



International Dialogues on Education

Past and Present

2014, Volume 1, Number 1

ELLIS, GOLZ & MAYRHOFER

The Education Systems of Germany and Other European Countries of the 19th Century in the View of American and Russian Classics: Horace Mann and Konstantin Ushinsky

NIKANDROV

Reforming Education Since the Year 2000: The Case of Russia

GRAUMANN

Aspekte der Geschichte westeuropäischer Lehrerbildung

CORBIN DWYER

The ABCs of Teaching Cross-culturally:
University Educators' Experiences

ALGERMISSEN

Reflexivität in der Lehrerbildung:
Heilsbegriff oder Suche nach einem umfänglichen Professionsbegriff?

САХРОКОВ

Религия, культура и общество в контексте глобалистики

BEUCHLING

Bildungsdisparitäten und Ethnizität:
Zur schulischen Situation der Gitano-Minderheit in Spanien

Book Reviews – Рецензии книг – Buchbesprechungen

www.ide-journal.org

ISSN 2198-5944

International Dialogues on Education: Past and Present

Edited by Olaf Beuchling and Reinhard Golz

© International Dialogues on Education: Past and Present

All rights reserved

ISSN 2198-5944

International Dialogues on Education: Past and Present

Volume 1, Number 1, 2014

<i>Arthur Ellis, Reinhard Golz & Wolfgang Mayrhofer</i> The Education Systems of Germany and other European Countries of the 19th century in the view of American and Russian Classics: Horace Mann and Konstantin Ushinsky	7-28
<i>Nikolay D. Nikandrov</i> Reforming Education Since the Year 2000: The Case of Russia	29-41
<i>Olga Graumann</i> Aspekte der Geschichte westeuropäischer Lehrerbildung	42-58
<i>Sonya Corbin Dwyer</i> The ABCs of Teaching Cross-culturally: University Educators' Experiences	59-70
<i>Ulf Algermissen</i> Reflexivität in der Lehrerausbildung: Heilsbegriff oder Suche nach einem umfänglichen Professionsbegriff?	71-81
<i>Владимир А. Сахроков (Vladimir A. Sakhrokov)</i> Религия, культура и общество в онтексте глобалистики	82-89
<i>Olaf Beuchling</i> Bildungsdisparitäten und Ethnizität: Zur schulischen Situation der Gitano-Minderheit in Spanien	90-107
Book Reviews – Рецензии книг – Buchbesprechungen	108-113

Arthur Ellis, Reinhard Golz & Wolfgang Mayrhofer

The Education Systems of Germany and Other European Countries of the 19th Century in the View of American and Russian Classics:

Horace Mann and Konstantin Ushinsky¹

Summary: The article deals with comparative studies of the American founder of the Common School and public education in the U.S.A., Horace Mann (1796-1859), and the founder of the Russian pedagogy and public school, Konstantin Ushinsky (1824-1870). They were visiting several European education systems, in order to get inspirations for the reform activities in their own countries. In the early 19th century the education system in the German Kingdom of Prussia was considered the most progressive in Europe. The article shows what Mann, Ushinsky and others could learn from their comparisons, what they thought to be useful for their countries or what might be rather rejected. It is mostly about the question if and to which extent national educational experiences are importable, exportable and interchangeable. Some of the instructive findings of the American Horace Mann and the Russian Konstantin Ushinsky, but also their misconceptions are both historically relevant and of most currency.

Резюме: Статья занимается сравнительным исследованием деятельности американского основателя „Common School“ и государственного образования в США, Хорас Манн (1796-1859), и основателя русской педагогики и народной школы, Константина Ушинского (1824-1870). Они знакомятся с некоторыми европейскими системами образования для того, чтобы начать реформирование данной области в собственных странах. В начале 19-го века образовательная система королевства Пруссии считалась самой прогрессивной в Европе. Статья показывает, чему научились Манн, Ушинский и другие из своих сравнений, что они считали полезным для своих стран и что вынуждены были отвергнуть. Прежде всего, речь идет о вопросе, насколько национальный опыт в области образования подлежат импорту, экспорту и обмену. Некоторые содержательные выводы американца Хораса Манна и россиянина Константина Ушинского, а также ошибки являются релевантными как в историческом, так и в современном плане.

Zusammenfassung: Der Artikel beschäftigt sich mit den vergleichenden Studien des amerikanischen Begründers der „Common School“ und der öffentlichen Bildung in den USA, Horace Mann (1796-1859), und mit dem Begründer der russischen Pädagogik und Volksschule, Konstantin Uschinski (1824-1870). Sie besichtigten einige europäische Bildungssysteme, um Anregungen für Reformaktivitäten in ihren eigenen Ländern zu erhalten. Im frühen 19. Jahrhundert galt das Bildungssystem im Königreich Preußen als das progressivste in Europa. Der Artikel zeigt, was Mann, Uschinski und andere von ihren Vergleichen lernen konnten, was sie für nützlich für ihre Länder hielten oder besser abgelehnt werden sollte. Es geht vor allem um die Frage, ob und inwieweit nationale Bildungserfahrungen importierbar, exportierbar und austauschbar sind. Einige der instruktiven Befunde des Amerikaners Horace Mann und des Russen Konstantin Uschinski, aber auch ihre Missverständnisse sind sowohl historisch relevant als auch von großer Aktualität.

¹ This article also appears in a slightly different version in an anthology (in-print) in: Kucha, R. & Cudak, H. (Eds.) (2013): *European Ideas in the Works of Famous Educationalists. Internationalization, Globalization and Their Impact on Education*. Łódź (Poland): Społecznej Wydawnictwo Akademii Nauk (Academy of Social Sciences Publishing) ISBN: 978-83-6291 6-61-0. The authors thanks the publisher and the editors of that anthology for the permission to publish this article in the current issue of the online journal.

Challenges and Functions of Historical and Comparative Studies in Education

Higher education today, especially the branch of higher education devoted to teacher training, is challenged by the computerized information age. Schools of education are subject to manifold criticisms, including their very relevancy in a world where technologies have made possible access to learning in ways hardly imaginable even a generation ago. But criticisms of the pedagogical training of teachers are nothing new. From the late 18th century forward when normal schools were conceived first in Germany, detractors have seen teacher training as failed bridge between knowledge of subject matter and practical experience in schools. It is argued here that teachers should understand the development of their profession from a historical perspective in order to become internationally orientated and able to develop their own, and their students' humane, social and intercultural competencies. *History of Education* as part of teacher training is not fit for the future if it continues to deal only with the long-ago and sufficiently known historic developments and figures and refuses to take into account the intellectual developments and profound ideas of the countries from which one might learn to cooperate now and in the future. International educational discourses must consider their historic genesis. A mere pragmatic-practical consideration of the current status is too cursory and often misleading. The development of sound, democratic, and humanistic professional ethics begins with reflection on the contributions of those who have laid the groundwork for present theory and practice. We need, so to speak, a longer, deeper breath, in order not to follow an unreflected pragmatism, but to think beyond the moment, both historically and prospectively. The German pedagogue Friedrich A. Diesterweg (1790-1866) put it this way: Those who don't know the history of their subject, will never understand the coherence of the whole issue, the moving power beyond the impact of the current moment (Diesterweg, 1958, 205). And we should keep in mind the words of the American philosopher George Santayana (1863-1952) who famously noted that "those who cannot remember the past are condemned to repeat it" (Santayana, 1905, 284).

Scarcely anything in the human communication gets by without a comparison. *Comparative educational studies* are part of teacher training as well and of special importance in contexts of the globalization. In this respect the different positions of the classics in the field of comparative education are newly current, offering valuable historical insights against which to think about new theoretical and practical problems and challenges of the processes of Europeanization. In 19th century Europe there were those who desired to improve their own national education by importing the best elements of other education systems. To be named here is, of course, Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848), one of the most quoted French founders of Comparative Education (Jullien von Paris, 1954; see also Gauthierine, 1993).

We want to say, however, a bit more about two other figures whose works are of special relevance in the above mentioned sense. It is about comparative studies of the American founder of the "Common School", Horace Mann (1796-1859), and of the "Father of the Russian² pedagogy and public school", Konstantin D. Ushinsky (1824-1870).³

² Ushinsky is the most important classic of Russian education. It is, however, also understandable when not only Ukrainian educationalists consider Ushinsky as of Ukrainian heritage. He was born 1823 in Tula (Russia), died and was buried in Odessa (Ukraine) in 1870. Different information in the literature about the dates of birth and death (1824-1871) are caused by different documents and even by some information derived from his family and himself but also by different Russian calendrical countings (old/new style). The most instructive and interesting research questions and information regarding the biography of Ushinsky are still to be found in the chapter "Different documents and materials about single periods of K.D. Ushinsky's life" in Volume 11 of the "Collected Works", 238ff. [See also: Hans, N. (2012): *The Russian*

Comparisons of foreign education systems, theories and practises did have and do have different functions, or intentions; it was and remains about a search for new and different directions: 1.) the search for the particular and the unique in other education systems (the ideographic-theoretical function) in relationship to the societal and cultural environment; 2.) the search for the universal; the comparison takes the role which has the experiment in the natural sciences (the experimental-theoretic function); 3.) the search for the general international trends, which become a guideline for the own educational reform (the evolutionist-practical function); 4.) the search for the better model; you want to constructively learn and use positive foreign experiences for the improvement of your own system (the melioristic-practical function) (Hörner, 1993, 6-11; 1997, 71).

In the early years of the 19th century the education system in the German Kingdom of Prussia was considered the most progressive in Europe and thus in the world. Certain German educational thinkers enjoyed especially favourable reputations in the developed world. No wonder that several leading foreign figures in the field of education, but also writers and others took a great interest in the Prussian educational theory and practise, among them e.g. Horace Mann, Calvin Ellis Stowe, Edward Everett and others from the United States and Konstantin D. Ushinsky and Leo N. Tolstoy from Russia. There were many seekers in search of new pedagogical insights who travelled to Prussia for that purpose. Here we have chosen to focus on two such visitors to Europe: Mann and Ushinsky, in order to develop the different educational perspectives of these two intriguing representatives of their own national education and of the comparative studies in the 19th century. Horace Mann and Konstantin Ushinsky were searching for the particular, for the trends, for the universal but (first of all) for the better model by visiting several European countries and by studying the according literature, in order to get inspirations for the reform activities in their own countries. They visited Europe independently from each other, at different times and with very different durations of their stays; Mann visited England, Ireland, Scotland and Germany in 1843 for a period of about six weeks. Ushinsky's visit was from 1862 to 1867 in Germany, Switzerland, France, Belgium and Italy. They didn't know each other personally. While Horace Mann could not know the works of Ushinsky, the latter, however, knew some works of Mann and his activities in the field of education. In 1858 Ushinsky published two comprehensive essays on "School reforms in North America" and on "The inner composition of North American schools" (Ушинский / Ushinsky, 1948, 167-203 & 204-232). For lack of space here we are not able to include these works into our observations, although they are worthy of newly-discovered, especially by students of Russian-American comparative studies of education. At this point, however, we want to indicate at least Ushinsky's reference to Horace Mann and other important figures of the Common School movement in America (ibid., 180). It seems to be meaningful – in the sense of Diesterweg und Santayana – to find out, what they could learn from their comparisons and what they thought to be useful for their countries or might well be rejected. Some of their findings, instructive impulses but also their misconceptions are not only historically relevant but of most currency.

