

Editorial

Über den Zusammenhang des Bildungswesens mit der Gesellschaft bzw. mit gesellschaftlicher Entwicklung wird häufiger diskutiert als vielfach bewusst ist: So unterstellen etwa die aufgeregten öffentlichen Debatten über das mittelmäßige bundesdeutsche Abschneiden bei der PISA-2000-Studie u.a. eine Beziehung zwischen den ermittelten Kompetenzwerten 15-jähriger Schüler und Schülerinnen mit der internationalen Wettbewerbsfähigkeit der bundesdeutschen Wirtschaft. Die Verordnung des Unterrichtsfaches Staatsbürgerkunde durch die Verfassung für die Schulen im Deutschland der Weimarer Republik unterstellt, dass schulischer Unterricht Einfluss auf die politische Situation eines Landes hat. Die Förderung von Projekten zur Grundbildung in Entwicklungsländern durch internationale Organisationen geht z.B. von einem Zusammenhang zwischen elementaren Schulkenntnissen und der Verbesserung grundlegender Lebensbedingungen – etwa der Anzahl von Kindern pro Familie oder der Sterblichkeit von Müttern bei der Geburt – aus. In all diesen Fällen lassen sich Beziehungen zwischen den verschiedenen in Verbindung gebrachten Elementen aufzeigen; unklar bleibt, bei genauem Nachfragen, meistens, welcher Zusammenhang konkret und ‚wirkungsmächtig‘ besteht. Gerade öffentliche Debatten neigen im Kontext mit dem Bildungswesen zu kurzschlüssigen Annahmen – bis hin zu Wunschdenken bezüglich bestimmter Vorstellungen über Einflüsse und Zusammenhänge.

Zu diesen häufig bemühten Annahmen gehören Prozesse, die mit den Begriffen *Internationalisierung* und *Globalisierung* verbunden sind. Schwerpunkt der meisten Beiträge des vorliegenden Bandes ist die Frage nach dem Zusammenhang von Prozessen, die durch die Stichworte Migration, Globalisierung und Internationalisierung umrissen sind, mit Veränderungsprozessen in den nationalen Bildungswesen, konkret in den meisten Fällen: in der Bundesrepublik Deutschland. Kann man solche Veränderungsprozesse als innovativen Umgang mit Herausforderungen durch Migration und Globalisierung verstehen? Ist das Bildungswesen – wie der ökonomische Sektor (so jedenfalls wird immer wieder gerne behauptet) – nur ein Spielball der wirkenden Kräfte und kann den (internationalen) Entwicklungen nur hinterher laufen oder wird es gar von ihnen getrieben und auf diese Weise beherrscht? Sind Reformen im Bildungswesen nur noch Reflexe auf solche – im nationalstaatlichen Rahmen – weitgehend unbeeinflussbaren Faktoren?

Die Beiträge dieses Heftes gehen in ihren Ursprüngen zu einem großen Teil auf Vorträge zurück, die im Rahmen des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in München 2002 in einem von der Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft veranstalteten Symposium unter dem Titel ‚Pädagogischer Innovationsbedarf und neue Organisationsformen – Spannungsfelder interkulturell und international vergleichender Bildungsforschung‘ gehalten wurden.

Klaus Seitz geht in seinem Beitrag davon aus, dass Allgemeine wie Vergleichende Erziehungswissenschaft durch eine breitere Rezeption von Ansätzen zur Beschreibung und Analyse von Globalisierungsprozessen bzw. von Erscheinungen einer Weltgesellschaft – bei aller berechtigten Kritik am Konzept des Weltsystems – eine bessere gesellschaftstheoretische Basis finden könnten.

Globalisierung wird dabei von ihm nicht als faktisches Netz, z.B. des ökonomischen Austausches, verstanden, sondern als *reflexive Idee*, in globalisierten Zusammenhängen zu leben. Die Perspektive der Einzelnen ist besonders davon mitbestimmt, *theoretisch* mit (fast) jeder anderen Person in Kontakt treten zu können bzw. davon, dass Ereignisse, die irgendwo auf der Welt stattfinden, Einfluss auf das eigene Leben gewinnen können. Zugleich kann diese Entwicklung für die Menschen, die in einer derart globalisierten Welt darum wissen, dass ihre diesbezüglichen Möglichkeiten stark eingeschränkt sind – etwa für viele Menschen in Entwicklungsregionen – zur Folge haben, dass es in dieser Situation noch schwieriger ist, mit und in diesem Zustand zu leben.

