

Editorial

Fragen nach dem Zusammenhang von erziehungswissenschaftlichen Innovationsdiskursen und gesellschaftlichen Umbrüchen sehen sich mit der hinlänglich bekannten Beobachtung konfrontiert, dass das Bildungswesen einer Region eng mit den dort herrschenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verknüpft ist. Insofern ist es unmittelbar einleuchtet, dass sich Orientierungen und Grundmuster des Bildungswesens ändern, wenn sich gesellschaftliche Bedingungen wandeln. Zumeist handelt es sich bei diesen nachlaufenden Anpassungen der institutionalisierten Erziehung – um die es in der Regel bei der Analyse geht – im Rahmen von Veränderungsprozessen in anderen gesellschaftlichen Teilsystemen eher um mittelfristige Vorgänge. Diese werden zumeist von intensiven und kontroversen öffentlichen Diskussionen begleitet, weil sich in Grundfragen der Ausgestaltung des Bildungswesens grundlegende gesellschaftliche Entscheidungen widerspiegeln. Was passiert aber, wenn es sich bei den gesellschaftlichen Veränderungen um rasche Prozesse handelt, die sich zum Teil überstürzen und keinen Raum mehr lassen für eine breite, öffentliche kontrollierte Abstimmung von Interessen und Vorstellungen?

Die meisten der in diesem Heft versammelten Beiträge gehen ursprünglich auf ein Symposium auf dem 17. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zurück, der im Jahre 2000 in Göttingen statt fand. Dieses Symposium stand unter dem Titel „Erziehungswissenschaftliche Innovationsdiskurse in Transformationsgesellschaften – Lernorte, Lehrsprachen, pädagogische Konzepte“ (ausführlicher Wenning 2002). Dort ging es um die Analyse von erziehungswissenschaftlichen Reflexionen bzw. von Reflexionsangeboten, die unter sich (rasch) wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen als verbesserte oder treffendere Reaktionen in die Diskussion kommen oder realisiert werden.

Es stellt sich dann die Frage, warum überhaupt pädagogische Innovationen in den stark belasteten Transformationsgesellschaften aufgegriffen werden und warum dabei bestimmte ins Blickfeld geraten, andere aber nicht. Zum ersten Teil lässt sich eine beinahe banale These anführen: Pädagogische Innovationen finden in solchen Gesellschaften unter starkem Veränderungsdruck Anklang, weil sie sich alle in einer ähnlichen Situation befinden – sofern man den Blick in erster Linie auf die immer noch hauptsächlich betrachteten osteuropäischen Transformationsstaaten lenkt. Zum zweiten Teil ist eine ähnlich banale These zu ergänzen: Diese Staaten reagieren im Detail alle unterschiedlich, weil sie, von der oberflächlichen Gemeinsamkeit abgesehen, durch *spezifische* Situationen geprägt werden.

Diese Gemeinsamkeiten und die Unterschiede müssen mit Bezug auf die erziehungswissenschaftlichen Innovationsdiskurse noch etwas erläutert werden. Die Transformationsstaaten stehen alle unter einem internen (z.B. durch Bevölkerungswachstum) oder einem externen Veränderungsdruck (etwa Verschiebungen in der Weltwirtschaft). Alle in diesem Prozess Beteiligten bemühen sich, ihre relative Position zu halten oder zu verbessern. Das gilt für Individuen (die z.B. viel Geld für Privatschulen ausgeben wie der Beitrag von *Datta* zeigt), für Organisationen (etwa Schulen im Rahmen von Konkurrenzsituationen mit anderen Schulen), aber auch für Staaten (vor allem bezogen auf Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien). Gemeinsam ist den Staaten weiterhin, dass es im Bildungsbereich weltweit etablierte Muster dafür gibt, wie eine Schule zu sein hat oder wie das Bildungswesen organisiert sein sollte, um als