The special case of the German (Prussian) education and its relevance for the work of Horace Mann and Konstantin Ushinsky

Tradition of Education. New York: Routledge, 75; see also: Vykhruksch, A. (2004): Pedagogical Ideas of Ukraine in the Context of the European Traditions. In: Kucha, R. (Ed.): *European Integration through Education*. Lublin: Maria Curie-Skłodowska University Press, p. 493 f.]

³ Because of the different (Russian, German, English) sources used in this article, the name of the Russian (and Ukrainian) pedagogue is written in different ways and transcriptions, e.g. as Ушинский, Uschinski, Ushinsky, or Ušinskij. As this article is written in English we use the most common English version: Ushinsky. This form of the name is also used in the literature list, regardless of whether the relevant titles are translated into other languages such as German. At the end of such references is: (Russ.) - as an indication of the original language.

Education in the 19th century Prussia: Facts and developments

What was the situation of education in Prussia⁴ when Horace Mann, Konstantin Ushinsky and other travelers visited the country? At the end of the 18th century, Prussia was one of the first countries in the world to try to introduce a generally compulsory primary education, comprising an eight-year course of primary education, the so called *Volksschule*. It provided not only the skills needed in an early industrialized world (reading, writing and a little arithmetic), but also an education in ethics, duty, discipline and obedience. Though several Prussian ministers, particularly Freiherr von Zedlitz, sought to replace local control over schooling with a centralized, uniform system administered by the state during the eighteenth century, not until the implementation of the Prussian General Land Law of 1794 did the state first attempts to take over responsibility for all educational institutions. But the implementation of these ideas was difficult and till the end of the 18th century not carried out, so that these measures were mere paper reforms. The real beginnings of modern public education in Prussia must be placed in the nineteenth century (Good & Teller, 1970, 348f.).

This century began for Prussia with the defeat in the battle of Jena and Auerstedt in October, 1806, where Napoleon's army annihilated Prussia's military forces. Nine month after the defeat, France imposed the severe peace of Tilsit on the humiliated Prussians. The country lost vast territories and was enforced to support the further occupations of Napoleon with soldiers. The defeat and the drastic peace treaty aroused on one side the patriotism in the country and on the other side political and social reforms in Prussia, the so called reforms of Stein and Hardenberg. These reforms had to include educational reforms as well and of this the leaders were well aware. The reorganization of the central educational administration and the founding of the University of Berlin testify to Prussian concern for education. The former "Oberschulkollegium" was abolished and a new institution was set up in 1808 as a division of the Ministry of the Interior.

The first chief of the division was Wilhelm von Humboldt (1767-1835). With others, Humboldt founded the University of Berlin (today Humboldt-University), he secured for Prussian students the right to study at non-Prussian universities, introduced a state examination for all prospective secondary school teachers, and reformed the gymnasium on a more thoroughly humanistic plan, with domination of the old languages Greece and Latin. One principle he stated (and which is still existent in the German educational system) was the strict division of general education and vocational training. But the greatest changes in education occurred in the elementary schools. The idea of compulsory primary education, with an eight-year course of primary education, was realized step by step during the 19th century.

In 1816 visited about two millions of children (about 50 per cent of children in the age from the 6th to the 14th living year) 20.345 elementary schools and were taught by 21.766 teachers. In the year 1846 this were 2,43 millions of children (about 78 per cent of children in the age from the 6th to the 14th living year) in 24.044 schools, taught by 27.770 teachers (Herrmann, 1993, 256). The results of this endeavor are rather impressive, especially for the Middle and Western Provinces of Prussia, while the Eastern Provinces were still underdeveloped (see table 1).

*Table 1: School attendance in Prussia 1840
(in percent of all children in the age from the 6th to the 14th living year)*

⁴ Prussia (German name: Preußen; Königreich Preußen): the largest and most influential state in Germany, leading the North German Confederation from 1867 to 1871 (establishing of the German Empire); dissolved in 1947, divided between East and West Germany, Poland, and the former Soviet Union.

District (Regierungsbezirk)	Per cent
Merseburg	93,06
Magdeburg	91,90
Erfurt	90,03
Koblenz	89,85
Potsdam	88,77
[...]	[...]
Posen	67,52
Danzig	67,49
Marienwerder	65,69
Bromberg	56,01

Source: Hoffmann, 1843, 155–161, elaborated by Wolfgang Mayrhofer

The fast development of the Elementary Education during the 19th century is shown in table 2.

*Table 2: Progress of Elementary Education as shown by the Decrease in Illiteracy
in Prussia, by Provinces*

Provinces	1841 Per cent	1864/65 Per cent	1881 Per cent	1894/95 Per cent
East Prussia	15,33	16,54	7,05	0,99
West Prussia			8,79	1,23
Brandenburg	2,47	0,96	0,32	0,06
Pomerania	1,23	1,47	0,43	0,12
Posen	41,00	16,90	0,97	0,98
Silesia	9,22	3,78	2,33	0,43
Saxony	1,19	0,49	0,28	0,09
Westphalia	2,14	1,03	0,60	0,02
Rhenish Prussia	7,06	1,13	0,23	0,05
Hohenzollern	-	-	-	-
The State	9,30	5,52	2,38	0,33

Source: Cubberley, 1920, 583.

It is difficult to estimate if the figures in the table are correct. But they show a tendency: in Prussia it was a prominent aim of the state to eradicate illiteracy and it could be nearly realized till the end of the century. One of the reasons for this was the development of the training of Elementary Teachers, because without the adequate number of well-trained teachers it was impossible to fulfill these aims.

Since the beginning of the 19th century more and more Teachers' Seminaries (Volksschullehrerseminare) were established, to increase the quality of teaching. There existed in 1811 15 seminaries (Sandfuchs, 2004, 16), and in 1840 45 seminaries in Prussia (Reble, 1995, 249), and alone in the Prussian Province Saxony in 1839 eleven seminaries with altogether 402

participants (Mayrhofer, 1995, 171). In 1826 a final examination for the seminaries and a second examination after three years teaching were introduced (Sandfuchs, 2004, 17).

This, from the educational point of view, progressive development continued till the 1840th and was one reason, because the educational system in Prussia was much admired by diverse foreign visitors, for example Victor Cousin of France and Horace Mann of the United States. But the political situation had changed by the time Konstantin Ushinsky visited Prussia, and he wasn't nearly as euphoric as Mann and other American visitors some years before.

Many teachers were active organizers and participants of the revolutionary events of 1848/49 in Prussia and other states in Germany and Europe. After the revolution failed, it was upon the elementary schools (Volksschulen) and the Teachers' Seminaries that the most severe official displeasure now fell. "Over-education" was regarded as the main reason for the revolutionary activities. So, for example, the Teachers' Seminary at Breslau was closed, and the head of the Seminary at Berlin, Diesterweg, was dismissed because of his progressive demands. He campaigned for improved teacher training of the elementary school teachers and for higher salaries, and he organized educational associations, directed conferences, delivered speeches and conducted institutes. He fought against clerical administration of schools and opposed the teaching of sectarian religion (Good & Teller, 1970, 353).

Bitter reproaches were heaped upon the elementary-school teachers, and the new King of Prussia, Friedrich Wilhelm IV. (1840–1861), considered their work as the very root of what he considered to be the politically disastrous situation of the State (Cubberley, 1920, 582). To a conference of Seminary teachers, held in 1849 in Berlin, he said:

"You and you alone are to blame for all the misery which the last year has brought upon Prussia! The irreligious pseudo-education of the masses is to be blamed for it, which you have been spreading under the name of true wisdom, and by which you have eradicated religious belief and loyalty from the hearts of my subjects and alienated their affections from my person. This sham education, strutting about like a peacock, has always been odious to me. I hated it already from the bottom of my soul before I came to the throne, and, since my accession, I have done everything I could to suppress it. I mean to proceed on this path, without taking heed of any one, and, indeed, no power on earth shall divert me from it." (quoted in Cubberley, 1920, 583)

In 1854 the so called "Prussian Regulations" were issued which put the course of instruction for elementary schools back to the level of the 18th century. The one-class rural elementary school became the standard. Everything beyond reading, writing, little arithmetic, and religious instruction in strict accordance with the creeds of the Church, was considered as not necessary and therefore not allowed. The elimination of illiteracy, the creation of obedient citizens, and the nationalizing of education became the aim of these schools.

The training in teachers' seminaries was reduced to the lowest necessities, and those entrusted with leadership in the seminaries were given clearly to understand that they were to train common elementary teachers, and not to prepare educated men. Such subjects as theory of education, didactics and psychology were eliminated. A return was made to the subject-matter theory of education, and a limited subject-matter at that, and it once more became the business of the teacher to see that this was carefully learned. Religious instruction was of first importance in the training (ibid., 583f.).

After about 1860, largely in response to modern scientific and industrial forces among a people turning from agriculture toward industrialism, a slight relaxation of the reactionary legislation began to be evident. This expressed itself chiefly in a diminution of the time given to "memoriter" work in religion, and the introduction in its place of work in German history and geography, with

some work in natural science. In the Teachers' Seminaries instruction in German literature, formerly rigidly excluded, was now added. It was not, however, until after the unification of Germany, following the Franco-Prussian War, and the creation of Imperial Germany under the directive guidance of Bismarck (1870/71), that any real change took place. Then the changes were due to new political, religious, social, industrial, and economic forces which belong to the later period of German history. In 1872 a new law gave to the Prussian elementary schools a new course of study that reasserted the authority of the State in education, extended the control of the public authorities, and made the State instead of the Church the authority even for religious instruction. The schools were now to be used to build up and strengthen the nation, but particularly to support the new Prussian idea as to the work and function of the State. Natural sciences and modern languages (*Realien*) were given a new prominence, because of new industrial needs, and instruction in religion was revamped. The old memoriter work was greatly reduced, and in its place an emotional and political emphasis was given to the religious instruction (Scheibe, 1974, 155f.).

The secondary schools also were redirected. A new emphasis on scientific subjects and modern languages replaced the earlier emphasis on Greek and Latin. In 1890 the Emperor interfered to force a reform of the gymnasial programs in order better to adapt them to modern needs (Mayrhofer, 1994, 38f.)

