in den Hintergrund.

Gerade in den Bildungseinrichtungen unseres Staates – und insbesondere in unseren weiterführenden Schulen und Hochschulen – sollte und müßte darüber nachgedacht werden, was die Verflechtung von 12 Kulturnationen bedeutet. Die europäische Integration, wie sie im Rahmen der Europäischen Gemeinschaft erreicht worden ist, wird erst dann unumkehrbar sein, wenn politisch relevante Mehrheiten der 12 Staatsvölker die Überzeugung teilen, daß es zu der Verflechtung jener 12 Staaten, und derer, die noch hinzutreten werden, als Kulturnationen keine Alternative gibt. Damit aber sind ganz andere Bildungs- und Ausbildungsbereiche angesprochen als jene naturwissenschaftlich-technischen, die aktuell zur Förderung des Integrationsprozesses im Vordergrund der Diskussion stehen. Nur vereinzelt kommt gegenwärtig die Überlegung auf, ob die Verflechtung von Kulturnationen, die zugleich den kulturellen Selbstbestimmungsgrundsatz zu beachten hat, nicht der Orientierung bedarf, die aus dem geisteswissenschaftlichen Bereich kommen muß. Entsinnen wir uns doch, daß erst seit dem großen Kulturhistoriker und Philosophen Wilhelm Dilthey der Begriff der Kulturwissenschaften durch den der Geisteswissenschaften verdrängt worden ist, und daß der Begriff „Geisteswissenschaft“ in unserem Sprachraum durch eine ungenaue Übersetzung des englischen Begriffs „moral sciences“ gelangt ist.¹⁵ Dieser englische Ursprung verweist viel stärker als unser Wort „Geisteswissenschaften“ sowohl auf die Orientierungsfunktion als auch auf den Bildungszweck, der den Geisteswissenschaften innewohnt. Und vergessen wir das nicht: Es hat eine Zeit gegeben, in der gerade in Deutschland das Zusammenwirken von Gymnasium und Universität in der Pflege und Fortentwicklung der Geisteswissenschaften die wesentlichen Bildungsgrundlagen unserer Kulturnationen gestaltet haben. Man wende nun nicht etwa ein, die mit Wilhelm von Humboldt verknüpfte Symbiose von Gymnasium und Universität hätte weder den ersten Weltkrieg noch das Dritte Reich verhindern können. Eine solche Primitivargumentation ließe außer acht, daß gerade die für jene beiden Dunkelfelder unserer Geschichte verantwortlichen Personen und Personengruppen den Geisteswissenschaften ferner als irgendeinem anderen Wissenschaftsgebiet standen.

Bis heute haben wir die Einbrüche, die unsere Geschichte in die Geisteswissenschaften als Orientierungswissenschaften verursacht hat, noch nicht vollends überwunden. Dies zeigt sich beispielhaft darin, daß man heute einzelne Bereiche der Gesellschaftswissenschaften, die früher nach dem Verständnis ihrer eigenen Vertreter nur eine Hilfsfunktion hatten, zu selbständigen Handlungswissenschaften hochstilisiert. Sie dienen dann dazu, der jeweiligen Ideologie des Tages zum Durchbruch im Bildungssystem zu verhelfen. Verdeckt werden derartige Ziele dann mit dem Vorwand, man wolle dem Schüler oder dem Studenten „soziale Handlungskompetenz“ vermitteln.

Entscheidend aber muß sein, daß sich der Mensch in dem multikulturellen Europa zurechtfindet. Nur dann wird er sich auch als europäischer Bürger verstehen können, wie es das Bestreben der Protagonisten fortschreitender europäischer Integration ist. Dabei genügt es nicht, wie es der erste Nachkriegs-Oberbürgermeister von Kiel, Andreas Gayk, einmal gesagt hat, ein schlechter Deutscher zu sein, um ein guter Europäer zu werden. Und wenden wir uns dem Nationalepos unseres Nachbarlandes Polen zu, dem berühmten „Pan Tadeusz“ von Adam Mickiewicz, dann heißt es in der ersten Zeile des Prologs: „Litauen, Du mein Vaterland, Du gleichst der Gesundheit“. Die Unerläßlichkeit menschlicher Verwurzelung hätte nicht poetischer gefaßt werden können. Gerade das Leben und das Verstehen in einem multikulturellen Europa verlangen den eigenen kulturellen, verlangen den eigenen bildungsmäßig vermittelten Standort.

