
Globalisierung der Bildung, Bildung der Globalisierung und die Wirkungen einer globalen Perspektive auf die pädagogische Historiographie

S. Karin Amos

Der folgende Beitrag versteht sich, entgegen der mit dem Titel möglicherweise geweckten Erwartungen, nicht als Resultat von, sondern als Einstieg in einen Untersuchungsprozess, der nur als interdisziplinärer und internationaler denkbar ist. Hier sollen lediglich einige Beobachtungen abgesteckt und im letzten Teil des Beitrags einige erste Überlegungen diskutiert werden, die noch nicht hinreichend belastbar sind und der kritischen Überprüfung ebenso wie der Erweiterung des Fokus harren. Es sind sozusagen erste und vorsichtige Artikulationen, die Rainer Treptow in besonderer Weise gewidmet sind. Sein Scharfsinn, seine Lust am Denken jenseits der eingefahrenen Wege und seine Freude am lebendigen kollegialen Austausch haben auch diesen Beitrag inspiriert. Ich beabsichtigte zunächst neben dem Begriff der Globalisierung auch einen anderen verwandten Terminus im Titel zu erwähnen, die Transnationalisierung. Allerdings gab ich diesen Gedanken wieder auf, da der ohnehin schon lange Titel endgültig zu hypertroph ausgefallen wäre. Das Präfix ‚trans-‘ bietet aber in besonderer Weise die Möglichkeit, nicht nur eine zentrale Perspektive der Globalisierungsdebatte aufzuzeigen, sondern auch das Verhältnis zwischen Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik – jedenfalls in der Form, wie es gegenwärtig an der Universität Tübingen gelebt wird – da bei aller berechtigten und notwendigen disziplinären Verortung Konsens darüber herrscht, dass sich wichtige pädagogische Gegenwartsfragen nur ‚grenzüberschreitend‘ angemessen bearbeiten lassen. So gerät der Dialog zwischen beiden Bereichen zu einem lebendigen Austausch, auch wenn der wissenschaftliche Alltag oft nicht die nötigen Zeitressourcen zu seiner Weiterentwicklung bietet. Umso erfreulicher also der Anlass dieser Festschrift, der mir die Möglichkeit bietet, das Gespräch mit Rainer Treptow auf andere Weise fortzusetzen.

S. K. Amos (✉)
Tübingen, Deutschland
E-Mail: karin.amos@uni-tuebingen.de

S. Faas, M. Zipperle (Hrsg.), *Sozialer Wandel*,
DOI 10.1007/978-3-658-04166-3_2, © Springer Fachmedien Wiesbaden 2014

Der Titel ‚Globalisierung der Bildung, Bildung der Globalisierung und die Wirkungen einer globalen Perspektive auf die pädagogische Historiographie‘ spricht drei miteinander in Beziehung stehende Dimensionen an, die alle drei die nationalstaatliche Binnenperspektive irritieren, die gewöhnlich unhinterfragt den erziehungswissenschaftlichen Analysen und Reflexionen zugrunde gelegt ist. Es überrascht sicherlich nicht, wenn der Gedankengang in drei Abschnitten entfaltet wird und am Ende die Implikationen für weitere Forschungen nochmals genauer in den Blick genommen werden. Der erste Abschnitt ist mit der ‚Globalisierung der Bildung‘ befasst. Damit ist die geläufigste Sichtweise auf die Prozesse, die mit Inter- bzw. Transnationalisierung, Europäisierung oder eben Globalisierung bezeichnet werden, angesprochen. Hier geht es darum zu erklären, vor welchem Hintergrund und auf welche Weise die Gestaltung des pädagogischen Feldes, die Programme, Professionalisierungsstrategien, Technologien usw. nicht mehr alleine der zentral oder dezentral organisierten, letztlich aber national gerahmten Verantwortung unterliegt, sondern zunehmend an grenzübergreifende Signifikationsräume angebunden ist: sei es die Vision eines europäischen Bildungsraumes, der durch die Weltorganisation UNESCO unter dem Stichwort ‚Inklusion‘ eingeforderte andere Umgang mit Heterogenität oder die wesentlich auch von der OECD transportierte Kompetenzorientierung.