Horace Mann and Early 19th Century American Educational Reform

The primary education system of 17th century in Colonial New England was well established and nearly universally subscribed. The so-called 'Old Deluder Satan' Act of 1647 (The Massachusetts Law of 1647) provided for basic education in reading, writing, arithmetic, and religion in all the towns of Massachusetts. Calvinist doctrine required each individual to seek his or her own salvation through a reading and understanding of the Scriptures. All formal education from primary to college was subjected to a religious motive. The intercessory function of priests to hear confessions and otherwise act as an intermediary between the individual and God was anathema to Protestant reformists in general, whether Luther, Zwingli, or Calvin. Therefore, it was axiomatic that literacy must prevail, and as a result the New England literacy rates of that era were probably the highest in the world. However, over time, Calvinist influence waned, and a growing secularism gained strength, particularly among Unitarians, Transcendentalists, and even Congregationalists. Thus the original reason for becoming literate held far less sway, and literacy rates dropped accordingly. By the time of the American Revolution (1775-1787) primary school attendance had dropped precipitously in New England. A new reason for acquiring basic literacy and numeracy was needed if schools were to exist. That new reason according to Horace Mann and others of his persuasion was democracy (Cremin, 1957).

As early as 1830 Charles Brooks had visited Prussia to learn more of the school system in that German province. Returning home via Liverpool to New York in the wake of his visit, he encountered Dr. H. Julius, an educator from Hamburg. Spending 41 days in the company of Julius aboard ship, Brooks later wrote, "I fell in love with the Prussian system." Thus began the American love affair with Prussian schools (Albee, 1907).

Brooks, who termed the Prussian system, "better than any of which we are acquainted," wrote that "[T]he Prussian principle seems to be this: that everything which it is desirable to have in the national character should be carefully inculcated in elementary education. (...) Over and over again have the Prussians proved that elementary education cannot be fully attained without purposely-prepared teachers. Out of this fact has come the maxim, 'as is the master, so is the school.'" He saw in the Prussian system three crucial elements that must of necessity be adopted if American public schools were to succeed: 1) that the state must recognize the national importance of education, 2)

that “purposely prepared” teachers be produced by the normal schools, and 3) that the “State must commit the details to a Board of Education with a secretary who shall supervise and recommend” (ibid.).

Henry Barnard (1811-1900), who served as commissioner of public schools for the state of Rhode Island, and later as superintendent of common schools in Connecticut, visited Europe in 1835-1836 for the purpose of studying the various school systems found there. The book he wrote on the basis of his experience, *National Education in Europe*, was published in 1854 and represented the most thorough examination of European schools ever published for an American audience in the 19th century. Like Brooks before him and Mann afterward, he was deeply impressed by what he saw in the schools of the various German states. He writes:

“To Germany, as a whole, as one people, and not to any particular state of Germany, as now recognized on the map of Europe, belongs the credit of first thoroughly organizing a system of public education under the administration of the civil power. Here, too, education first assumed the form and name of a science, and the art of teaching and training children was first taught systematically in seminaries established for this special purpose.” (Barnard, 1854, 2)

But Barnard’s most effusive praise is reserved for the schools of Prussia. Citing an obscure work titled, “Social Conditions and Education of the People,” Barnard points to “the three great results which the Prussian government has labored to ensure by this system of education” (Barnard, 1854, 94). Those results included 1) the commitment of management of the parochial schools in different towns to the people under certain very simple restrictions, 2) to assist the school committees with advice from the most able inhabitants the county; 3) to gain the cordial cooperation of the ministers or religion.

In anticipation of the criticisms of government control these strictures might bring from American educators and the public, he writes “I know there are many in our land who say, ‘But why have any system at all?’” Barnard answers his own question by replying pragmatically that “So great have been the results of this system, that it is now a well-known fact, that, except in the cases of sickness, every child between the ages of six and ten in the whole of Prussia, is receiving instruction from highly educated teachers, under the surveillance of the parochial ministers.” And to further conclude his rhetorical argument he writes, “A proof of the satisfaction, with which the Prussian people regard the educational regulations, is the undeniable fact, that all the materials and machinery for instruction are being so constantly and so rapidly improved over the whole country, and by the people themselves” (Barnard, 1854, 94f.). Thus he ties together such governmental controls as teacher qualifications, school inspections, and religious oversight to the idea of popular support.

Barnard, as Horace Mann (1844a) did after him, uses English schools as a foil against which to extoll the virtues of Prussian schools where all children were sent to school at no expense to parents. He takes considerable effort to point out the failures of the English system which relied at the time on charities and volunteerism and where many parishes had no schools at all for people of the poorer classes. “Nothing,” he writes, “can be more liberal, than the manner in which the Prussian towns have provided for their educational wants” (Barnard, 1854, 103). He notes that “the character of the instruction in all the German schools is suggestive: the teachers labor to teach the children to educate themselves” (ibid., 110). This he contrasts with English schools where “the teacher still contents himself with the old cramming system” (ibid.). His conclusion is that Prussian schools teach “reasoning powers” while likening the English schools to places that “impart facts to a fool, [which] is like intrusting (sic) fire to a madman” (ibid.).

Horace Mann (1796-1859) knew Henry Barnard rather well and was certainly influenced by his insights to European education including their shared disdain for England's schools where compulsory attendance was not required. Mann was a lawyer by training who served from 1827-1837 in the Massachusetts legislature where he made a name for himself through his advocacy of the need for state mental hospitals. It was during this time that he was approached by James G. Carter (1795-1849), Massachusetts House Chairman of the Committee on Education to consider the position of Secretary to the newly created Board of Education, a post that, according to his supporters, among them Charles Brooks, ought to have been Carter's own given the leadership he had shown in establishing the first state board of education in America (Albee, 1907). The significance of Carter's work is found in, among other things, the precedent-setting moves of government funding and thus of control of schools and the founding, with Charles Brooks and others, of the first normal school at Framington, Massachusetts (Mann, 1846, cited in Cubberley, 1920).

Readily accepting the post of Secretary, Mann, in the midst of his political career, famously proclaimed: "My law books are for sale...." Answering a call to advance the cause of public education, he served for twelve years (1837-1849) as Secretary to the Board of Education for the Commonwealth of Massachusetts. It was during the course of his tenure that he visited Europe for six weeks in 1843 for the purposes of examining schools and taking a year's leave of absence to rest and celebrate his marriage to Elizabeth Peabody, the sister of the author Nathaniel Hawthorne's wife. This seemed a perfect time for Mann, upon whom history has bestowed the title of "Father of the Common School Movement," and who was exhausted from his labors which included among other things editorship of *The Common School Journal*, turning that post over to the philosopher Ralph Waldo Emerson. He visited schools in England and Scotland, as well as schools in Belgium, Holland, and Germany (Martin, 1915).

There was nothing particularly unusual about Mann's desire to visit and learn from European schools and educators. A number of educators had done just that in the 1830s, most notably Henry Barnard of Rhode Island and Connecticut, and Calvin Ellis Stowe of Ohio, both of whom brought back reports of what might be learned from these older nations, Prussia in particular (Stowe, 1837). Persuasive as Barnard was about the need for compulsory tax supported schools in Connecticut where he served as Secretary of Education and was instrumental in the passage of an 1838 law which made this official, in 1842 the state legislature, with the concurrence of the governor, repealed not only the law but dissolved the Board as well using the rationale that the law was a "dangerous innovation." Lamenting this outcome in the *American Journal of Education*, Horace Mann (1846a, 719) wrote "[I]n an evil hour the whole fabric was overthrown. The Educational Board was abolished. Of course, the office of its devoted and faithful Secretary fell with it."

Following his own visit to Europe and writing in *The Common School Journal*, Mann concluded that "the most interesting portions of the world in regard to education are the Protestant states of Germany. It was Luther's reformation which gave being and birth to their systems of public schools" (1844a, 10). His enthusiasm for Prussian teaching methods and school system organization seemed boundless.

Although Mann was indeed deeply impressed with the public schools he visited while in Prussia, he acknowledged that "those who detract from the prerogatives of education as the means of conferring talent, power, wealth, the arts, [and] prosperity upon a people" (ibid.) had a point, especially when they claimed that Prussia was inferior to England in the useful arts and to France in the exact sciences. But it was Mann's considered opinion that this conclusion was held on a misunderstanding of Prussian history. Mann's claim was that under Frederic William III and his advisors von Stein and Hardenberg, Prussia became "a new creation" as serfdom was eliminated

and “men were elevated into owners of the soil they tilled, and made, comparatively, freemen.” He gave great credit to the state-controlled system of schools for Prussia’s advances (Mann, 1844a, 11).

With much rhetorical energy Mann concluded on the basis of his visits to Prussian schools that the work of education was “rising more rapidly in the scale of civilization than any other of the nations in Christendom” (ibid.). He claimed that the “better methods” and greater efficiency of teaching school subjects such as arithmetic and reading found in Prussian schools were valid reasons for public schools in the USA to emulate the system of education found in that Germanic province.

Mann’s *Seventh Annual Report* is filled with praise for what he saw in Prussia (Mann, 1844a). Not everyone embraced his enthusiastic desire to put Prussian methods into practice. His answer to critics who accused Prussian schools of teaching passive obedience to government or blind adherence to the articles of a church, was that American schools can surely use the same methods for “the support and perpetuation of republican institutions.”

Mann was stung by a 143 page “pamphlet” (as he termed it) written by thirty-one Boston school masters who took umbrage at what they perceived to be his denigration of the state of education in Massachusetts and “the general unsoundness and debility of the Common School System of Massachusetts” (Association of Masters of the Boston Public Schools, 1844, 15). They questioned not only his “superficial” knowledge of Prussian schools (his time spent there was admittedly brief) and his expansive claims of their effectiveness, but in fact his knowledge of the Boston schools and those throughout the state. Their claim was that Mann, in order to advance his cause, had created a canard in which the typical Prussian school teacher might be likened to Melanchthon himself while portraying the typical Massachusetts teacher as something like Washington Irving’s caricature, Ichabod Crane. The Boston school masters in turn compared Mann’s view of the state of education in Massachusetts to the writings of “Madame Trollope” whose dim view of things American was widely known (ibid.).

Among other criticisms leveled by the Boston school masters was Mann’s advocacy of normal schools. It was the school masters’ point of view that the “normalites,” as they called graduates of the normal schools, were equipped with shallow methods and unproven theories as opposed to masters who had gained their expertise through their knowledge of subject matter and practical experience. They claimed that Mann and his followers had created “a spirit of distrust in teachers” as backcloth to his demand that normal schools were needed to upgrade the level of instruction in Massachusetts. This debate continues to the present day and is certainly not confined to this single period of American pedagogical history (ibid.).

Mann took the time to write and have published a rebuttal in which he attempted to refute the claims of the school masters. It is obvious to the reader of his “reply” that he was caught off guard by the attack, which one might imagine strengthened the school masters’ claim that he was not in touch with the day-to-day work of Massachusetts schools. He denied in particular that he had denigrated Massachusetts teachers, using them as a foil against which to contrast the superior methods employed in Prussian schools (Mann, 1844b).

In spite of this furor, Mann, a gifted orator and writer, seemed to have the upper hand. Among the many functions of Prussian schools that particularly impressed Mann were two: 1) age-graded classrooms and 2) a new teacher(s) each year. Both of these were novelties as far as American public school organization was concerned. The two innovations ultimately carried the day. These 19th century ideas are today dominant practice in American schools, public and private. So dominant are they, in fact, that no one has come up with a sustaining alternative even though attempts have been made, including multi-age grading, continuous progress, and the practice of “looping” in which a teacher stays with an elementary class of students for a two-year period.