Das bedeutet, daß das noch in manchem nationalen Bildungssystem Europas explizit vorhandene Erziehungsziel des sogenannten „nation-building“, des Schaffens eines Nationalbewußtseins, nicht notwendigerweise aufgegeben werden muß – im Gegenteil, hier und dort müßte dieses Erziehungsziel überhaupt erst erkannt werden. Aber ebenso unabdingbar ist, neben dieses Erziehungsziel als notwendiges Komplement das „Europe-building“, die Schaffung eines europäischen Bewußtseins zu setzen. Vernachlässigt ein Bildungssystem gar beide Ziele, dann vermittelt dieses Bildungssystem nicht mehr die Fähigkeit zur individuellen Standortbestimmung, sondern beläßt seine Adressaten in Ratlosigkeit.

Wenn die europäische Integration in der Gestalt, die sie in den Europäischen Gemeinschaften gefunden hat, unumkehrbar sein soll, dann ist dies zuallererst eine Herausforderung an die geistig-kulturellen Grundlagen und damit eine Herausforderung an die nationalen Bildungssysteme zur Offenheit gegenüber dem multikulturellen Europa. In unserem Bildungssystem ist diese Herausforderung besonders nachhaltig an Gymnasium und Universität gerichtet, da beide Institutionen über eine lange Tradition der gemeinsamen Pflege der Geisteswissenschaften als Orientierungswissenschaften verfügen, wie sie kaum in einem anderen EG-Land anzutreffen ist.

Damit sollen nun keineswegs alte wissenschaftstheoretische Kontroversen erneuert werden wie etwa die, ob eine der Theologien oder aber eine ideengestützte Philosophie die Hauptorientierungswissenschaft sein müßte. Die Herausforderung, welche die europäische Integration an die Geisteswissenschaften richtet, trifft diese weder als „Sinndeutungsfächer“ im Sinne Schelskys noch als Pseudo-Heilslehren im Sinne einiger Neo-Marxisten. Geisteswissenschaften sind heute vielmehr in ihrer gebietsbezogenen Interdisziplinarität gefragt. Sie tragen insgesamt zu dem Lehr- und Studienmodell bei, das vor nicht allzu langer Zeit in den Vereinigten Staaten unter dem Begriff „area studies“ (Feld- oder Gebietsstudien) aufgekommen ist. Solche Studien befassen sich forschungs und lehrmäßig mit einer gesamten Region unter kultur- und siedlungsgeografischen, kultur- und allgmeinhistorischen, sprachwissenschaftlichen und politikwissenschaftlichen Aspekten.

Gerade solche Ansätze vermögen Europa dort zu festigen, wo die verklammernde Funktion der Geisteswissenschaften am notwendigsten ist, nämlich in Grenzgebieten. Eben deshalb ist es auch angeraten, anlässlich der heutigen Eröffnung der Europa-Universität, die an der deutsch-polnischen Grenze liegt, über den im vorigen aufgezeigten Problemkreis nachzudenken.

So sind Bildungseinrichtungen in Grenzgebieten nicht mehr Bollwerke der eigenen gegenüber einer fremden Kultur, sondern haben eine Brückenfunktion, von deren Erfolg es im wesentlichen abhängen wird, ob der europäische Integrationsprozeß wirklich den Punkt der Unumkehrbarkeit erreichen wird. Eine solche Brückenfunktion hat bereits die Universität des Saarlandes und wird – so hoffen wir alle – auch die Universität Frankfurt an der Oder haben.