‚Bildung der Globalisierung‘ ist hier nicht als Wortspiel mit der Mehrdeutigkeit von ‚Bildung‘ zu verstehen, sondern behauptet tatsächlich, dass der Globalisierungsprozess selbst in entscheidender Weise von der seit der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts weltweit stark zunehmenden Bildungsbeteiligung abhängt. Das ist damit begründet, dass das, was mit Globalisierung in der Regel gemeint ist, eine Verdichtung menschlicher Interaktionen auch über geographische Räume hinweg und eine Zunahme gesellschaftlicher Interdependenzen, entscheidend an Literalität im Sinne des englischen Literacy-Konzepts gebunden ist. Globalisierung setzt voraus, dass ein großer Teil der Weltbevölkerung über einschlägige Bildungserfahrungen im Sinne einer vieljährigen Schulzeit verfügt, die oft weit ins dritte Lebensjahrzehnt reicht. Darüber hinaus ist im Titel die These angesprochen, dass sich die Bedeutung des Internationalen Vergleichs im Lichte globaler Perspektiven ebenfalls verändert. Dies zeigt sich besonders in der Retrospektive, in der Betrachtung der eigenen Disziplingeschichte aus einem anderen Blickwinkel. In allen drei Zusammenhängen spielen ‚Kultur‘ und ‚Politik‘ eine wesentliche Rolle. Kultur, weil es um eine kulturwissenschaftliche Betrachtung dieser Zusammenhänge geht, und Politik, weil Politik und Pädagogik in modernen Gesellschaften eng aufeinander bezogen sind, auch wenn dies wechselseitig oft ausgeklammert bleibt.

1 Die Globalisierung der Bildung

Zu diesem Thema haben vor allem (neo-)institutionalistische Forschungen, die primär an der Stanford-University angesiedelt sind, einen wesentlichen Beitrag geleistet, die dafür mit Vehemenz kritisiert werden. Zugrunde liegt dieser Kontroverse ein unterschiedliches, oft aber nicht explizit gemachtes Verständnis von ‚Kultur‘, so dass es sich eher um ein Aneinander-vorbei-reden als um unüberbrückbare Differenzen handelt, eher um Fragen der Setzung von Relevanzen, als um echte Inkompatibilitäten. Denn während die einen sich vor allem für Phänomene der Diffusion interessieren, sind die anderen mit den kontextuellen Anpassungsmodi befasst.

Das Argument der (Neo-)Institutionalisten lautet kurz gefasst wie folgt: In denjenigen pädagogischen Bereichen, in welchen Politik und Pädagogik besonders eng verbunden sind – klassischerweise ist dies in der modernen Schule als einer Kerneinrichtung des Nationalstaats der Fall – lassen sich die größten Interdependenzen aufzeigen. Folglich war bereits die Erstinstitutionalisierung begleitet von regem internationalen Austausch und der Entwicklung eines im Großen und Ganzen recht homogenen Modells einer nach Stufen gegliederten Schule, zumeist in Jahrgangsklassen organisiert, mit einem staatlich verankerten Zertifizierungs- und Berechtigungswesen. Leistungsmessungssysteme entscheiden über Promotion oder Retention; vermittelt wird der – letztlich ebenfalls staatlich überwachte – Lernstoff von staatlich zertifiziertem Personal; der Zugang zu Schule ist frei und steht allen offen, gleich welchen sozialen, ethnischen oder religiösen Hintergrund die Kinder haben und gleich ob es sich um Jungen oder um Mädchen handelt. Überall auf der Welt wird inzwischen die gleiche Unterscheidung zwischen einem Primar-, einem Sekundar- sowie einem tertiären Bereich unternommen, wobei zunehmend auch der Elementarbereich, also die vorschulischen Institutionen in das System miteinbezogen werden. Auch der quartäre Bereich der Erwachsenenbildung findet zunehmend systematische Berücksichtigung. Die Universalisierung von Schule, um mit Christel Adick (1992) zu sprechen, ist ein langer historischer Prozess mit unterschiedlichen Beschleunigungsphasen. Die Anfänge in einigen europäischen Ländern, wie beispielsweise in Preußen, liegen bereits im achtzehnten Jahrhundert, wurden aber erst im zwanzigsten in vollem Umfang realisiert. Erst ab der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts kann man von öffentlicher Schule als globalem Phänomen sprechen, das in engem Zusammenhang mit der Universalisierung des Nationalstaats als vorherrschendem Modell zu sehen ist. Die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien haben zur Beschleunigung der Verbreitung von als modellhaft gesetzten Strukturen und Konzepten erheblich beigetragen, wobei den Internationalen Organisationen sowohl für die