Similarly, the practice of specialized teacher training as pioneered by the normal schools, is currently, in spite of its detractors, found in schools and colleges of education in universities today.

Mann was obviously more interested in administrative matters and organizational structures than in pedagogics. In fact, he had almost no scholarly or experiential background in that area (Association of Masters of the Boston Public Schools, 1844). He had been trained as a lawyer but left that pursuit as well as his political career for the “bully pulpit” opportunity he saw in the position of Secretary of Education in Massachusetts. He completed his life’s work as a member of the U. S. Congress and as President of Antioch University in Ohio. As President of Antioch, he instituted and taught a course on methods in education (Ellis, Cogan & Howey, 1991).

Mann’s legacy becomes clear to the reader of his twelve Annual Reports to the Massachusetts Board of Education. He fought tirelessly for public support of universal common school education (Cremin, 1957), leading to the passage ultimately of the first State law requiring compulsory school attendance in 1852. The English, whose school system Mann (1844a) disdained, had no such compulsory attendance laws, and the influence in this regard clearly came from what Mann and others saw and liked in Prussia.

Mann advanced the pragmatic argument, particularly in his Fifth Annual Report (1841), that economic wealth and opportunity would naturally increase as a result of universal public education. Thus was his appeal to businesses that it is in their self-interest to pay taxes for public schools because more productive workers would emerge from the system. In his book, *The Legacies of Literacy*, Harvey Graff (1991, 75) offers a note of caution to such optimism when he writes that “It appears unlikely that the common school served as a vehicle for occupational mobility.... [I]t did not alter patterns of economic inequality, but, rather, tended to perpetuate them.” Reading between the lines, one could conclude that while this statement is true, the “training” children receive in school did and does equip them to be compliant and industrious, thus serving business needs. Graff (1991, 352) writes further that, (...) [I]n part, public education gained assent because of its close relationship to the dominant ideology of democratic capitalism in nineteenth-century North America”.

Mann argued persuasively for proper buildings and equipment, for the formal training of teachers, for state certification, for non-sectarian teaching and curricula, and for the use of the more-child centered methods found in the educational theories of Johann Pestalozzi, Friedrich Froebel, and Johann Herbart, Swiss and German educators whose ideas were instrumental in the shaping of what was to become the Progressive Movement in American education and the movement away from what John Dewey called the “traditional” approach to teaching and learning.

Without question, Mann deserves a place in the pantheon of American education. His embrace and influential endorsement of what might be called the Prussian model, changed American education from a localized, haphazard system in which the favored few received formal instruction to one in which all children were not merely allowed, but were required, to attend school. Even today, critics argue that compulsory attendance in state schools represents a usurpation of the authority of the home and a means by which the state can shape young minds towards questionable ends. But a most telling fact is that Mann’s arguments, now nearly two centuries old, have in large measure carried the day.

The appraisal of the educational and cultural situation in Germany and other European countries by Konstantin D. Ushinsky⁵

The life and work of Konstantin Dmitrievic Ushinsky (1823/4–1870), one the most important figures in Russian historic and current pedagogy is, of course, well known in Russia but also in most of Eastern European (first of all in Slavonic speaking) countries. Regarding the Western world the situation is different. Even a few older and some recent publications (Boguslavsky, 2011; Cipro, 2001, Golz, 1993, 2003; Hans, 1962;) cannot hide the fact that Ushinsky's scientific legacy is still virtually unknown. In contrast, in Russia many editions of his works, starting with the „Collected Works“ in 11 volumes (Ushinsky, 1948) until the different new editions in the 21 century as well as countless books and articles, which must here go unmentioned, are proof of an unbroken tradition of respect for and in recent times a growing interest in the “father of Russian pedagogy and public education” (see also Golz, 1993, 2003, 2008; Günther, 1976).

His work contains not only insights which are still relevant today, but also more problematic aspects, especially in the field of historically comparative education. The latter refers primarily to the relationship between Russian education and the education of the progressive European countries of the time. In 1857 Ushinsky defined “the general historical foundations of European education” (Ушинский/Ushinsky, 1948, 71). He is concerned with creating an awareness of the character of a “folk” (people) in contrast to that of other peoples, that has been inherited and should be preserved. The specific character that is specific to each people draws on all the aspects that form the historical life of a people: religion, the natural environment, family life, traditions, poetry, laws, industry, literature etc., but in particular on the public education system.

According to Ushinsky the European education systems share superficial characteristics, not only in the choice of school subjects studied, but also in their organization and didactic methods etc. Despite these similarities, however, each people has its own educational aims and methods which stem from its own national identity and individuality (Ушинский/Ushinsky, 1960, 60). In other words: Russia cannot and should not copy foreign methods. It needs neither their diseases nor their medicine. It is education which forms the character of a people, not an appropriated system (Kegler, 1991). Some of Russia's leading educationalists expressed opinions in this vein: “The unchecked gushing in praise of everything which has come from other countries [...] does not educate our young people to be patriots. But at the moment patriotism seems to be gradually reassuming its proper place” (Nikandrov, 2000a, 41). In doing so both Ushinsky and contemporary Russian educationalists question the vision proposed by the actual founder of comparative educational studies, the French educationalist M.-A. Jullien de Paris and the founder of comparative educational studies in Germany, Friedrich Schneider (1881–1974).⁶

⁵ Some passages of his chapter on Ushinsky partly based upon earlier publications of the co-author R. Golz.

⁶ Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848), a child of the enlightenment, published his “Sketches and Preparatory Studies for a Work on Comparative Education” in 1817, in order to form the foundation for school reform using a comparative analysis of materials on the educational institutions of several European countries. His aim was to improve France's education system by importing the best elements from other countries. Friedrich Schneider (1881–1974), the founder of comparative educational studies in Germany, emphasized the point – at first glance similar to Ushinsky – that a country's education system is not a conglomerate of outside influences. On the other hand, however, according to Schneider, education is not something to be isolated nationally. To isolate the national from international developments and experiences will lead to an academic *cul-de-sac*, because: “No country and no people can in the long term exclude the influences of other peoples on their education system. By the same token they cannot stop their own educational ideas and ideals influencing the educational philosophy of other peoples” (Schneider, 1947, 327).

Ushinsky did his search from a somewhat fixed position as can be seen in his special investigation into German academia and the German people's character. A typical feature of the German character, according to Ushinsky's observations, is a tendency to abstraction, systematization and definition. Every matter begins and ends with a philosophical reflection. The German's task is to ensure that no object on this earth escapes being classified in some category of his system. This underlying feature of the German character has thus influenced the public education system in Germany. Despite the fact that the majority of German educationalists were convinced that they were studying the education of humankind in general, regardless of nationality, German educational studies were in fact a purely German phenomenon. German educational textbooks are, in fact, about the ideal of a modern German (Ушинский/Ushinsky, 1948, 76).

Ushinsky was often critical of his German educationalist contemporaries. One exception is Karl Schmidt (1819–1864), a German teacher, executive of educational institutions and writer. Schmidt's anthropologically naturalistic philosophy regarding developments in the world history of educational thinking and practice as well as its connection to the cultural life were clearly important influences on Ushinsky's anthropologically educational work (Golz, 1993, 105f.).

Some of the works of Schmidt on anthropological foundation of pedagogy might have appeared to Ushinsky virtually as a revelation. Finally there were problems reconsidered which were obviously of special interest in Russia in the 1860's and in the following years. In 1860 Ushinsky published the work „Die Gymnasialpädagogik Karl Schmidts“ (The grammar-school pedagogy of Karl Schmidt).⁷ With this publication Ushinsky hoped, to have established a basis for a reform of the Russian school. Similar to Schmidt he wrote about: the idea of the school in general and of the grammar school (Gymnasium) in particular; the students in physiological and psychological respects; the instruction as a means of the development of the emotions, the mind and the volition; the method of instruction in all subjects of the grammar school courses. Therewith Ushinsky wanted to contribute to the Russian discussion about a reform of the grammar school (Gymnasium) by its division into a „classical“ and a „realistic“ type of school, just as it was suggested by Schmidt. In Russia there weren't any publications dealing with the problem in an appropriate way.

The positions of Schmidt were also a considerable basis for Ushinsky's own educational-anthropological theory and practice. Perhaps the best example of this is the unfortunately not completed main work „Man as the Subject of Education. Pedagogical Anthropology“ (first published in 1868) (Ушинский/Ushinsky, 1948). Ushinsky points out in his foreword, that the educator must aspire to know the human being with all its weaknesses and with all its dignity, with all its everyday inane needs and with all its great spiritual demands. The educator must be able to draw the means of educational influences from the respective human nature, and those means are boundless (ibid., 35). Despite all appreciation and partly critically constructive acceptance of positions of German and other European pedagogues – Ushinsky keeps his Russian-national attitudes and interpretations. Also his positive appraisal of Karl Schmidt's work and of parts of the works of other German pedagogues could not prevent him from a rather critical or at least reserved observation of the pedagogy and spiritual life in Germany. He treats some well-known German pedagogues, psychologists and other thinkers, like e.g. Fröbel, Diesterweg, Beneke, Herbart (Zajakin, 2004) and others never as a mere follower but always with a profound but fair reviewer of their work. This position is also to be observed in his rather critical and sometimes ironic attitude towards the then much-admired German institutions of higher education and their societal environment.

⁷ Ushinsky refers particularly to Schmidt, K. (1857): *Gymnasial-Pädagogik: Die Naturgesetze der Erziehung und des Unterrichts in humanistischen und realistischen gelehrten Schulen.*

Ushinsky initially admires German universities. They epitomize for him the true ideal of general human knowledge – for within their walls every new insight is examined openly and from all perspectives; is developed systematically as far as it will go and thus gains acceptance within the system of general human knowledge (Günther, 1975, 30). Ushinsky then, however, points out the unusual contrast between the scholarly universal and the “penny” interests of the masses which threaten to dominate all human thought. He had indeed earlier observed that families and citizens were not well-informed about the work of German scholars “who were quite plain in their appearance and were happy to drink a beer with their neighbors or talk about the price of potatoes with Lottie (...)” (ibid., 31). However, by the 1860s trade and industry had developed at such great speed that Ushinsky describes the “dull” reverse side of this “coin”: the bad influence of industrialization on morality. On a trip through Germany in the 1860s he wonders where the famous German honesty and conscientiousness have gone. They calculate the prices too high and cheat when weighing out goods etc., exactly as they would do in a Moscow shopping arcade. The difference being that when caught cheating the German retains his unflappable expression of superior dignity and unblemished honesty, whereas when accused the Muscovite will puff himself up, scratch his head and be patently confused. Ushinsky is amazed at the Germans’ feverish striving for profit, at the ubiquitous conversations about guineas, crowns, shillings and sixpences. No one is interested in hearing about last night’s opera or operetta, about a recently published work of literature or about a new scientific discovery – except the specialists, that is (ibid., 32).