Seitz sieht drei Gründe, warum sich Pädagogik bisher wenig mit Globalisierung auseinandersetzt: Die Vorstellung, dass Erziehung immer an einem konkreten Ort erfolgt, passt nicht zum Phänomen der ‚Ortlosigkeit‘ als einem Grundzug von Globalisierung. Die Nationalstaatsorientierung der Sozialwissenschaften verhindert auch in der Erziehungswissenschaft bisher weitgehend, Nation und Nationalstaat als zeitgebundenes Konstrukt zu begreifen, an dessen Durchsetzung staatliche Erziehung maßgeblich beteiligt war. Die immer noch wenig verbreitete gesellschaftstheoretische Grundlegung erziehungswissenschaftlicher Reflexion verhindert, diese an entsprechende Ergebnisse der Globalisierungsforschung anzukoppeln.

Dabei gibt es, nach *Seitz*’ Ansicht, gute Gründe für die Pädagogik, sich mit den konkreten Herausforderungen durch Folgen des Globalisierungsprozesses zu befassen, etwa mit den Anpassungsreaktionen von Schulen und Hochschulen auf die internationale Konkurrenzfähigkeit (siehe den Beitrag von *Hornberg*). Im Konzept der ‚Glokalisierung‘, der wechselseitigen Durchdringung des Lokalen und des Globalen und der damit verbundenen Präsenz der ‚Welt‘ in der ‚Heimat‘, sieht *Seitz* einen praktikablen didaktischen Ansatz.

Die Frage danach, ob bestimmte Prozesse im Bildungswesen als pädagogische Reaktion auf ‚Globalisierung‘ zu verstehen sind und, wenn ja, ob sie als Innovation einzuschätzen sind, steht bei *Sabine Hornberg* im Mittelpunkt.

So schätzt sie die von ihr als ‚Interkulturelle Pädagogik‘ bezeichnete Reaktion auf Migration und sprachlich-kulturelle Vielfalt als eine Folge von Globalisierungsprozessen und als produktive Reaktion auf daraus erwachsende Forderungen nach interkulturellen Kompetenzen ein.

In die gleiche Richtung stoßen, nach Ansicht *Hornbergs*, solche Schulen in der Bundesrepublik Deutschland, die sich ein europabezogenes Profil geben. Der Hintergrund für diese ‚Europa-Schulen‘ kann zwar auch in – zum Teil Jahrzehnte alten – bildungspolitischen Forderungen nach Berücksichtigung einer ‚europäischen Dimension‘ gesehen werden, die Entwicklung von Schulprofilen sowie der Imagegewinn eines Titels ‚Europa-Schule‘ dürften aber auch eine gewichtige Rolle für diese Prozesse spielen und verweisen somit auf weitere Einflüsse.

Davon zu unterscheiden sind die so genannten ‚Internationalen Schulen‘, die sich gerade einem *internationalen* Curriculum verschreiben, das bestimmte, weltweit gleiche, vor allem unter angelsächsischem und französischem Einfluss stehende Muster aufweist. *Hornberg* sieht darin ein von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik

bisher wenig wahrgenommenes Modell eines weltweit akzeptierten Schulsystems, das über einen erheblichen Einfluss auf nationale Bildungssysteme verfügt. Das bezeichnet sie als ‚transnationalen Bildungsraum‘.

Ein Teilaspekt dieser weltweit zu beobachtenden Internationalisierungsprozesse ist die wachsende Verbreitung bestimmter, in ihrer Ursprungsregion als erfolgreich angesehener, organisatorischer ‚Verfahren‘, z.B. die Übernahme von Regeln für die Entscheidung über Unterrichtsinhalte (etwa durch Autonomie der Schulen), Prüfungen (intern, extern, laufend, am Schluss des Bildungsgangs, standardisiert, individuell usw.) oder zur Finanzierung von Bildung (z.B. Gebühren oder Lernmittelfreiheit).

Ein Reiz bei dem Einsatz organisatorischer Verfahren ist – so eine Kernannahme in *Dietmar Waterkamps* Beitrag – ihre scheinbare Inhaltsneutralität. Prozedurale Regeln zielen auf Effizienz und Effektivität, auf Transparenz und Gleichbehandlung, und dies scheinbar ohne inhaltliche Ziel- und Wertpräferenzen vorwegzunehmen. Die vielfach zu beobachtende Fruchtlosigkeit langer bildungspolitischer Debatten um Inhalte und Ziele hat ebenfalls einen Anteil daran, den Blick auf die Verfahren zu verlagern, zumal insbesondere die Bemühungen der OECD stark zur Verbreitung von Wissen über spezifische Verfahrensweisen in anderen Staaten beigetragen haben und weiter beitragen.