Entwicklung von Programmen und Konzepten, deren Priorisierung in Form des Agenda-Settings als auch für deren Verbreitung eine zentrale Bedeutung zukommt. Dies lässt sich besonders gut an aktuellen bildungspolitischen Diskursen zeigen: Überall auf der Welt wird über Bildungsstandards nachgedacht, werden Kompetenzmodelle entwickelt oder übernommen, beteiligen sich Staaten an Internationalen Schülerleistungstests oder verhalten sich dazu, werden in den Hochschulen Akkreditierungsinstrumente implementiert, bemüht sich die staatliche Politik um den Ausbau und gegebenenfalls die Modernisierung der frühpädagogischen Einrichtungen, deren Bildungsauftrag expliziter in den Blick genommen wird. Dies sind nur einige Schlaglichter, welche die zunehmende globale Orientierung von Bildungspolitik illustrieren sollen. Akzelleriert und verdichtet werden die Interdependenzen durch periodische, an Indikatoren orientierten Beobachtungen und Rechenschaftslegungen in Form von nationalen und internationalen Berichten. Für Deutschland ist hier der nationale Bildungsbericht, der zuerst im Jahre 2006 erschien und in zweijährigem Abstand veröffentlicht wird, ebenso zu nennen wie der jährliche OECD Bericht „Education at A Glance“, der mittlerweile mit viel öffentlicher Aufmerksamkeit zur Kenntnis genommen wird. Die Bedeutung von Berichten für die Information nationaler Bildungspolitik kann gut mit der ebenfalls von der OECD in Auftrag gegebenen Studie „Starting Strong“ für die Frühpädagogik illustriert werden. Die Trias Bildung, Erziehung und Betreuung, kurz EBB, spielt seitdem in allen Reformen der Einrichtungen der frühen Kindheit eine große Rolle. Ganz zu schweigen von dem transnationalen Konsens über die Bedeutung von Sprachförderung und frühem Kontakt mit naturwissenschaftlichem Forschen.

All dies findet statt im Kontext des Postulats von globalem Wettbewerb und den damit immer mitdiskutierten Standortfragen; (nationales) gesellschaftliches Wohlergehen und der Bildungserfolg der nachwachsenden Generation werden somit in einen untrennbaren inneren Zusammenhang gestellt. Welche Programme und Konzepte dabei als Maßstäbe gesetzt werden, hängt wiederum von bestimmten Legitimationsmechanismen ab, die wissenschaftlich begründet sein müssen. Besonders häufig wird in diesem Zusammenhang die Evidenzbasiertheit diskutiert. Der zentrale Punkt der neo-institutionalistischen Analysen ist, dass sie die Bedeutung der nationalen Binnenperspektive nicht bestreiten, den Nationalstaat aber als von Anfang an in einen übergreifenden Zusammenhang politischer, wirtschaftlicher und auch religiöser Interdependenzen eingebettet sehen. Nur vor diesem Hintergrund, so das Argument, wird das Interesse an ausländischen Entwicklungen in der Pädagogik überhaupt verständlich und nur so lässt sich erklären, dass die Anfänge einer ‚Auslandspädagogik‘ zeitgleich mit der Etablierung nationaler Bildungssysteme liegen.