Other Europeans are clearly more akin to Ushinsky in their mentality than the Germans. He enthuses about the national cheerfulness of the French at their traditional festivities. They show genuine pleasure at the theatre whereas all German festivities are terribly dull and influenced by “penny” interests. It has become clear that Ushinsky is no stranger to satire. Here is a further example: “A Frenchman is never an expert, but a German is an expert by nature. If he is a scholar then he is a thorough scholar; if he is a proprietor then he is a thorough, particular proprietor who should have no other business; and finally if he is ignorant then he is thoroughly ignorant (...)” (ibid., 88).

In contrast to German public education English public education is less concerned with comprehensive and systematized knowledge and more with developing character, habits, ways of thinking and manners. When a young English gentleman reads the classics it is not as the object of historical research or philosophical analysis which would be the German approach. Above all the Englishman strives for transparency of language, clarity and accuracy of expression – of which the classics provide excellent examples – and which have had such a powerful influence on the logical nature of English speech. At the center of an English education is the characteristic, the habit, of disciplining oneself which is a marked feature of any real gentleman (Ушинский/Ushinsky, 1948, 86). Ushinsky comments on an idea of John Locke’s that boys should be treated as adults from as early an age as possible so that they will become adults earlier. This cold common-sense is a typical feature of the English and is a tenet of the English education system. A foreigner observes “with some disquiet those small ten-year-old gentlemen (...) who maintain their dignity at all times and in all places” (ibid., 88). Perhaps the English education system has not deliberately created adolescent philosophers and systematic scholars but it is just their premature reserve that makes such an unchild-like impression: “These small, reserved gentlemen who know how to behave themselves so well, which goes against the grain of the warm-hearted Slavs.” It should not be forgotten that “childhood is a phase in life too, and often the best one” (ibid.). Here we see the premise: the nature of education is reflected in the nature of the people (ibid., 89).

Ushinsky claims that a people’s sense of their “folk” character is so strong that it will be the last feature to go after everything sacred and noble in a nation has declined. In this context he touches on the problem of migration. “There are people who hate their homeland, yet how much love is

sometimes hidden behind that hate! (...) You can forget the name of your homeland and yet still carry its character around inside you (...)” It is therefore not surprising “when an education that has been created by the people on a national basis is more effective than even the best education systems which are based on abstract ideas or borrowed from other peoples” (Ushinski, 1963, 66).

Public education can only be successful to the extent to which literature and public opinion provide a forum for it and questions of education become public issues which everyone understands and which are as relevant to everyone as family matters (ibid., 69). This sounds almost contemporary. Ushinsky calls for more educational literature, more educational societies, more frequent assessments of educational results, trips of an educational nature, a lively exchange between chalk-face teachers and finally “the heart-felt involvement of society itself in the public education system” (ibid., 70). These views are clearly ahead of their time, although public education at that time by no means meant the education of an entire nation. In a contemporary perspective we might say that he anticipated certain aspects of socialization theory when he referred to the natural environment, family life, cultural and religious traditions, poetry, laws, industry, literature etc., “all the things that form the historical life of a people are our real education. Compared to this the influence of educational institutions are inconsequential, especially when they are built on artificial elements.” (Ушинский/Ushinsky, 1948, 148). On the other hand there is also a strong emphasis on the idea of the Russian nation when he categorically rejects an education system built on foreign elements because it “would have significantly less effect on the development of character than a system that has been created by the people of the nation concerned themselves” (ibid., 165; see also Ushinski, 1963, 70).

Ushinsky’s ideas play an important role in current Russian pedagogy on issues such as national revival, national rebirth and ethnic self-education (ethno-pedagogy). This form of education aims to create patriots, sons of the nation with a highly-developed sense of national pride and human dignity. In this context we can see a pronounced return to Slavonic and in particular Russian educationalists of the past. This was clearly a phenomenon of the current Russian *zeitgeist* of the last years (see Nikandrov, 1997, 1999, 2000a; Volkov, 1999). For the leading Russian educationalist N. D. Nikandrov for example, “the aim of socialization and education now and in future” is “the Russian patriot who sets his priorities according to Russian national values – while respecting the values of other cultures” (Nikandrov, 2000b, 266). Nikandrov is convinced that a return to a national idea will provide the basis for the survival of Russia’s moral values. These are orthodoxy, patriotism and a sense of a shared “folk” identity (ibid., 263). Alongside these educational developments which place an emphasis on the national there are, however, other positions of a more relativist nature where it is feasible that the values of the world culture are learnt together with those of the native culture, but always only when combined (Golz, 2001). The emphasis on national elements is an understandable and yet also problematic development. It is understandable in the context of a perceived loss of national and universal human dignity. Yet it can be problematic in the context of the potential danger that a national (patriotic) movement could become a nationalistic one and the desired tolerance within a nation between the different cultures could become the undesirable dominance of the majority culture and thus lead to conflict (Geršunskij, 2002, 472).

Even Ushinsky wondered whether along with national virtues there are also national vices. “All along the line history has proved that our concepts of virtue and vice cannot be applied to entire nations” (Ушинский/Ushinsky, 1948, 165). In this regard it might be useful to consider the dialectic way Ushinsky deals with the relationship between universally valid (European) virtues and indispensable national specifics of education. He points out that – on the one hand – the educational experience of other peoples is a valuable legacy for all; however, on the other hand, only insofar the international historic experiences belong to all peoples. Every nation must try to use its own

strengths. Therefore it is especially necessary to develop a strong interest of the respective society in an active public education. The only enduring basis for any possible improvement in the field of education is the awakening of the public opinion (ibid., 166). The rediscoveries and new editions of Ushinsky's works will not only reflect his views on the "folk" character of education but also put his complete works up for discussion. There are many of his societal and social observations still to be discovered, and it is unsatisfying not being able to discuss some of them because of the limitations of a single chapter. Among them is Ushinsky's intensive and enlightened analysis of the role of women in the European societies of the era, especially his critical appraisal of the situation of women in Germany (Ушинский/Ushinsky, 1948, 262-276). His insights could well lead to more balanced judgments in contemporary and historical contexts that do justice to Ushinsky's work and the immense role it could play in the discussions on „European integration through education“ (Kucha, Ed., 2004).

Conclusion: The contribution of Horace Mann and Konstantin Ushinsky to the comparative studies of German and European education

Let us begin our conclusion with the words of Horace Mann who wrote: "Arrange the most highly civilized and conspicuous nations of Europe in their due order of precedence, as it regards the education of their people, and the kingdoms of Prussia and Saxony (...) with several of the western and south-western states of the German nation would undoubtedly stand preeminent, both in regard to the quantity and quality of instruction" (Mann, 1843, 38).

Konstantin Ushinsky in contrast was of the mind, that "there is no educational system that would be common to all nations. Every nation has its own specific education system. Experiences of other nations in the sphere of education are a valuable legacy to all, but not even the best examples can be accepted without being first tried by every nation with the exertion of its own efforts in this sphere" (Cipro, 1994; 2001).

What can we learn from the 19th Century visits to Western Europe of Horace Mann, who wrote enthusiastically about Prussian education and Konstantin Ushinsky, who expressed reservations about an uncritical superficial adoption of other nations' educational systems? After all, this was long ago, prior to the rise of modern and post-modern ideas about education. Both men were products of their time and place, and they were limited in that regard just as we are today. But each had a vision of what might be. In Mann's case, the dream was of state-controlled public schools for all boys and girls, rich and poor alike. For Ushinsky, the goal was of a progressive system of education rooted in the best values and virtues of Russian culture based on an "intuition of national origins."

Horace Mann (1796-1859) died the very year of John Dewey's birth, and at a time of the beginnings of the industrial state. The America that Mann knew was largely Protestant, agrarian and a country that had only recently begun to accept large waves of immigrants from European countries other than those of Anglo-Saxon origin. In fact, America was still in a process of inventing itself, attempting to shed its English colonial status. Mann was a New Englander whose influence was hardly felt or even known in the slave-holding South, so when we speak of Horace Mann and the Common School Movement in America, we refer to the Northern states. The state of education in the slave-holding states of the American south was quite another matter.

Konstantin Ushinsky (1823?-1871) grew up in a time of severe autocratic rule in Russia. It was not until 1855, when he was twenty-two years of age that the political climate changed during the early years of the more progressive regime of Alexander II. During this brief seven-year time period,

he was able to publish his enlightened views including the idea that both male and female deserved an education, that education should be based on sciences such as psychology and anthropology, and that education should be democratic in manner with progressive methods used to nurture the young. His close study of European education from 1862-67 came about basically at a time of exile in his life for falling out of favor with authorities who chose to send him to the West rather than Siberia.

Horace Mann was a New Englander born nearly two centuries after the establishment of the Massachusetts Bay Colony. He was an inheritor of a tradition of free public primary education that dated to 1642. But the primary schools established by the Calvinist settlers and which insisted on literacy so that each person could read the Scriptures for himself had largely fallen by the wayside, and newer world views such as Unitarianism and Transcendentalism had taken hold among New England intellectuals, displacing to some considerable extent the Trinitarian influence promulgated by the founders. Public schools had fallen into disrepute, and private schools and tutorial teaching were the means by which more affluent families educated their children. It was in this societal milieu that Horace Mann accepted the position of Secretary to the Board of Education of the Commonwealth of Massachusetts in 1837. He immediately began an active pursuit of his plan to establish state controlled primary schools with compulsory education for all children with democracy replacing salvation as motive. Mann was persuaded by certain enthusiasts who had visited Europe that the model he should establish in America already existed in Prussia.

Ushinsky, on the other hand, lived during a time when the rise of the industrial state in Europe, though much less so in Russia, was evident to behold. The effects of a transformation of societies from an agricultural to an industrial basis would be profound, raising serious questions about the purposes of schooling. It is obvious from his astute observations that he saw Prussian schools more as places of training than of education. He well understood that Russia had longstanding traditions and a deeply-rooted folk culture that should form the basis of schooling. Unlike Mann, who held to the idea that Prussian educational methodologies were to be eagerly adopted, Ushinsky was wary of such borrowing. It is the case that Ushinsky differed with Mann that teaching arithmetic and reading involves something more than methodology. If one can accept the analogy that school subjects are the bricks, then the cultural context in which they are taught is the mortar. In other words, borrowing piecemeal from another culture is fraught with imminent peril. It runs the risk of underestimating the normative cultural values that are the fabric of social and moral life and which are unique to each society.

To be sure, each of these men saw a different Prussia. Mann saw an educational system that had somehow emerged from its 18th Century shadows of tyranny to become the most progressive in the world. Most notable was the institution of the primary school, a compulsory, state-controlled eight year course of study that quickly achieved remarkable results in literacy levels. Using new methods which eschewed such traditional measures as corporal punishment and ridicule of children, and which embraced progressive methods of teaching reading, writing, and arithmetic, the Prussian system rapidly attracted attention. Ushinsky arrived in Prussia well after the 1849 reaction to "over-education" which included closing of normal schools, elimination of progressive methods of teaching, dominance of religious instruction, and a return to one-class rural primary schools. Largely gone were the age-graded classes, the practice of a new teacher each year, and even compulsory attendance. Ushinsky had left Europe by the time Bismarck had reoriented state-controlled schools largely to serve industrial and military expansionist needs, but no doubt he saw this coming.