In diesem Zusammenhang liegt es nahe, die Verbreitung bestimmter organisatorischer Verfahren als Innovation zu sehen, die u.a. Internationalisierungs- und Globalisierungsprozessen geschuldet ist bzw. scheint. *Waterkamp* sieht es als originäre Aufgabe der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft, z.B. die konkreten Kontextbedingungen als erfolgreich angesehener Verfahren zu erforschen sowie mögliche, auch unliebsame, Folgewirkungen – gerade beim Einsatz in anderen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen – aufzuzeigen. Dies ergibt einen Weg, so seine Ansicht, Alternativen im permanent als genauso reformbedürftig wie reformunfähig eingeschätzten Bildungswesen aufzuzeigen, ohne unmittelbar Gefahr zu laufen, allen verborgenen Implikationen neuer oder geänderter Verfahren ausgeliefert zu sein.

Jens Naumann beleuchtet in seinem Beitrag nur auf den ersten Blick ganz andere Aspekte von Globalisierung: Die besonders in Deutschland heftige Debatte um jüngere Studien der Schulleistungsforschung und den nur mäßigen Erfolg deutscher Schulen überdeckt das rasant schlechte Abschneiden von Entwicklungsländern in diesem Zusammenhang – sofern diese sich überhaupt daran beteiligen (können). Auf den zweiten Blick zeigt sich quasi eine Verlängerung von *Waterkamps* Gedankengang.

Eine Analyse der Ergebnisse und einiger Prämissen der Untersuchungen weist darauf hin, dass Globalisierungsprozesse auf verschiedenen Ebenen zu beobachten sind: So ist die Entstehung eines weltweiten Curriculums und eine Angleichung der Strukturen öffentlicher Bildung zu beobachten – wenn auch in einem stärker allgemeinen Sinne, als *Hornberg* es in ihrem Beitrag beschreibt. Auch scheinen sich didaktische Orientierungen wie Kindzentrierung und Selbsttätigkeit durchzusetzen. Vor diesem Hintergrund erscheinen weltweite Vergleichsstudien mit ihrem für alle Staaten identischen Untersuchungsdesign plausibel – und sind damit so etwas wie die Übertragung von ‚Verfahren‘, im Verständnis *Waterkamps*, auf andere Staaten und Regionen.

Die schlechten Ergebnisse der Bildungssysteme in Entwicklungsländern bezüglich des Erwerbs von Kompetenzen in solchen Studien ergeben sich zum Teil aber aus

dem an ‚westlichen‘ Standards orientierten Untersuchungsaufbau und aus spezifischen Formen der Bildungsorganisation, wie ein Beispiel zeigt: Findet schulischer (Anfangs-)Unterricht – entgegen einer Jahrzehnte alten Forderung – immer noch nicht in der Muttersprache der Kinder, sondern in einer für den Lebensalltag unbedeutenden Fremdsprache statt, bleibt Schulerfolg fast zwangsläufig aus. Schriftliche Erhebungen in der Unterrichtssprache erscheinen – oberflächlich betrachtet – zwar als angemessen, können unter diesen Bedingungen aber kaum gute Ergebnisse zeitigen.

Zu den Prozessen, die durch eine stärkere internationale Verknüpfung in den letzten Jahren insbesondere im deutschsprachigen Raum angeregt und in ihrer Entwicklung unterstützt wurden, gehört die Evaluation, vor allem von Schulen und Unterricht, zum Zweck der Bewertung und, zum Teil, der Verbesserung.