Diese grobe Skizze soll die Perspektive des Neo-Institutionalismus illustrieren, der ein kognitives Verständnis von Kultur veranschlagt, dies aber in phänomenologischer und sozialkonstruktivistischer Perspektive, was von den Kritikern oft geflissentlich übersehen wird. In Weiterentwicklung der Weberianischen Tradition werden die den gesellschaftlichen Rationalisierungsprozessen zugrunde liegenden kulturellen Orientierungen und Strukturen untersucht, ohne dass damit gesagt wäre, dass die analysierten kognitiven Muster in einem objektiven Sinne ‚wahr‘ seien. So ist in neo-institutionalistischer Perspektive beispielsweise die Evidenzbasiertheit ein kontingentes kulturelles Muster, welches bestimmte ‚Wirklichkeiten‘, mit Berger und Luckmann (1966) gesprochen, erzeugt. Die Frage nach ‚wahr‘ oder ‚falsch‘, ‚besser‘ oder ‚schlechter‘ liegt gänzlich außerhalb des Erkenntnisinteresses.

1.1 Kritik

Aufgrund der großräumigen Anlage dieser Forschungsperspektive ist sie nahegelegender Weise vor allem in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft rezipiert und hat dort – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Veranschlagung eines anderen Verständnisses von Kultur – zu reger Kritik geführt. Die Konzentration auf Diffusion und Isomorphie wird als zu einlinig betrachtet; lokale Bedingungen seien zu stark ausgeblendet, und aufgrund des hohen Aggregationsniveaus seien die Aussagen letztlich trivial, weil sie über die eigentlichen Aneignungsmodi nichts aussagten. Aus der Perspektive eines vieldimensionalen Kulturbegriffs betrachtet, erscheinen neo-institutionalistische Analysen flach und unterkomplex. Der vor allem auf Jürgen Schriewer (1990) zurückgehende Begriff der „Externalisierung“, das von Gita Steiner-Khamisi (2004) weiterentwickelte Konzept des „borrowing and lending“ sind die Bezeichnungen für zwei einschlägige Positionen unter der die Kritik geäußert wird. Hierbei wird allerdings übersehen, dass solche kulturspezifischen Adaptions- und Appropriationsmodi sehr wohl mit einer neo-institutionalistischen Perspektive vereinbart werden können. Der Unterschied zwischen beiden Positionen liegt in der Frage, worauf man blickt: Für neo-institutionalistisch inspirierte Forscher_innen ist die zu erklärende Beobachtung, dass ein Konzept wie ‚Kompetenzmodelle‘ zur Messung und Steuerung von Bildungsprozessen überhaupt global zirkuliert, und nicht die Art und Weise der je spezifischen Auseinandersetzung mit diesem Konzept. Anders gesagt: Dass nahezu überall auf der Welt über Kompetenz und ihre Messung nachgedacht wird, ist das zunächst erklärungsbedürftige Phänomen; dies schließt aber keineswegs aus, dass die Besonderheiten im jeweiligen Umgang, dass die Untersuchung der je spezifischen Anpassungs- und Aneignungsmodi nicht von Interesse seien, sie stehen lediglich außerhalb des

