

Patricia K. Kubow & Allison H. Blosser (2016). Teaching Comparative Education: trends and issues informing practice. Oxford Studies in Comparative Education. Oxford: Symposium Books, 212 S., £42.00.

Die Edition verfolgt die Fragestellung, welche Rolle der Theorie- und Forschungsstand der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der Ausbildung von Lehrkräften spielt, und zwar sowohl in der akademisch- professionellen Erstausbildung (preservice training) als auch bei berufsauffinen Graduiertenprogrammen (Master of Education und PhD oder Doctor of Education) sowie in der innerberuflichen Weiterqualifizierung (inservice-training). Nahezu gemeinsame Grundannahme der Beiträge ist dabei die Feststellung einer weltweiten „technizistisch-utilitaristischen“ Wendung der Bildungspolitik nicht nur in der Lehrerbildung, die durch Stichworte wie Standardisierung, Kompetenzentwicklung, evidenzorientierte Überprüfung und flächenstatistische Vergleichsstudien des Unterrichtserfolgs gemessen an Schülerleistungen, gekennzeichnet ist. Diese Tendenz wird als bildungsbezogene Dimension eines neoliberalen Wirtschafts- und Gesellschaftsmodells gesehen. Forschungsmethodisch geht die Orientierung mit einer stärkeren Gewichtung

der positivistisch-empirisch-nomothetischen gegenüber der philosophisch-hermeneutisch-idiographischen Herangehensweise in der Bildungswissenschaft einher.

Im ersten Kapitel der Edition „Ideenbezogene und begriffliche Landschaft der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft“ finden sich Beiträge von Robert M. Arnove and Barry L. Bull zur „Rolle der Sozialwissenschaften und der Philosophie in der Hochschullehre der Vergleichenden Erziehungswissenschaft“ und von Michael Crossley zur „Rekonzeptualisierung der Lehre der vergleichenden Erziehungswissenschaft“.

Darüber hinaus greift der Disziplinhistoriker Erwin H. Epstein die in der US-Fachgesellschaft seit Jahrzehnten schwebende Auseinandersetzung um die Relation der Begriffe „comparative“ und „international“ in der Bezeichnung der Disziplin auf und plädiert für eine klare definitorische Trennung: Vergleichende Erziehungswissenschaft ist „die Anwendung der Werkzeuge der Geschichtswissenschaft und der Sozialwissenschaften, um internationale Probleme des Bildungsbereichs zu verstehen“, wohingegen International Erziehungswissenschaft die Anwendung der Ergebnisse dieses Verstehens bedeutet, um die administrative Wirksamkeit von bildungsbezogener Auslandshilfe, international ausgreifender Bildungszusammenarbeit und entsprechender Studienprogramme zu erhöhen“. Bei der Lösung konkreter Aufgaben sind beide Seiten freilich funktional verschränkt.

In demselben Kapitel widmet sich der Beitrag der Herausgeberinnen mit Blick auf die USA der Frage, warum die Multi- bzw. Interkulturelle Erziehungswissenschaft in der Erstausbildung von Lehrkräften seit längerem einen festen Platz hat, der der Vergleichenden Erziehungswissenschaft nicht eingeräumt worden ist. Die Zusammensetzung der Schülerschaft in den Schulen, die von den ca. 4 Millionen Lehrkräften an amerikanischen Schulen unterrichtet wird, ist in deutlichem Wandel begriffen. Im Jahr 2019 wird die Mehrheit der Schüler/-innen „farbig“ (of color) sein. Schwarze, einheimisch indianische, Inuit-Kinder in Alaska und Hispanic-Kinder sind darüber hinaus überdurchschnittlich von Kinderarmut betroffen. Der Lehrerberuf ist von weiblichen Lehrkräften geprägt. An öffentlichen Elementarschulen sind 84 % der Unterrichtenden Frauen, an Sekundarschulen 59 %. Im Gegensatz zur Schülerschaft ist der Lehrkörper der Schulen noch mehrheitlich weiß, nur 7 % der Lehrenden kommen aus schwarzen oder Hispanic-Familien. Kritisch sogenannte Apartheid-Schulen, die 90 % der „farbigen“ Schülerschaft betreuen, haben weniger qualifizierte Lehrkräfte. Die Dozentenschaft an Lehrerbildungsinstitutionen ist überwiegend weiß. Zum Ausgleich der sich aus der Situation ergebenden Spannung sind in die Lehrerbildungsprogramme Kurse in multikultureller Bildung, Englisch als Zweitsprache und „stadtbezogener Bildung“ (urban education) eingefügt worden, wobei die übrigen curricularen Inhalte unverändert blieben. Zur Inklusion in sozialer und kultureller Hinsicht sind multikulturelle pädagogische Kompetenzen der Lehrkräfte unabdingbar, wie sie schon in den frühen 1990er Jahren von dem Klassiker des Feldes Banks mit den Dimensionen – kulturspezifische Inhalte integrieren, Wissenskonstruktion ermöglichen, Vorurteile reduzieren, auf Chancengleichheit gerichtete Unterrichtsverläufe organisieren, eine entsprechende Schulkultur etablieren – entfaltet worden waren. Darüber hinaus aber haben viele Unterrichtende kaum