Der Blick von *Knut Schwippert* und *Hanno Frey* auf die Evaluationspraxis im – ob seiner rigiden Kombination von ‚Marktorientierung‘ und ‚Standardisierung‘ im Schulwesen – gescholtenen England ergibt, dass sich dort – im Privatschul Sektor – Formen der Evaluation entwickelt haben, die viele der Kritikpunkte an üblichen Evaluationen aufnehmen: Verknüpfung von interner und externer Evaluation sowie von allgemeinen Tests und Unterrichtsbeobachtung, Einbezug von Schülern und Eltern, Berücksichtigung von Kontextfaktoren wie dem spezifischen Hintergrund der Schülerschaft bezüglich sozialer Herkunft oder Familiensprache, neben der Feststellung beobachtbarer Leistung die Analyse des Lernzuwachses, Möglichkeiten für die Lehrkräfte, aktiv in die Gestaltung und Durchführung einzugreifen, Rückkopplung der Ergebnisse mit den Lehrkräften bzw. der Schule vor der Veröffentlichung sowie Offenlegung der Kriterien der Evaluation und eine Kontrolle des Evaluationsprozesses.

Das von den Autoren vorgestellte Beispiel ist an spezifische Bedingungen gebunden; es zeigt dennoch, dass Evaluation etwas anderes und mehr zu sein vermag als etwas, das man nur ‚erleiden‘ kann. Dies setzt aber ein Verständnis von Evaluation als fortlaufenden Prozess mit dem Ziel der Sicherung bzw. Verbesserung von Qualität voraus. Gleichzeitig ist dieses Beispiel ein weiterer Beleg für *Waterkamps* Forderung, bei der Frage der Übertragbarkeit von ‚Verfahren‘, hier der Evaluation, genau auf die Kontextbedingungen zu achten.

Zu den Prozessen, die durch Migration, Globalisierung und Internationalisierung – wieder einmal – angeregt werden, zählt die Frage nach dem Allgemeinen der Allgemeinbildung. Gehört zu den Entwicklungen der modernen Gesellschaft die verstärkte Wahrnehmung und Berücksichtigung von Verschiedenheit und Ungleichheit, so muss sich dies auch in Bildungstheorien wieder finden. Neben kulturellem Austausch, Migration und z.B. der Übernahme von ‚Verfahren‘ aus anderen Regionen gehört auch der Import bzw. Export theoretischer Ansätze zu den – nicht ganz so neuen – Folgen von Internationalisierung. Die erneute Fragwürdigkeit des Bildungsverständnisses durch verstärkt bzw. anders wahrgenommene gesellschaftliche Heterogenität konfrontiert *Stefan Neubert* in seinem Beitrag mit einigen Ergebnissen, oder besser: mit einigen Fragestellungen, der unter dem Begriff *Cultural Studies* zusammengefassten kulturtheoretischen Ansätze, die vor allem aus dem angloamerikanischen Sprachraum stammen.

Wichtig ist dabei das spezifische Verständnis *Neuberts* von ‚Bildung‘. Sie wird als konstruktiver Prozess begriffen, an dem Lehrende *und* Lernende beteiligt sind. So verstandene ‚Bildung‘ ist weniger eindeutig, vollständig, geschlossen und konsensuell – und somit weniger hegemonial sowie demokratischer. Als Folge kann eine solche Bildung Pluralisierung sogar verstärken.

Die Frage der Wahrnehmung kultureller Unterschiede und des Umgangs damit kann in diesem Rahmen als eine Folge von Migration, kultureller, sprachlicher usw. Vielfalt für bildungstheoretische Grundlagen begriffen werden. Als eine Reaktion darauf verbreitet sich die Idee der Multikulturalität, nicht nur in pädagogischen Zusammenhängen. *Neubert* verdeutlicht an diesem Beispiel Aspekte der *Cultural Studies*. So unterstellt die bildungstheoretische Idee der ‚Anerkennung‘ als pädagogische Umsetzung des Gedankens der Multikulturalität z.B. eine eindeutige Abgrenzbarkeit von Kulturen sowie deren Vergleichbarkeit quasi ‚auf gleicher Augenhöhe‘. Die Selbstwahrnehmung von Mitgliedern kultureller Minderheiten ist in modernen Staaten demgegenüber oft von einem kulturellen ‚Dazwischensein‘, von kultureller ‚Hybridität‘, geprägt. Da die dominante Kultur immer schon vorausgesetzt ist, bleibt die Idee der ‚gleichen Augenhöhe‘ für die Mitglieder diskriminierter kultureller Gruppen ein frommer Wunsch.

Der abschließende Artikel von *Raf Vanderstraeten* befasst sich mit der Entwicklung von Veröffentlichungs- bzw. Kommunikationsmustern in der für Jahrzehnte (1920–1970/75) führenden erziehungswissenschaftlichen Zeitschrift der Niederlande, *Paedagogische Studiën*. Da Werke englisch-, französisch- oder deutschsprachiger Autoren oft nicht in das Niederländische übersetzt werden, sieht *Vanderstraeten* die erziehungswissenschaftlichen Diskurse – auch in dieser Zeitschrift – traditionell als international orientiert an, sodass er seine Analyse als ein Abbild globaler, bzw. westlicher, Kommunikationsmuster der Erziehungswissenschaft einschätzt.