Untersuchungsfokus der Weltkulturtheorie als spezifischer Variante des (Neo-) Institutionalismus, wie er vor allem von John Meyer und seinen Kolleginnen und Kollegen (vgl. stellvertretend Meyer 2005) artikuliert wurde. Es kommt also entscheidend auf die Unterscheidung, auf die Differenzsetzung an. Darauf, ob man sich primär dafür interessiert, wie bestimmte Bildungsprogramme und Konzepte verbreitet und legitimiert, ob sie überhaupt aufgenommen werden und welchen Grad der Verbreitung sie erreichen, oder ob man untersucht, wie genau diese übergreifenden Programme und Konzepte lokal, i.e. national kleingearbeitet und in die bestehenden Strukturen eingepasst werden. Letzteres setzt aber voraus, dass sich die Spezifik der Aneignung vor dem Hintergrund einer weiten Verbreitung überhaupt untersuchen lässt. Verschärft formuliert kann man so sagen: Die nahezu weltweite Verbreitung bestimmter Begriffe, Programme, Konzepte, Organisationsformen usw. bildet das jeweilige *tertium comparationis*, das den Vergleich zwischen unterschiedlichen Länderkontexten überhaupt erlaubt. In diesem Sinne ist es dann beliebig, ob etwa die Lehrerbildung oder Schulautonomie dieses *tertium comparationis* bilden, denn erst wenn sich davon ausgehen lässt, dass es länderübergreifend für die Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen bestimmte Ausbildungswege gibt, lassen sich diese vergleichen; ebenso wie erst dann die Besonderheiten des Umgangs mit dem Konzept der Schulautonomie untersucht werden kann, wenn zuvor festgestellt wurde, dass es hinreichende Verbreitung gefunden hat, dass sich mehr als nur vereinzelte Länder in ihren (bildungs-)politischen und pädagogischen Diskursen darauf beziehen. Oder, um ein außerschulisches Beispiel zu nennen: Erst wenn konstatiert werden kann, dass die frühpädagogischen Einrichtungen global eine Aufwertung erfahren, informiert von global zirkulierenden Vorstellungen über die Bedeutung der frühen Kindheit und die Selbsttätigkeit von Kindern, nicht zuletzt befördert durch die Transmission Internationaler Organisationen, lassen sich die bestimmten (nationalen) Umgangsweisen untersuchen. Diese sollen und müssen auch untersucht werden, um ein vollständiges Bild der angesprochenen Prozesse bieten zu können. Abschließend ist noch darauf hinzuweisen, dass diese Prozesse keineswegs so top down sind, wie sie zunächst erscheinen, da die Frage, wo und wie die sich später als global verbreitet erweisenden Programme und Konzepte ‚erfunden‘ werden, keineswegs nur bei den Internationalen Organisationen liegt. Aber es lässt sich aufgrund deren Bedeutsamkeit für die Verbreitung umgekehrt feststellen, dass seit dem späten zwanzigsten Jahrhundert Konzepte, Programme, Organisationsformen u.v.a.m. von den Internationalen Organisationen aufgenommen werden müssen, um ihre Wirkung zu entfalten, um zum *tertium comparationis* werden zu können. Dies ist ein entscheidender Unterschied, der die Zeit nach der letzten Jahrhunderthälfte klar von den zuvor beobachtbaren Verbreitungswegen unterscheidet.