Wenn Schiller seine eingangs zitierte Jenaer Antrittsvorlesung unter das Thema gestellt hat "Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?", dann ist mit dieser Frage zugleich der Beitrag angesprochen, den eine geisteswissenschaftliche Disziplin, nämlich die Geschichtswissenschaft, zu jener Brückenfunktion zu leisten vermag. Und zu guter Letzt sei zumindest eine der vielen Antworten zitiert, die Schiller gegeben hat, die mir indessen als die wesentliche und zeitlose erscheint:

„Aus der Geschichte erst werden Sie lernen, einen Wert auf die Güter zu legen, denen Gewohnheit und unangefochtener Besitz so gern unsere Dankbarkeit rauben.“

Dies – so meine ich – gilt in hohem Maße für unsere Kultur wie auch für die Kulturen unserer europäischen Partnerstaaten, die gerade in ihrer Vielfalt ein hohes Gut darstellen, an dessen Wert wir ständig teilhaben.

¹ M.S.Gorbatschow, Perestroika, Die zweite russische Revolution, Eine neue Politik für Europa und die Welt, München 1987, S. 252L

² Vgl. hierzu I.Berggreen, Europäische Bildungspolitik im föderativen Staat?, in: Der Europäische Binnenmarkt - Eine Herausforderung für Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, Frankfurt a. M., 1990, S. 27.

³ Vgl. das Schlußdokument des Kopenhagener KSZE-Treffens über die menschliche Dimension vom 29. Juni 1990, Europa Archiv, S. D380 ff (D382).

⁴ Vgl. Friedrich Schiller, Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?, Neudruck der Erstausgabe der Jenaer akademischen Antrittsrede Schillers aus dem Jahre 1789, Jena 1982, S. 15, 19f..

⁵ Vgl. hierzu neuestens Th. Oppermann, Europarecht, München 1991, S. 31.

⁶ So zu Recht, M.R. Lucas / B.Kreikemeyer, Der Europarat und der gesamteuropäische Integrationsprozeß, 1990, S. 28.

⁷ Vgl. das Kommuniqué der Tagung des Ausschusses für Bildungsfragen auf Ministerebene vom 14.11.1990, OECD-Doc. Nov. 1990.

⁸ Zit. bei W.W. Mücke, Die Herausforderung des Erziehungs- und Bildungssystems durch den Europäischen Gemeinschaften Binnenmarkt, Multinationale Erziehung als Voraussetzung für Mobilität, in: Bildung und Erziehung, 1990, S. 249.

⁹ Zit. bei K. Klemm, Europa – Perspektiven für Bildung – Aus der Sicht der Wissenschaft, in: Bildung ohne Grenzen, Europäische Bildungspolitik unter der Perspektive "Binnenmarkt 1992", Locomer Protokoll 62 / 1989, S. 39.

¹⁰ Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, KOM (89) 236 endg., vom 2.6.1989.

¹¹ Text des Urteils siehe: Neue Juristische Wochenschrift, 1989, S. 3091 (3092).

¹² Vgl. hierzu I. Hochbaum, Die Zukunft der Bundesländer und ihre Bildungspolitik in der Europäischen Gemeinschaft, in: Bildung ohne Grenzen, Europäische Bildungspolitik im föderativen Staat?, in: Der Europäische Binnenmarkt, Eine Herausforderung für Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, Frankfurt a. M. 1990, S. 25 ff.

¹³ KMK-Pressemitteilung vom 19.6.1989 zur 244. Plenarsitzung der KMK am 15. / 16. Juni 1989 in Mainz.

¹⁴ Herausforderungen des Europäischen Binnenmarktes für das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 91 der Schriftenreihe des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft „Studien zur Bildung und Wissenschaft“, K.H. Bock Verlag, Bad Honnef, 1991.

¹⁵ Vgl. hierzu O. Pöggeler, in: Flashar Lobkowicz, Pöggeler (Hrsg.), Geisteswissenschaft als Aufgabe, Kulturpolitische Perspektiven und Aspekte, 1978, S. 13.