Für den betrachteten Zeitraum zeigt er verschiedene Trends auf, etwa die Veränderung des Charakters der Zeitschrift von einer Informationseinrichtung, in der wenige Autoren über Entwicklungen, etwa in anderen Staaten, berichten, hin zum Diskussionsforum neuer, insbesondere empirischer, Forschung, an dem sich eine Vielzahl von Autoren beteiligt. Darüber hinaus lassen sich z.B. veränderte Zitiergewohnheiten und Autorenschaften (vom Einzelautor zur (Multi-)Koautorenschaft) nachweisen.

In der Summe weisen die vorliegenden Beiträge darauf hin, dass viele Bezüge zwischen in den nationalstaatlichen Bildungswesen ablaufenden Prozessen und international zu beobachtenden Entwicklungen bestehen. Dabei gilt es aber zu unterscheiden zwischen:

- tatsächlich in verschiedenen Regionen gleichen Veränderungen, die auf weltweit wirksamen Prozessen beruhen, etwa die Einführung einer Schul- bzw. Bildungspflicht für alle Nachwachsenden im Rahmen ‚großformatiger‘ gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse (steigende Arbeitsteilung, Industrialisierung, Ausbau staatlicher Organisationen bzw. Regelungskraft, Aufbau organisationsgebundener ‚Ordnungen‘ (Verwaltung, Gesetze ...) usw.);
- gleichen oder gleich gerichteten Veränderungen, die in vielen verschiedenen Staaten zu beobachten sind, etwa die von der Gruppe um J. W. Meyer herausgearbeitete

ten weltweiten Angleichungen grundlegender schulischer Organisation, die aber andere Ursachen haben können, etwa die Übernahme eines in anderen Regionen erfolgreichen oder als erfolgreich angesehenen Modells;

- Veränderungen, die zwar unter Begleitung einer ähnlichen oder gleich lautenden Rhetorik ablaufen, die tatsächlich aber tief in der jeweiligen Gesellschaft verankert sind und darum andere gesellschaftliche Auswirkungen haben, so die Diskussionen um eine Autonomie der Einzelschule in skandinavischen Staaten einerseits und in England sowie den USA andererseits, oder die zunehmende Verbreitung von Evaluation als Mittel zur Reform von Bildungseinrichtungen;
- Veränderungen, die die gleiche Ursache haben, die aber regional unterschiedlich ablaufen bzw. die zu unterschiedlichen Auswirkungen führen, etwa die Etablierung eines weltweiten Bildungsmarktes, in dem verschiedene Anbieter um die Kaufkraft Bildungswilliger buhlen (werden), wie es sich im Bereich onlinebasierter Fernlehre bzw. Weiterbildung beobachten lässt. Dies führt – mindestens mittelfristig – zu einer hegemonialen Stellung etablierter Anbieter mit entsprechendem Know-how und der nötigen Finanzkraft. Diese verhindern, direkt und indirekt, den Aufbau regionaler Strukturen und auf spezifische Bedingungen zugeschnittene Curricula.

Damit sind grundlegende Probleme international und interkulturell vergleichender Forschung angesprochen: Gleich erscheinende Phänomene können unterschiedlich strukturiert sein, in ihrer Erscheinung gleiche Phänomene können abweichende Ursachen haben, gleiche Ursachen können zu unterschiedlichen Wirkungen führen. Die Frage nach dem Zusammenhang von Globalisierung, Internationalisierung und Migration mit Innovationen im Bildungswesen und der damit verbundene ‚Blick über den Tellerand‘ führen deshalb – sofern sie wissenschaftlich bearbeitet wird – eher zu neuen und mehr Fragen, als dass eindeutige Antworten auf – wie üblich – drängende innerstaatliche Bildungsprobleme geliefert werden. Das passt kaum in eine forschungspolitische Landschaft, die angesichts wachsender disziplinärer Konkurrenz um begrenzte Mittel ‚verwertbare‘ und in der öffentlichen Diskussion vermittelbare Ergebnisse verlangt – aber, was ist die Alternative?

Norbert Wenning
FernUniversität Hagen