2 Die Bildung der Globalisierung

Dieser Punkt lässt sich sehr kurz abhandeln: Bildung ist so etwas wie der Untergrund für Globalisierung oder die ‚dynamis‘ der spätmodernen Globalisierungsprozesse. Bildung ist einerseits eine wesentliche Voraussetzung als auch eine Folge der Globalisierung. Über Bildung lässt sich somit die Differenz zwischen den aktuellen Entwicklungen einerseits und, wenn man so will, den älteren, eigentlich immer schon dagewesenen Globalisierungsformationen fassen. So kann berechtigterweise darauf verwiesen werden, dass das Römische Reich ein für die damalige Welt globales gewesen sei, welches zudem entgegen der Verengung moderner Nationalstaaten und ihrer imperialistischen Ausgriffe auf eine ‚Bekehrung‘ der indigenen Bevölkerung verzichtet und sich stattdessen auf eine über die lokale Kultur gebreitete, lockere Superstruktur beschränkt habe. Oder, um ein späteres Beispiel zu nennen, die Verdichtung von Austauschbeziehungen seit dem sechzehnten Jahrhundert, die, mit der marxistisch inspirierten Weltkulturtheorie Immanuel Wallersteins (1984), ebenfalls als Globalisierung bezeichnet werden können. Im Unterschied dazu sind, mit Hartmut Rosa (2005) gesprochen, die mit der Globalisierung einhergehenden Beschleunigungsprozesse des ausgehenden zwanzigsten Jahrhunderts erst vor dem Hintergrund der Verbreitung von ‚Bildung‘ möglich. Voraussetzung für die Beschleunigung ist die Intensivierung der Rationalisierungsprozesse, darin sind sich alle Weltkulturtheorien, bis hin zu Niklas Luhmanns differenzierungstheoretischer, einig. Aber erst im zwanzigsten Jahrhundert ist mittels Bildung eine hinreichend kritische Masse erreicht, um die Globalisierung in unserem heutigen Sinne anzutreiben. So mag eine der global kulturell einflussreichsten Formen des Personal Computers, der „Apple“, zwar in einer Garage entstanden sein, seine globale Verbreitung ist aber auf Nutzungsbedingungen verwiesen, die ohne die weltweite Institutionalisierung formaler Bildung nicht denkbar wäre. Erst ein gewisser Sättigungs- und Standardisierungsgrad von Bildung ermöglicht die ökonomischen und kulturellen Phänomene des als Globalisierung bezeichneten komplexen Interaktionsgeschehens und ist gleichzeitig Teil und Folge davon. Folge deswegen, weil Globalisierung ihrerseits die Intensivierung und Extensivierung von Bildung erfordert. Bildung ist somit, um es nochmals auf den Punkt zu bringen, der diffuse Untergrund, man könnte auch in übersteigerter Metaphorik sagen, die Ursuppe, die Globalisierung im (spät-)modernen Sinne erst möglich macht, oder in einer technikaffineren Metapher ausgedrückt: Bildung ist der Motor oder die ‚dynamis‘ der Globalisierung. Globalisierung treibt Rationalisierungsprozesse voran und erfordert gleichzeitig mehr und komplexere ‚Bildung‘.

3 Wirkungen einer globalen Perspektive auf die pädagogische Historiographie

Mit pädagogischer Historiographie ist in erster Linie die Disziplingeschichte gemeint, allerdings in einer kulturwissenschaftlichen Perspektive und unter Berücksichtigung ihrer Praxisbezüge betrachtet.

Worauf ich mich mit den folgenden Ausführungen konzentrieren möchte, ist die Frage nach dem deutschen oder deutschsprachigen Sonderweg der Sozialpädagogik, welche im Unterschied zur Sozialen Arbeit oder zur Sozialarbeit international, so die gängige Argumentation, weitgehend keine Entsprechung habe. Im Folgenden möchte ich anhand des zentralen Begriffs der Bildung darauf hinweisen, dass die Relation zwischen Allgemeiner und Sozialpädagogik entscheidend von der jeweiligen Bezugnahme auf den Begriff der ‚Bildung‘ zumindest mitabhängt. Um gleich die Brücke zu den vorherigen Ausführungen zu schlagen: In den älteren neo-institutionalistischen bildungssoziologischen Beiträgen sind solche Fragen ausgeklammert. Damit ist an einem Beispiel illustriert, dass sich dieser Zugang nicht für die Besonderheiten, sondern für die allgemeinen und verallgemeinerbaren Fälle der globalen Verbreitung interessiert. Dennoch kann die neo-institutionalistische Perspektive erhellend sein, da sie die Dimension des Transnationalen von Anfang an konsequent mitdenkt. Dies unterscheidet sich von einer Perspektive des internationalen Vergleichs insofern, als hier nicht nur die Relationen zwischen den Ländern in Betracht gezogen werden, sondern von Anfang an eine übergreifende Perspektive angenommen wird; dies soll im Folgenden mit einem Beispiel illustriert werden, das vordergründig der Perspektive eines Zwei-Länder-Vergleichs zuzurechnen ist, hier aber eben auf eine der ‚inter-‘ übergeordneten Perspektive des ‚trans-‘ bezogen werden soll.