With reference to Hörner's claim that comparative education serves four functions, the search for 1) the particular, 2) the universal, 3) international trends, and 4) the better model, it is clear

that Mann (not to mention Edward Everett, Calvin Ellis Stowe and to some extent Henry Barnard, who also brought back from their European travels enthusiastic accounts of Prussian schools) considered many elements of Prussian education to exemplify “the better model” the essence of which could and ought to be adopted by American schools. Ushinsky, in contradistinction, saw in Prussian education “the particular” or unique elements few of which were compatible with Russian culture and traditions in spite of the fact that one always learns something of value from visiting foreign schools.

After his completing legal studies at Brown University, Mann worked variously as a tutor of Greek and Latin and as a librarian. From 1827 to 1837 he served in the Massachusetts House of Representatives and in the State Senate. He was both progressive and pragmatic in his views and an legislator/administrator at heart. To be sure he had a vision of what American education might be, and his twelve annual reports are by any measure classics of educational literature. His vision included free public school elementary education for all American children, not just the favored few. His pragmatic views led him to accept wholeheartedly the “efficiencies” he saw in the Prussian idea of compulsory attendance, age-grade classes, subjects taught separately, teachers trained and certified, and a new teacher(s) each year. It is clear in retrospect he did not see that these efficiencies would have a profound effect on school life in ways that critics claim have led to training over education, and regimentation resulting in a sense of restraint and coercion over creativity and freedom and for young learners.

One notable difference in their perceptions of Prussian education was Mann’s enthusiastic, almost naive embrace of what he saw, while Ushinsky formed quite another impression, one of benign skepticism. Of course, they each saw a different Prussia in a different time. Furthermore, Mann’s 1843 visit to Europe was a matter of weeks while Ushinsky spent five years (1862-1867) in Europe. They each brought unique preconceived ideas of what their respective nations needed to learn. Perhaps Ushinsky had a different idea of global/comparative education’s purpose, that is, that an embrace of the exotic is not always necessary and should be approached with caution. Rather, his considered view was that one learns more about one’s culture and society by seeing how others go about organizing theirs. In that sense, comparative educational study is extremely useful. But to be fair, it is quite possible that Mann himself would not have been impressed with the Prussian education of the 1860s.

Ushinsky, also a lawyer by training, could be described as a scientist of education. His prodigious work was based on pedagogics and the rudiments of the nascent disciplines of anthropology and psychology. In fact, Ushinsky was quite impressed and influenced by Karl Schmidt’s ideas of anthropologically naturalistic philosophy with its connections to the cultural life of a people. While Mann’s vision of schooling was for the masses of children, Ushinsky was a product of a more class-based society where such a possibility was remote. Therefore, Ushinsky’s views of educational propriety could be mistakenly considered elitist compared to Mann’s who was an advocate of the rights of all, rich and poor, to a free public education. It is probable that Ushinsky would have agreed with this premise had he thought it possible. This represents a profound difference of goal structure since Mann saw the public school where children of all backgrounds studied together as a cradle of republican democracy, Ushinsky saw the school as a place of greater intellectual endeavor and achievement as well as the locus of enculturation into the history, literature, religion, and love of country and folkways of a person’s native land, in his case, Russia. In this respect he could be considered, as Nikolai Nikandrov is today, an advocate of patriotism and love of country at the heart of a person’s education. Certainly, he had respect, as Nikandrov does for other systems of education and their achievements, but from this viewpoint, patriotism, no matter how much it is universally valued, is unique to each culture. Therefore, it cannot be separated from the social/moral fabric of life. Each culture has its own unique characteristics and attributes. Given this

perspective, it is misleading to think that superficial borrowing of ideas and methods developed in one society could serve another in any appreciable depth.

The lessons learned by these two educational reformers continue to reverberate in their respective cultures. Many aspects of the Prussian model touted by Horace Mann are evident today in American schools, most particularly schools of education for teacher training, age-graded classes, new teachers for children each year, the separation of school subjects by discipline, state control and certification of teachers, and acceptance of standardized examinations for marks and promotion. Mann was convinced that the teaching methods found in Prussia, an autocratic state, were usefully adapted to American schools where republican democracy was the goal of education. This conclusion, that the American embrace of the Prussian model, remains controversial to this day.

In the case of Russia, the imprint is less dramatic. Without a doubt many of the more progressive methods based on psychology and anthropology owe much to Ushinsky's astute observations of what he saw in European schools. This much was clear during the Soviet period. And as a result, Ushinsky did refine his thoughts about the anthropology of education and its potential to inform emotion, mind, and volition in teaching and learning. In this sense, we can fairly say that his ability to enhance the spirit and richness of Russian education was furthered by his knowledge of comparative education.

What would these two classics think of the educational systems of their respective countries today? To some extent this represents an untestable hypothesis. On the other hand, it could be a worthwhile discussion but only if it is informed by a knowledge of the history of our profession.

Literature

- Albee, J. (1907): *Charles Brooks and His Work for Normal Schools*. Medford, MA: The Press of J. C. Miller, Jr.
- Aldrich, R. (1996): *Education for the Nation*. London/New York: Cassell.
- Association of Masters of the Boston Public Schools (1844)*: Boston: Charles C. Little and James Brown
- Barnard, H. (1851): The Work of the National Convention in France. In: *American Journal of Education*, vol. x, pp. 227-229.
- Barnard, H. (1854): *National Education in Europe: Being an Account of the Organization, Administration, Instruction, and Statistics of Public School of Different Grades in the Principal States*. Hartford: Case, Tiffany, & Co.
- Boguslavsky, M. (2011): Konstantin Dmitryevich Ushinsky (1823-1870). Retrieved from: <http://www.rus-ameeduforum.com/content/en/?task=art&article=1000724&iid=6>.
- Cipro, M. (1994; 2001): Konstantin Dmitrievitch Ushinsky (1823-71). Retrieved from: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/ushinskye.pdf.
- Cremin, L. (1957). *The Republic and the School: Horace Mann on the Education of Free Men*. New York: Teachers College Press.
- Cubberley, Ellwood P. (1920): *Readings in the History of Education: A Collection of Sources and Readings*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cubberley, E. P. (1920): *The History of Education. Educational Practice and Progress Considered as a Phase of the Development and Spread of Western Civilization*. Boston, New York, Chicago, San Francisco: The Riverside Press Cambridge.
- Diesterweg, F. A. W. (1956): *Sämtliche Werke*. Band 2. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Ellis, A., Cogan, J. & Howey, K. (1991): *Introduction to the Foundations of Education*. 3rd edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Golz, R. (1993): Zur Rezeption der Gymnasialpädagogik Karl Schmidts durch K. D. Ushinsky. In:

- Golz, R. & Mayrhofer, W. (Eds.): *Beiträge zur Bildungsgeschichte in Sachsen-Anhalt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, pp. 102-113.
- Golz, R. (2001): Terminologische Erkundungen zum Verhältnis von Ethnizität und Pädagogik im gegenwärtigen Russland. In: Golz, R., Keck, R. W. & Mayrhofer, W. (Eds.), *Humanisierung der Bildung. Jahrbuch 2001*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, pp. 86-105.
- Golz, R. (2003): European or national education? K.D. Ušinskij and comparative education. In: Popov, N. (Ed.): *Comparative Education in Teacher Training. Vol. 2*. Sofia: Bureau for Educational Services, pp. 43-46.
- Golz, R. (2008): Comparative Pedagogy in Russia: Historic and Current Discourses. In: Wolhuter, C., Popov, N., Manzoni, M & Leutwyler, B. (Eds.): *Comparative Education at Universities World Wide*. Sofia: Bureau for Educational Services, pp. 113-120.
- Good, H. G. & Teller, J. D. (1970): *A History of Western Education*. Third Edition, London: Macmillan.
- Graff, H. J. (1991): *The Legacies of Literacy. Continuities and Contradictions in Western Culture and Society*. Bloomington: Indiana University Press.
- Günther, K.-H. (1975): Zu Problemen der deutschen Pädagogik des 19. Jahrhunderts – Auszüge aus K.D. Ushinskis Schriften. Ausgewählt und eingeleitet von K.-H. Günther. In: *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte*, 15. Jg. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, pp. 23-47.
- Günther, K.-H. (1976): Neue Ushinski-Literatur in der UdSSR. In: *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte*. Jg. 16/1976, S. 243-248.
- Herrmann, U. (1993): *Aufklärung und Erziehung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Hoffmann, J.G. (1843): *Sammlung kleiner Schriften staatswirtschaftlichen Inhalts*. Berlin: Nicolaische Buchhandlung, pp. 144–164 (Downloaded from: www.bsb-muenchen-digital.de)
- Hörner, W. (1997): „Europa“ als Herausforderung für die Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Kodron, C. et al. (Eds.): *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Volume 1*. Köln: Böhlau Verlag.
- Hörner, Wolfgang (1993): *Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich*. Köln: Böhlau Verlag.
- Kegler, D. (1991): *Das Ethos der russischen Pädagogik*. Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Koinzer, T. (2012): The beautiful harmony and affection between teacher and pupils. Horace Mann in Europa. Paper presented at the conference of the Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, March 12, 2012.
- Kucha, R. (Ed.) (2004): *European Integration through Education*. Lublin: Maria Curie-Skłodowska University Press.
- Mann, H. (1842): Fifth Annual Report of the Secretary of the Board of Education to the Board of Education. In: *The Common School Journal*, Vol. IV, No. 21-24, pp. 321-381.
- Mann, H. (1844a): Seventh Annual Report of the Secretary of the Board of Education to the Board of Education. Education in Europe. In: *The Common School Journal*, Vol. VI, No. 5, pp. 65-196.
- Mann, H. (1844b): *Reply to the "Remarks" of Thirty-one Boston School Masters on the Seventh Annual Report of the Secretary of the Massachusetts Board of Education*. Boston: Wm. B. Fowle and Nathan Capen Publishers.
- Mann, H. (1846): On the Repeal of the Connecticut Law. In: *Common School Journal*, Reproduced in *American Journal of Education*, Vol. I, pp. 719.
- Mann, H. (1847): Tenth Annual Report of the Secretary of the Board of Education to the Board of Education. In: *The Common School Journal*, Vol. IX, No. 6-17, pp. 90-268.
- Mann, H. (1849): Twelfth Annual Report of the Secretary of the Board of Education to the Board of Education. Reprinted in: The Horace Mann League (Ed.) (1952): *Twelfth Annual Report of the Board of Education, together with Twelfth Annual Report of the Secretary of the Board*. Boston: Dutton and Wentworth, pp. 15-147.
- Mann, H. (1920): The Importance of the Normal School. Speech delivered at Bridgewater, Massachusetts, on the occasion of the dedication of the first building for normal school purposes,