Kenntnisse über die internationalen Zusammenhänge in der Weltgesellschaft. Die ihnen zu vermitteln ist eine wichtige Möglichkeit der Beteiligung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft an Programmen der Lehrerbildung. Neben der Multikulturellen ist die Vergleichende Erziehungswissenschaft ein unverzichtbarer Bestandteil des kritischen globalen Lernens der Lehrkräfte im Dienste ihrer Schülerschaft.

Im zweiten Kapitel „Ziele und Zwecke der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft“ (in der Lehrerbildung) untersucht der Beitrag von Karen I. Biraimah die Funktion des Auslandsstudiums für die Vergleichende Erziehungswissenschaft. Irving Epstein plädiert für eine Abkehr vom Standardisierungs-Professionalisierungs-Modell der Lehrerbildung. Das führt er am Beispiel der Erfordernisse für eine Lehramtslizenz im bildungswissenschaftlichen Begleitstudium der „undergraduates“ in seinem Heimatbundesstaat Illinois vor. Die in dem Programm vorgesehenen Kompetenzen sind in neun Standards entfaltet, deren Inhalt in 159 Indikatoren ausbuchstabiert ist. Zugleich müssen die Lehramtsstudierenden ähnliche Indikatorenmengen in ihren fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien bewältigen und für den Studienabschluss nachweisen. Bei dieser curricularen präskriptiven Kleinteiligkeit bleibt kaum Zeit für eigenes kritisches Denken oder gar für die Hinwendung zu Themen außerhalb der direkten Programminhalte. Epstein setzt dem ein Modell der „liberalen Erkundung“ (liberal inquiry) entgegen. Die Themen der Kurse in Vergleichender Erziehungswissenschaft bieten ein Aufgabenfeld, das dieses eigenaktive Lernen provoziert. Nicht umsonst sind solche Studierende auch in Aktivitäten wie Auslandsstudium, Projektarbeit oder Lernen durch Erbringung einer sozialen Dienstleistung (service learning) engagiert. Das Lehramtsstudium rückt näher an das der Sozialarbeit heran.