Der Ausgangspunkt der Diskussion war eine Auseinandersetzung der unterschiedlichen bildungstheoretischen Positionen zwischen Wilhelm von Humboldt und John Dewey. Während ich zunächst die Position vertrat, Humboldts Bildungsbegriff sei weit genug, um auch Deweys eher lebensweltliche Perspektive zu umfassen, vertrat die Historikerin Anne Rohstock, die für mich inzwischen sehr nachvollziehbare Position, dass Humboldts Betonung auf dem Wechselverhältnis von Ich und Welt durch die Privilegierung der inneren Prozesse des Subjekts, letztlich den sozialen Prozessen eine bestenfalls untergeordnete Rolle zukommen ließ. Damit hat sie Recht und damit, das ist die Konsequenz, ist Humboldts Bildungstheorie mit der Bildungstheorie John Deweys in einer entscheidenden Dimension inkompatibel. Dewey legt im Unterschied zu Humboldt sehr großen Wert auf kollektive Prozesse, auf Zusammenarbeit und gemeinsame Aktivitäten. Diese Betonung der kooperativen oder kollaborativen Formen als Voraussetzung, Bedingung und Aus-

druck von ‚Bildung‘ in expliziter Abgrenzung von idealistischen Bezügen findet sich in dieser Deutlichkeit in der deutschen Tradition nicht. Der lange Schatten, den der Idealismus in Deutschland wirft, zeigt sich in der spezifischen (geisteswissenschaftlichen) Fassung der Zeitgenossen John Deweys und Mitbegründer der Sozialpädagogik Paul Natorp und Hermann Nohl. Deren Frage nach der Beziehung zwischen dem Sozialen und der Pädagogik stößt in den USA in der pädagogischen Tradition John Deweys auf mehr als Unverständnis, weil hier die ‚Lebensweltorientierung‘, die Bezugnahme auf die je spezifischen Lebensumstände den unverzichtbaren Ausgangspunkt für jedes Nachdenken über Erziehung bildet. Gleichzeitig erweist sich damit, dass die zentralen Eckpunkte der deutschen Tradition eben dies sind: Eckpunkte der deutschen Tradition und keineswegs ubiquitäre systematische Indikatoren. Aus der Spezifik der nationalen deutschen Tradition ergibt sich eine besonders ausgeprägte Hierarchie zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung, zwischen den kognitiven und den praktischen Fähigkeiten; aber diese Differenz, so verbreitet sie auch sein mag, ist keineswegs als universale zu denken. In den Vereinigten Staaten von Amerika wird mit dem Pragmatismus oder Instrumentalismus eine andere Sichtweise eingeführt, die wiederum in Deutschland zu spezifischen Verkennungen bzw. Aneignungen führt; eine um angemessene Verständigung mit der alternativen Sichtweise verbundene Auseinandersetzung fand jedoch im Großen und Ganzen bis vor Kurzem nicht statt. Dies alles führte zu der noch immer vorherrschenden Sichtweise, dass es sich bei dem Begriff der Bildung um einen deutschen Sonderweg handle. Aus einer transnationalen (globalen) Perspektive betrachtet, ist der Begriff, aber nicht die Kategorie ‚Bildung‘ Indiz für den vielbeschworenen deutschen Sonderweg. Es sind die mit dem Begriff verbundenen denotativen und konnotativen Dimensionen, die den Unterschied zu anderen Traditionen markieren, wovon der amerikanische Pragmatismus nur ein Beispiel bildet. Angesichts der Vielfalt der nationalen Traditionen sollte man ohnehin die Bezeichnung ‚Sonderweg‘ stark zurücknehmen, denn es gibt nicht die Haupttradition, von der die deutsche abweiche, sondern eine Vielfalt, die für die Dialektik von nationaler Gebundenheit und transnationalem Bezug stehen. Der transnationale Bezug besteht für moderne Gesellschaften in der grundsätzlichen Kontingenzerfahrung, dass sich die Erfordernisse der Gesellschaft nicht mehr durch ‚naturwüchsige‘ Sozialisationsformen adressieren lassen, sondern planvolle Interventionen voraussetzen und erfordern, sowie auch darin, dass die Gestaltung der Gesellschaft selbst nicht mehr vorgegeben ist, sondern vielfältige Formen annimmt und annehmen kann. Der Unterschied zwischen einer internationalen und einer transnationalen oder globalen Perspektive auf diese Gegebenheiten besteht nun darin, dass in einer transnationalen Perspektive die Interpretations- oder Aneignungsform der ‚fremden‘ Pädagogik mitreflektiert wird. Um es mit einem Schlagwort auszudrücken: Ist