1846. Cited in Cubberly, E. P.: *Readings in the History of Education*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Martin, G. H. (1915): *The Evolution of the Massachusetts Public School System: a Historical Sketch*. New York & London: D. Appleton Company.
- Mayrhofer, W. (1994): Es begann vor 175 Jahren – Zur Geschichte der Magdeburger Wilhem-Raabe-Schule. In: Mayrhofer, W. (Eds.): *Die alte und die neue Wilhelm-Raabe-Schule in Magdeburg*. Magdeburg: Universitätsdruckerei, pp. 28–50.
- Mayrhofer, W. (1995): Intrigen und Verfassungskämpfe. Propst Zerrenner und das Kloster nach dem Tode Rötgers. In: Puhle, M. & Hagedorn, R. (Eds.): *Kloster Unser Lieben Frauen Magdeburg. Stift – Pädagogium – Museum*. Oschersleben: Ziethen, pp. 167–176.
- Nikandrov, N.D. (1997): Die Werteproblematik im Gesellschafts- und Bildungswesen der Russischen Föderation. In: Kodron, C. et al.: *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung – Vermittlung – Praxis. Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag*. Volume 2. Frankfurt a. M.: Böhlau Verlag, pp. 512–523.
- Nikandrov, N.D. (1999): Die russische nationale Idee als Grundlage der Humanisierung der Bildung. In: Golz, R., Keck, R.W. & Mayrhofer, W. (Eds.): *Humanisierung der Bildung. Jahrbuch 1999*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, pp. 64–77.
- Nikandrov, N.D. (2000a): Die Werteerziehung und die kulturelle Identität in Russland. In: Golz, R., Keck, R. W. & Mayrhofer, W. (Eds.): *Humanisierung der Bildung. Jahrbuch 2000*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, pp. 32–44.
- Paris, M.-A. J. von (1954): *Skizzen und Vorarbeiten zu einem Werk über die Vergleichende Erziehung (1817)*. Berlin: Orbis-Verlag.
- Reble, A. (1995): *Geschichte der Pädagogik. 18th Edition*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sandfuchs, U. (2004): Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In: Blömeke, S. et al. (Eds.): *Handbuch Lehrerbildung*. Braunschweig/Bad Heilbrunn: Westermann/Klinkhardt, pp. 14–37.
- Santayana, G. (1905): *The Life of Reason or the Phases of Human Progress. Introduction and Reason in Common Sense*. London: Archibald Constable. Retrieved from <http://archive.org/details/thelifeofreasono00santuoft>.
- Scheibe, W. (1974): *Zur Geschichte der Volksschule. Band II*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidt, K. (1857): *Gymnasial-Pädagogik: Die Naturgesetze der Erziehung und des Unterrichts in humanistischen und realistischen gelehrten Schulen*. Köthen: P. Schettler.
- Schmidt, K. (1883): *Geschichte der Pädagogik, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Culturleben der Völker. Dritter Band*. Köthen: Paul Schettlers Verlag.
- Schneider, F. (1947): *Triebkräfte der Pädagogik der Völker*. Salzburg: Otto Müller Verlag.
- Schneider, F. (1961): *Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Shurtleff, N. B. (Ed.) (1854): *Records of the Governor and Company of the Massachusetts Bay in New England. Vol. II: 1642-1649*. Boston: Press of William White.
- Stowe, C. E. (1838): *Report on Elementary Public Instruction in Europe made to the Thirty-Sixth General Assembly of the State of Ohio, December 19, 1837. Reprinted by order of the House of Representatives of the Legislature of Massachusetts, March 20, Boston: Dutton and Wentworth, State Printers*.
- Ushinski, K. D. (1963): *Ausgewählte Pädagogische Schriften*. Ausgewählt und eingeleitet von K.-H. Günther, R. Sareik, D. Schmalfuss und J. Goldhahn. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Vykhruksch, A. (2004): Pedagogical Ideas of Ukraine in the Context of the European Traditions. In: Kucha, R. (Ed.): *European Integration through Education*. Lublin: Maria Curie-Sklodowska University Press.
- Волков, Г.Н. [Volkov G. N.] (1999): *Этнопедagogика*. [Ethnopedagogy.] Москва: Академия.
- Гершунский, Б.С. [Gershunsky, B.S.] (2002): *Философия образования для XXI века*. [Philosophy of

Education for the XXI century.] Moscow: Педагогическое Общество России.

Корнетов, Г.Б. [Kornetov, G.B.] (1998): История педагогики сегодня. [History of Pedagogy Today.]. Санкт-Петербург: СПбГУПМ.

Никандров, Н.Д. [Nikandrov, N.D.] (2000b): *Россия: Социализация и воспитание на рубеже тысячелетий.* [Russia: Socialization and Education at the Turn of the Millennium.] Москва: Педагогическое Общество России.

Ушинский, К.Д. (1948) [Ushinsky, K.D.]: О народности в общественном воспитании. [On National Particularities of Public Education.] *Собрание Сочинений. Том 2.* [Collected Works. Volume 2.] Москва: Ленинград: Изд-во Академии Педагогических Наук, стр. 69-166.

Ушинский, К.Д. [Ushinsky, K. D.] (1960): Гимназическая педагогика Карла Шмидта. [The Grammar School Pedagogy of Karl Schmidt.] В: *Архив К.Д. Ушинского of K. D. Ushinsky. Том 2.* Москва: Изд-во Академии Педагогических Наук РСФСР, стр. 9-62.

Ушинский, К.Д. [Ushinsky, K. D.] (1974): *Избранные педагогические сочинения.* [Selected Pedagogical Works.] 2 тома. Москва: Педагогика.

Ушинский, К.Д. [Ushinsky, K. D.] (1990): Научно-практическое назначение педагогики. [The Scientific-practical determination of pedagogy.] В: *Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в.* Москва: Педагогика, стр. 44-45.

Ушинский, К.Д. [Ushinsky, K. D.] (2002): *Педагогическая антропология. 2 тома.* [Pedagogical Anthropology. 2 Volumes.] Москва: Новая Педагогическая Библиотека.

Ушинский, К.Д. [Ushinsky, K. D.] (2002): *Проблемы педагогики.* [Problems of Pedagogy.] Москва: Новая Педагогическая Библиотека.

Ушинский, К.Д. [Ushinsky, K. D.] (2002): *Русская школа.* [The Russian School.] Москва: Новая Педагогическая Библиотека.

About the Authors

28

Prof. Dr. Arthur K. Ellis, Director of the Center for Global Curriculum Studies, Seattle Pacific University, Seattle, U.S.A. Contact: aellis@spu.edu

Prof. Dr. Reinhard Golz, Emeritus, University of Magdeburg, Germany; CEO, Translation Service (www.comenius-translation.net); International member of the Russian Academy of Education. Contact: reinhard@golz.tk

Dr. Wolfgang Mayrhofer, University of Magdeburg, Germany. Contact: wolfgang.mayrhofer@gse-w.uni-magdeburg.de



Nikolay D. Nikandrov

Reforming Education Since the Year 2000: The Case of Russia

Abstract: *This paper analyzes the reformation of Russian education since the disintegration of the Soviet Union, with an emphasis on what happened since the year 2000. It is shown how the 1990s innovative changes were burdened with challenges and problems. The present-day trends and plans include introducing of education standards, making preschool education available to all families, raising school and university teachers' salaries, keeping and widening access to quality education while restructuring (sometimes closing) ineffective institutions, encouraging gifted students, and improving teacher training and school facilities. All this will be possible if financing education is kept stable and gradually increased and if evolutionary change is accepted as general practice with no more revolutionary upheavals.*

Резюме: *Статья анализирует реорганизацию российского образования, начиная с крушения Советского Союза, при особом учете событий 2000-х годов. В ней показывается, как инновационные изменения отягощались сложностями и проблемами. Современные направления развития и планы включают в себя введение образовательных стандартов, наличие дошкольного образования для всех детей, повышение заработных плат преподавателей в школах и университетах, сохранение и расширение доступа к качественному образованию. Одновременно реструктуризации подвергаются неэффективные учреждения (иногда закрываются), поддерживаются талантливые ученики и улучшается подготовка учителей, а также школьные учреждения. Все это будет возможным, если финансирование останется стабильным и будет постепенно повышаться, и если будут приниматься эволюционные изменения в качестве общей практики без дальнейших революционных переворотов.*

Zusammenfassung: *Der Artikel analysiert die Umgestaltung der russischen Bildung seit dem Zusammenbruch der Sowjetunion, bei besonderer Beachtung der Ereignisse seit dem Jahr 2000. Es wird gezeigt, wie die innovativen Veränderungen mit Herausforderungen und Problemen belastet waren. Die gegenwärtigen Trends und Pläne beinhalten die Einführung von Bildungsstandards, die Verfügbarkeit der Vorschulerziehung für alle Familien, die Erhöhung der Gehälter der Lehrkräfte in Schulen und Universitäten, den Erhalt und die Ausweitung des Zugangs zu qualitativ guter Bildung. Zugleich werden ineffektive Institutionen restrukturiert (manchmal geschlossen), talentierte Schüler gefördert und die Lehrerbildung sowie die schulischen Einrichtungen verbessert. All dies wird möglich, wenn die Finanzierung stabil bleibt und graduell erhöht wird und wenn der evolutionäre Wandel akzeptiert wird als allgemeine Praxis mit keinen weiteren revolutionären Umwälzungen.*

29

The Starting Point

Over twenty years ago, on December 21, 1991, the Soviet Union (USSR) ceased to exist as a state. Many people in today's Russia deeply regret this while being conscious of the many issues that had to be addressed to improve the situation in the country.

Since then, there have been an unprecedented sequence of changes in education. It should be noted that this may be due in part to the education reform announced in the Soviet Union in 1984. Viewed from the present, its importance was in admitting that "the best education system in the world" needed to be changed in several aspects. By the time M.Gorbachev left power in 1991, it was clear that the "reform itself had to be reformed," as many people said and wrote at that time. What was important, however, is that while reforming education in the Soviet Union occurred peacefully and without changes in the political structure, the reforms were initiated by the people whose aim was to change the whole political and social fabric of the country. A detailed and thorough analysis of educational reforms in Russia and the Peoples' Republic of China has been conducted by a team

of Chinese and Russian academics (Россия – Китай, 2007). The present article is of a smaller scope and, while drawing on and agreeing with the main conclusions of the volume mentioned, will give a synopsis of the reforms in Russian education since about the year 2000.

It is worthwhile to mention that educational changes in Russia after the collapse of the USSR were initiated by two very important documents. In July 1991, President B. Yeltsin signed *Decree No. 1* ("Ukaz" in Russia) on priority measures for educational development (Указ, 1991) and a year later the Law on Education was adopted. Both documents made history in Russian education though the economy of the time could not support most of the recommendations. In fact, some of the recommendations have not yet been realized, such as teachers' salaries should be equal to the average salary in industry and university teachers should get twice as much. However, both documents were clear indicators that those in power consider education a priority.