Maria Manzon fragt in ihrem Beitrag explizit nach den Zielen und Zwecken der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, verfolgt also eine Fragestellung, die in Deutschland mit den Funktionen der Disziplin bezeichnet worden ist. In Anlehnung an verschiedene Autoren arbeitet sie mit Dreier-Einteilungen: akademische (theoretische), professionsbezogene (Lehrerbildung) und interventionistische (Politikberatung) Vergleichende Erziehungswissenschaft, die Disziplin als Spiegel der nationalstaatlichen Erziehungswirklichkeit, als Fenster zur Erweiterung der eigenen Perspektive, als Mikroskop zur Vergrößerung unseres Blickes auf die Situierung der Bildung in ihrem sozialen Kontext, theoretische, pragmatische und kritische Orientierung des Feldes. Ziel des theoretischen Interesses ist die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung per se, die des pragmatischen die Entgrenzung nationalstaatlichen Ethnozentrismus zugunsten einer internationalen Offenheit sowie das Lernen von fremden Bildungssystemen zur Verbesserung des eigenen, die des kritischen die Herstellung von Bildungsgleichberechtigung (equity) durch die analytische Kritik von Machtverteilung, die sich verbindet mit Stichworten wie wirtschaftlicher Wohlstand, politischer Einfluss, Sozialprivilegien, kulturelles Kapital, Sozialprestige. Hier nimmt die Autorin explizit auf Habermas' Begriff des emanzipatorischen Erkenntnisinteresses Bezug. Diese Zielüberlegungen kontrastiert sie mit der kaum vorhandenen Rolle der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in den akademischen und Lehrerbildungsinstitutionen ihres Dienstsitzes Hongkong. Der Zustand ist umso erstaunlicher als sich die Ver-

treter des halbsouveränen Stadtstaats ständig mit den Spitzenrepräsentanten des technologischen Weltfortschritts vergleichen, sich an ihnen messen und umgekehrt der Ruf der Qualität des Bildungssystems nach Erfolgen bei PISA und anderen Leistungsvergleichsstudien zu einer Art Pilgerbetrieb in das Gebiet durch Bildungsexperten anderer Länder geführt hat. Forschungsergebnisse der Disziplin werden allenfalls außerhalb wissenschaftlicher Institutionen (extramural) gelegentlich als Impulse zur Bildungssteuerung (educational governance) genutzt.

Im dritten Hauptteil „Soziopolitische Trends und Gegebenheiten, die die Praxis der Vergleichenden Erziehungswissenschaft beeinflussen“ fragt Noah W. Sobe angesichts der Globalisierung, ob es sich bei der Lehre der Vergleichenden Erziehungswissenschaft um eine mit oder gegen den Nationalstaat handelt. Des Weiteren bietet der Freireaner (Selbstbezeichnung) Alberto Carlos Torres entlang gehend an einem von ihm mitverfassten erfolgreichen und in mehrere Sprachen übersetzten Lehrbuch der Vergleichenden Erziehungswissenschaft neben Überlegungen aus der feministischen, der explizit postkolonialistischen Theorieperspektive, der Theologie der Befreiung oder der amerikanischen Rezeption der Kritischen Theorie und sich stützend auf die 2012 vom Generalsekretär der Vereinten Nationen proklamierte „The Global Education First Initiative“ ein praxisrelevantes, auf Veränderung gerichtetes Programm der globalbürgerschaftlichen (global citizenship) oder weltbürgerlichen Bildung auf. Es ist eingebettet in ein neues sich von neoliberalen Vorstellungen absetzendes bildungsbezogenes Narrativ. Das entsteht in kontroversen Diskursen, Spannungen und Paradoxien, die eine „heilsoffizielle“ Verordnung eines Programms ausschließen und, wie gebrochen auch immer, eine demokratische Beteiligung sichern. Dennoch ist die Richtung nicht beliebig. Es orientiert sich an den Menschenrechten, die eine moralische und eine rechtlich-politische Seite haben. Wenn freilich von politischen Mächten im Namen der Menschenrechtswahrung militärisch in Konflikte interveniert wird, sind viele Menschenleben zu beklagen, die nicht als Kollateralschaden verharmlost werden dürfen. Bei der Bearbeitung dieses Programms in Kursen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft unter Wahrung von Stärke und Exzellenz (rigor and excellence) sind acht didaktische und unterrichtsorganisatorische Prinzipien und Arrangements wichtig: Respekt vor Wissen und Erfahrungen der Studierenden; Respekt vor klassischen (z.B. soziologischen) Texten; Nachdruck auf Daten; solide Forschungsmethoden unter Einschluss sowohl qualitativer als quantitativer Verfahren, einer Vielzahl von Formen des Herangehens verbunden mit einer „Dosis“ von analytischer Skepsis; relationale Analyse, etwa der Verbindung von Bildungsgegebenheiten mit Wirtschaft, Politik und Kultur, aber auch mit Aspekten wie Ethnizität, „Race“, Geschlecht, sexueller Orientierung oder Klasse; Respekt vor Widersprüchen und Spannungen; Beachtung der Verbindung von Theorie, Praxis und Transformation; Respekt vor der langen klassischen Tradition akademischer Lehre.