die Indigenisierung des Fremden, um mit Thomas Popkewitz (2005) zu sprechen, die klassische Rezeptionsform im Modus des Internationalen, so ist die zeitgenössische Rezeptionsform im Modus des Transnationalen die der „Aliensierung des Indigenen“, nicht das Vertrautmachen des Unvertrauten oder das Bekanntmachen des Unbekannten, sondern das Fremd- und auf-Distanz-bringen des Vertrauten. Als Beispiel für den ersten mit dem Stichwort Indigenisierung des Fremden bezeichneten Modus sind die Rezeptionen ausländischer Pädagogen und Pädagoginnen im zwanzigsten Jahrhundert zu nennen. Maria Montessori etwa wird – auch in weiten Teilen der erziehungswissenschaftlichen Rezeption – aus ihrem Kontext genommen und ikonisiert. Jürgen Oelkers (2005) spricht in diesem Zusammenhang von „Dogmatisierung“. Darstellungen wie die von Hélène Leenders (2001) zum Fall Montessori bleiben anhand der Fülle der Montessori Literatur die Ausnahme. John Dewey, um auf das bereits angesprochene Beispiel zurückzukommen, wird von den deutschen Reformpädagogen zwar durchaus wertschätzend und positiv diskutiert; die Übersetzung seiner „miniature community“ oder „embryonic society“, als die er die Schule bezeichnete, wird von Georg Kerschensteiner aber als Staat im Kleinen wiedergegeben, und diese Übersetzung verkennt den US-amerikanischen Bedeutungszusammenhang und verschleierte das Unvertraute, nämlich einen nicht völkisch unterlegten und auf ‚Demokratie‘ bezogenen Gemeinschaftsbegriff. In diesem Zusammenhang ist auch anzuführen, dass John Dewey zwar reflexartig als Schutzpate der Demokratieerziehung angeführt wird, eine lebendige und lebhaft Auseinandersetzung mit seinem Demokratiebegriff bis vor wenigen Jahren aber nicht stattfand. Diese verdeutlicht nämlich, dass ‚Demokratie‘ keineswegs gleich ‚Demokratie‘ ist, und dies nicht nur hinsichtlich der offensichtlichen Unterscheidung zwischen der klassischen attischen und der modernen Demokratie, sondern auch hinsichtlich der vielfältigen Demokratievarianten der Moderne, die wir, wenn überhaupt, kurzschlüssig auf die Formen wie beispielsweise repräsentative versus direkte Demokratie beziehen. Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass Deweys Demokratieverständnis seinen deutschen Zeitgenossen nicht wirklich verständlich war, wodurch die aus heutiger Sicht höchst irreführende Übersetzung von Kerschensteiner verständlich wird. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, und dies ist mir im Rahmen der Festschrift für Rainer Treptow besonders wichtig, dass nur vor dem Hintergrund der deutschen Tradition die Frage, „wie das Soziale in die Pädagogik kam“, um mit Joachim Henseler (2000) zu sprechen, überhaupt gestellt werden konnte. In einer anderen nationalen Tradition, etwa der Dewey’schen, macht die Frage überhaupt keinen Sinn, denn für ihn, so Hein Retter in seiner Rezension zu Johannes Bellmanns Studie über Deweys Naturalismus, resultierte aus der „Kritik des atomistisch-individualistischen Denkens (...) eine organische Sicht, die die Natur des Menschen als soziale Erfahrung, als shared experience, deuten

Sozialer Wandel

Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale
Arbeit

Faas, S.; Zipperle, M. (Hrsg.)

2014, XXII, 321 S. 9 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-04165-6