erfolgreich zu gelten. Zu diesen Gemeinsamkeiten gehört auch, dass zu bestimmten Zeiten *bestimmte* weltweit verbreitete Diskussionsangebote kursieren, die gerade als innovativ und zukunftsweisend gelten. Dies legt auf den ersten Blick eine zunehmende Angleichung in allen Staaten nahe. Unterstützt wird dieser Annäherungsprozess in jüngerer Zeit z.B. durch Schulleistungsuntersuchungen (FIMS/FISS, SIMS/SISS, TIMSS – erste, zweite und dritte mathematische und naturwissenschaftliche international vergleichende Studien 1964, 1970–71, 1980–84 und 1995, PISA – *Programme for International Student Assessment* 2000 und IGLU/PIRLS – Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung/*Progress in International Reading Literacy Study*, siehe Baumert, Bos & Lehmann 2000; Bos, Lankes, Prenzel, Valtin & Walther 2001), an denen häufig 30 und mehr Staaten teilnehmen – keineswegs nur entwickelte Industrieländer. Durch diese Studien wird eine – wenn auch begrenzte – Vergleichsbasis geschaffen, die „Bildung“, hier vor allem schulische Vermittlungsleistungen, auf den Prüfstand stellt und sie zu einer wissenschaftlich „handelbaren“ Ware macht. Dies hat Rückwirkungen auf die beteiligten Bildungssysteme in vielen Staaten. Im Moment in seinen Auswirkungen noch sehr begrenzt einschätzbar ist der in die gleiche Richtung wirkende Prozess der Öffnung der internationalen Märkte für Bildung. Schon 1994 hat die Welthandelsorganisation (WHO) das Dienstleistungsfreihandelsabkommen GATS (*General Agreement on Trade in Services*) beschlossen. Zu den zwölf Bereichen, die im Abkommen genannt werden, gehören auch Bildungsdienstleistungen (Heinemann 2002). McLearn und McStudy könnten also demnächst eine weltweite Konkurrenz für Schulen und Hochschulen aufbauen und auf diesem Weg eigene Standards durchsetzen, denen sich alle anderen Schulen und Hochschulen zu beugen hätten – und das mit Rückendeckung der WHO.

Ebenfalls trifft alle an Veränderungen im Bildungswesen Beteiligten, dass ihr Handeln in einem je eigenen konkreten ökonomischen, politischen, gesellschaftlichen Umfeld stattfindet, das nur im Zusammenhang mit seiner historischen Entwicklung zu verstehen ist. Dieser Aspekt leitet zugleich zu den Unterschieden im Rahmen der Resonanz auf erziehungswissenschaftliche Innovationsangebote über. Der Wiederhall bestimmter pädagogischer Innovationen in den verschiedenen Regionen ist unterschiedlich, weil eben in jeder konkreten gesellschaftlichen Situation unterschiedliche Bereiche thematisiert bzw. thematisierbar werden. Warum werden z.B. in osteuropäischen Staaten Strukturveränderungen im Bildungswesen diskutiert und nicht der Erhalt der erreichten Chancengleichheit? Warum wird z.B. in Lettland über die Möglichkeiten zur Erreichung einer schulischen *Einsprachigkeit* nachgedacht und nicht über den Erhalt der vorhandenen sprachlichen Vielfalt (siehe den Beitrag von *Spona*)? Dies kann man nur erklären, wenn man die speziellen Bedingungen in der jeweiligen Region berücksichtigt (Steiner-Khamsi 2002). Nur so wird nachvollziehbar, warum sich die Diskussionen in jedem hier in Augenschein genommenen Zusammenhang so und nicht anders entwickeln.

Von den vielen Aspekten, die in einem solchen Rahmen angesprochen werden könnten, werden nachfolgend vor allem der Umgang mit der Frage der sprachlichen Vielfalt, Bemühungen bei der Bearbeitung von Bildungsdefiziten in Staaten der Dritten Welt sowie theoretische Ansätze hervorgehoben.

In den beiden ersten Beiträgen wird etwas angesprochen, dass in vielen Staaten zu den verändernden Rahmenbedingungen gehört, die differenziertere Wahrnehmung von bzw. ein anderer Umgang mit sprachlicher Vielfalt. In öffentlichen Bildungseinrich-

tungen finden die unterschiedlichen Familiensprachen der dort zu Unterrichtenden in wachsendem Maße eine Berücksichtigung, ohne direkt das Ziel der sprachlichen Vereinheitlichung zu verfolgen. *Niedrig* berichtet vor dem Hintergrund der Theorie des „sprachlichen Marktes“ von Bourdieu von Strategien im Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Südafrika nach dem Ende der Apartheid. Elf offizielle und gleichberechtigte Amtssprachen sind auch für das Bildungswesen eines Landes, das sich – anders als das in Deutschland – nie als einsprachig definierte, eine nur begrenzt lösbare Aufgabe. *Spona* zeigt dagegen auf, dass der rasante Umbruch in Lettland nach 1990 im Bereich der Schulsprachen insbesondere unter den Bedingungen der Globalisierung bei der Berücksichtigung von anderen Fremdsprachen und im Rahmen einer anderen Zielsetzung für die Vermittlung von Fremdsprachen diskutiert wird.