Der aus Deutschland kommende Beitrag von Marcelo Parreira do Amaral und Sabine Hornberg skizziert die Entwicklung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland (für die in der früheren DDR wird nur auf Literatur verwiesen). Einflussfaktoren wie die durch die deutsche Teilung bedingte Orientierung auf den Ost-West-Vergleich, die Neusituierung der Erziehungswissenschaft an ost-

deutschen Hochschulen nach der Vereinigung, die durch Migrationsbewegungen ausgelöste Veränderung (nicht nur) der Schulpopulation, die sich u.a. in der Festschreibung des europäischen Bildungsrahmens auswirkende EU-Mitgliedschaft werden gekennzeichnet. Die sich in der Gliederung der entsprechenden Sektion der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ausdrückende Erweiterung der komparativen Fragestellung um Bildung für nachhaltige Entwicklung und Interkulturelle Pädagogik wird eingeschätzt. Dabei lässt sich für die Interkulturelle Bildung eine Konzentration auf die Problemstellungen und -lösungen in der Aufnahmegesellschaft bemerken. Der weltweite Trend zu einer auf messbare Leistung gerichteten Umstrukturierung der Schulen, der in Deutschland mit dem Wechsel von einer input- zu einer output-Steuerung verbunden wurde, die auf standardisierte Kompetenzförderung gerichtete Neuausrichtung der Lehrerbildung, die Bedeutung der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien, deren Auswertung in der wissenschaftsinteressierten Öffentlichkeit fast ausschließlich als Zweck vergleichender Ansätze angesehen wird, haben die philosophisch-historisch-kulturtheoretischen Anteile komparativen Bemühens gerade auch in Kursen der Lehrerbildung verringert. Als Beispiele für die „Brückenbildung“ zwischen praktischen performanzbasierten Kompetenzen und kritischer Reflexivität werden die Fragestellungen, Inhalte und hochschuldidaktischen Prozeduren des Seminars „Bildungssysteme in international komparativer Perspektive“ an der Universität Dortmund und der Vorlesung „Einführung in die Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft“ an der Universität Münster ausgebreitet.

Gegen jeden der näher besprochenen Aufsätze kann Kritik vorgebracht werden. In Erwin Epsteins Beschreibung der Internationalen Erziehungswissenschaft mag man einen von der dominierenden Rolle der USA ausgehenden paternalistischen Trend erkennen. Pragmatische Reformer können in Bezug auf den Beitrag von Irving Epstein argumentieren, dass es nicht um einen absoluten Paradigmenwechsel sondern um eine Verbindung professionsorientierter Bildung mit kritischer Reflexivität gehen sollte. Bei den Studien von Kubow und Blosser, Manzon und Torres kann man konkretisierende Hinweise, wie die Vorschläge hochschuldidaktisch umgesetzt werden können oder Vermessungen, wie sie realisiert worden sind, vermissen. Der Beitrag von Parreira do Amaral und Hornberg ist sehr auf die deutschen Verhältnisse fixiert und – so mag man einwenden – entbehrt damit gerade der nationalstaatlichen Entgrenzung, die ein Charakteristikum vergleichender Forschung ist. Es ist nicht nur die vorgegebene Ausrichtung auf die Lehrerbildung sondern auch diese Begrenzung, die ein näheres Eingehen auf die „interventionistische“ Hauptfachausbildung etwa pädagogischer Entwicklungsfachleute vermeiden lässt.

Insgesamt erhalten Hochschullehrer/-innen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft aus dem Band theoretische Aufklärung über die aktuelle Situation des Faches und sie erhalten Argumentationshilfen für die Einbringung ihrer Thematik in Curricula der Lehrerbildung. Die konkrete Umsetzung freilich bleibt ihnen überlassen.

Volker Lenhart