Die beiden folgenden Beiträge setzen sich mit Veränderungen in Staaten der Dritten Welt auseinander. Wenn auch die Wahrnehmung der Veränderungen im Bildungssektor dort für unsere (westlich und industriestaatlich geprägten) Augen weniger Dramatisches beinhaltet, finden sich unter einer vom Mangel geprägten allgemeinen Erscheinung doch Wandlungen, die kaum weniger rasant, aber viel weniger bekannt sind. *Overwien* erläutert, dass ein wachsender Teil der Weltbevölkerung im sogenannten informellen Sektor tätig ist, der besondere Bedingungen und Notwendigkeiten für den Erwerb von Bildung darstellt. Dies erfordert eine andere Konstruktion und Organisation von Lernprozessen, die normale staatliche Bildung nicht liefert. Deshalb ist sie um nonformale Bildungsangebote mit anderen Lernformen und Lernzielen zu ergänzen, wenn man einen wachsenden Teil der Bevölkerung an Bildungsprozessen teilhaben lassen will. *Datta* legt in diesem Zusammenhang das Hauptaugenmerk auf andere Prozesse in diesen Staaten. Er zeigt, dass die in internationalen Vergleichsstatistiken vorgelegten Zahlen nur wenig aussagekräftig sind und dass sich mittlerweile – von der allgemeinen Wahrnehmung unbeachtet – kapitalistische Strukturen im Bildungswesen auch in so armen Staaten wie Indien herausbilden, unabhängig von den erwähnten GATS-Bemühungen.

Anschließend erläutert *Papanastasiou* den Aufbau des Bildungswesens in Zypern, die Entwicklungen in den letzten Jahren und zeigt auf, wie die TIMS-Studie dort durchgeführt wurde und welche Wellen die zum Teil wenig schmeichelhaften Ergebnisse in dem, wie er schreibt, ruhigen Wasser des zypriotischen Bildungswesens erzeugt haben.

In seinem abschließenden Beitrag führt *Trembl* an, dass pädagogische Diskurse sich gerade in Zeiten des gesellschaftlichen Aufbruchs häufig reformpädagogischer Argumentationen bedienen. Er analysiert diese Beobachtung als idealisierenden Rückgriff auf einen vergangenen Zustand bzw. auf eine diesen versprechende Semantik, der bzw. die im Zusammenhang mit raschem gesellschaftlichen Wandel – der vor allem durch den Verlust an Sicherheit gekennzeichnet ist – Gewähr gegen den weiteren Verlust von Gewissheiten bzw. gegen die weitere Aufsplitterung des modernen Lebens zu bieten scheinen. Dieser Rückgriff auf das scheinbar Bewährte, Alte bietet zugleich die Chance für etwas Neues. Wie in der oben angeführten These über die Unterschiede in der Reaktion auf Innovationsangebote angesprochen, zeigt sich auch beim Versuch der Wiederherstellung des vermeintlich Guten und Alten, dass die Rahmenbedingungen entscheidend für die Realisierung sind. Da es neue Bedingungen gibt, entsteht bei dem Versuch der Herstellung des Alten unweigerlich etwas Neues. Mindestens theoretisch ließe sich damit der Rekurs auf eine reformpädagogische Semantik als „Theorietech-

nik“ einführen, um auf diese Weise das Spektrum der Reaktionen auf gesellschaftlichen Wandel zu erhöhen.

Literatur

- Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. (2000). Untersuchungsgegenstand und Fragestellungen. In J. Baumert, W. Bos & R. Lehmann (Hrsg.), *TIMSS/III Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schul Laufbahn. Bd. 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit* (S. 19–30). Opladen: Leske + Budrich.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Valtin, R. & Walther, G. (2001). Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften in der Grundschule – welche Leistungen erbringen deutsche Grundschul Kinder. In Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg (Hrsg.), *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU / PIRLS Progress in International Reading Literacy Study – Information* (S. 3–17). Münster: Waxmann.
- Heinemann, K.-H. (2002). Allerweltsprodukt Bildung? GATS – Freihandel und die Folgen für das Bildungswesen. *Erziehung und Wissenschaft*, 54 (4), 6–9.
- Steiner-Khamsi, G. (2002). Innovation durch Bildung nach internationalen Standards? Vortrag auf dem 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in München, 25.03.2002.
- Wenning, N. (2002). Erziehungswissenschaftliche Innovationsdiskurse in Transformationsgesellschaften. In F. Achtenhagen & I. Gogolin (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften. Beiträge zum 17. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.

Norbert Wenning
Universität Marburg