Pros and Cons

Before discussing the reform results, it should be emphasized that none of the changes were unanimously and enthusiastically supported. As the first Russian Minister of Education, Edward Dneprov, stated, there have been reforms, counter-reforms and pseudo (would-be) reforms (Dneprov, 1994). As part of the radical group in Russian education at that time, Dneprov wanted to do away with many of the practices of the Soviet education system and in part succeeded in doing so. One other aspect to be emphasized is that after 1991 many changes began in the whole social structure of the state and the field of education just followed suit. President M. Gorbachev had created the slogans of openness ("glasnost") and pluralism. In education, these aims had such an effect that they are the first to be explored. Each aspect of educational reform is discussed by describing the plan, the impact, the current situation, and future directions.

Ideology and Education

There is no doubt that the pressure of political ideology on all aspects of life in the Soviet Union was very strong, including on education and culture. In fact, it meant that what was considered inappropriate for the Soviet citizens to know and/or discuss was excluded from the educational curriculum. Therefore, students could not critique the philosophical writings of "bourgeois" philosophers like Hegel, Kant or Sartre since they had never read a single article by them. Nor could students assess a work of art (be it music or painting or literature) without having heard or seen or read the work of art itself.

Prominent among the pieces of cultural heritage which were forbidden were jazz music, abstract paintings and various dances. Examples include "the bulldozer exhibition" of avant-garde non-conformist painters in 1974 which was forcefully destroyed in Moscow. Dances like rock'n'roll or boogie-woogie could only be learned in small private dance schools but not in larger state-run schools and those who liked the Beatles music could only enjoy it through hand-made, low-quality recordings. People who had a rare possibility to travel abroad had their luggage searched while returning to the Soviet Union to stop "anti-Soviet" printed material from entering the country. The loss of intellectual and spiritual freedom was certainly felt by many.

All this began to change under Gorbachev and still more radically under Yeltsin. The control of the Communist Party over matters of culture and education was abolished, while everything which had been forbidden for reasons of ideology was gradually allowed. Institutions of learning and culture became places of open discussion as school and university curricula were no longer dictated by ideological preferences, and teachers and students received much more freedom in their approaches to teaching and learning.

This was certainly a positive development but it was also a challenge. Textbooks, especially in the humanities, were written depending on the authors' understanding of what is fact and what is fiction. Therefore, students learning history in one school classroom learned from a textbook that J. Stalin was a genius and brought the Soviet Union to victory in the Great Patriotic War of 1941-1945 with help from talented generals and brave soldiers. In another classroom of the same school, another teacher using another textbook taught students that J. Stalin was a dictator and the victory of 1941-45 was achieved by immense loss of human life as the generals knew little about military strategy and tactics, and the soldiers were driven to attack solely by fear of brutal repression. If prior to 1991 in the Soviet Union there were just a few history textbooks with strict ideological coordination of the content, there were more than sixty history textbooks at the beginning of this century.

Locating accurate historical information is no easy matter especially while archives were very slowly, and selectively, made public. Some archives and documents that shed light on developments prior to or just after World War II are top secret in Russia and abroad and are likely too sensitive to ever be made public. One example is "Operation Unthinkable" which was released from the 'top secret' category in Great Britain at the beginning of the 21st century (Reynolds, 2006). The documents are the plan of the British Cabinet to attack Russia just after Germany was defeated on July 1, 1945. The plans, developed under the supervision of W. Churchill and supported by the American President, did not materialize because the leaders were convinced that there was little chance of success considering the military and political situation of the time. This new information would certainly influence modern history teachers.

Today the situation is changing. Special commissions of the two state academies – the Russian Academy of Sciences and the Russian Academy of Education – are to give expert opinions on scientific content and pedagogy of all textbooks that are approved for schools. This approach is criticized from three points of view. Some people call it a hidden form of censorship which is specifically forbidden by the Russian Constitution (article 29). Others insist upon still stricter control being necessary as there are many cases where ideological preferences overrun scientific facts. Still others write complaints to officials and organizations insisting on something being included in or excluded from school curricula.

As head of one of the commissions, I see the difficulties quite clearly and understand why the progress is slow and uncertain. The reason is not in the field of education but in the wider social and economic context. The ideological pressure of the Soviet times was not replaced by another acceptable ideology which valued education and culture, though much policy demonstrates the importance of both. As a result, a whole generation of young people grew up with the understanding that money is the only thing that matters and that market ideology will make everything right – and not only in the field of economics. As in other countries with transition economies, this led to a decline in morals as described by most people including professional sociologists. A recent analysis of the morality of the young in today's Russia is presented in a short but informative article by S. Batchikov and S. Kara-Murza (2011). The very title of the article is, in fact, a synopsis of its content: "Chaotic reforms, cultural trauma and pathology of consciousness." The whole situation is called catastrophic by some. I would say that success of reforms in the Peoples Republic of China as I understand them is partly explained by a clever balance of tradition and innovation. The explanation is certainly not new and can be easily found in the important volume prepared by Russian and Chinese experts that has already been mentioned above (Россия – Китай, 2007). It is important to recall that too much emphasis on a market economy can endanger the economy itself as well as the morals of the society. This point was made by successful capitalists themselves and the book by G. Soros – *"The crisis of global capitalism: Open society endangered"* (Copoc, 1999) demonstrates this quite well and was translated into Russian at a very opportune moment.

Access and Quality

Much has been done as far as access to education is concerned. At the end of the Soviet period we had about 600 post-secondary schools which were all run by the state. Now there are more than 3000 universities and post-secondary institutions though the population of Russia is just half of the population of the USSR. With a population of over 400 students per 10,000, we have surpassed most countries of the world. This was attained when all Soviet schools of higher education had degree programs of five years or more. While, we are moving to a system in which most students will end their university life with a four-year bachelor's degree, access to higher education has never been higher.

Perhaps the greatest public interest as far as university students are concerned is in the debate on how school-leavers are admitted to universities. Since 2009 the all-Russia/unified state examination is the standard procedure for admittance, which is similar to the process in many countries. The idea is to check the knowledge and skills of school-leavers by a set of written tests which are the same all over the country and administered on the same day by independent commissions. This is a stark contrast with former oral examinations administered by schools and universities themselves. Though Russia has been experimenting with this procedure since 2001, there are many people who oppose it for several reasons. One criticism is that this approach to assessing knowledge ignores other aspects of intelligence, with creativity being one of them. But in practical terms, a more important reason is the opportunity for corruption and for the unauthorized use of modern information technologies which have resulted in scandals all over the country. These are criticisms of the general public and a substantial part of the expert community. In contrast, those in authority support the procedure. My understanding is that this exam is an appropriate way to get a general assessment of school-leavers' achievement but as the sole criterion of admitting to university it is not completely reliable.

In the USSR there were slightly over five million university students and now there are about nine million in Russia alone. Often, growth in quantity is accompanied by problems of sustaining good quality. Motivation to access higher education is steadily rising after the slump of the 1990s. During the 90s, getting a university education did not appear to be worthwhile for it took much time and gave little reward. Now university teachers complain about many school-leavers' poor knowledge, and still poorer skills and study habits. Accordingly, the Russian President ordered the Ministry of Education and Science to monitor post-secondary schools to find the ineffective ones. Nobody seemed to oppose the monitoring but the criteria and the swiftness of the procedure called forth massive criticism on the part of university teachers and rectors (presidents). Though as many as 50 indicators were used to assess the universities, they included those that had always been criticized by academics. One issue was the cumulative result of the unified state examination characteristic of the students who entered different universities. As a result some classical universities, as well as some universities of fine arts, were named by the Ministry as "having symptoms of ineffectiveness." The ensuing criticism and accompanying students' protests led to milder pronouncements and the exclusion of some universities from the list. But the procedure itself will continue with the declared aim to improve some of the ineffective universities while closing the worst ones. There is at least one point of general consent: there are too many universities, some providing a very poor quality of education.

While access to higher education is certainly the most disputable issue, there is another problem of interest. In the Soviet period about 80% of all pre-school children went to kindergartens or an even earlier level of a creche (a day nursery). Now with the general income of the people slowly rising, most parents prefer to keep their children at home until about the age of three when they can go to kindergartens or similar preschool groups. Since the slump in the 1990s Russia has not yet

reestablished the network of preschool institutions it used to have, though most educators and most parents agree that even medium-quality kindergartens prepare children for school better than an average family. In fact, it was the “low income” argument that stimulated people to send children to kindergartens in the Soviet times. But the Soviet experience was used by the whole world to let women have better career possibilities and to better prepare children for school. Now many countries surpass Russia in the percentage of children going to preschool institutions while parents in Russia have problems sending a child to a kindergarten as they have to line up for it. Some measures are being taken to alleviate the problem and I am optimistic about the future.

There is another problem facing school-aged children—that of school quality. Previously, children went to school closest to their homes. Rare exceptions were cases of schools for children with special needs and so-called schools “with a bias” (schools with advanced programs of foreign languages, mathematics, physics, biology etc.). Since the 1992 Law on Education was adopted, parents have the right to choose schools and by way of personal contacts and the internet they are seeking better schools. Quarrels in front of the school doors are not uncommon during enrollment time. It is another example when a reform (the right for choice) is coupled with a problem (not all schools are considered to be “good”). Nowadays schools are obliged to accept children who live in the school area and then other students can be considered. In Moscow and some other cities, schools are enrolling children using the internet, a practice that may continue to grow.

Now that strict control of school and university curricula of the Soviet days gone, the problem of what to teach is exacerbated by the newly acquired freedom of choice. As far as universities are concerned the debate is usually limited to the professional community of university teachers and scientists. But school curricula have really become a national issue and since the beginning of the 1990s the work on national school standards is ongoing. At the very beginning of this time, the standards were limited to the content of school education. Since about the year 2000 these efforts have gradually shifted to a wider scope. A 2007 amendment to the Law on Education set the national educational standard at three provisions or requirements: the structure of the basic program of education (including an explicit list of the subjects to be taught); the level of student achievement; and the conditions of learning (quality of school buildings, salary of teachers and teaching load, use of advanced technologies). This wider understanding of education standards is also kept in the new Law on Education in the Russian Federation adopted in 2012 and signed by President V. Putin on January 5, 2013. The Law is to be implemented beginning with September 1, 2013.

The standards for primary and elementary schools have already been adopted and are gradually being introduced in schools. The complete secondary education standard (11 years of study) has been very hotly debated. The most important point of disagreement is how much the new school system should keep from the previous system. In my opinion, a complete break from traditional values and practices is destructive. Since the new standards are to be introduced all over the country by 2020, there is still time to think about and to experiment with the standards adopted by the Minister for Education and Science, A. Fursenko, shortly before he left office.

Management and Finance

Education management and finance are so closely interwoven that they can and should be discussed together. A well-known drawback of the Soviet education was a very high degree of centralization. However, this was a positive feature in the transition period of the 1920s and 1930s because of the vast territory of the country and stiff resistance to change. It also helped during the immense stress of the war of 1941-1945 and the restoration after it. But it all changed later. The rigidity of the system left little space for the creativity of teachers and students as well as for incorporating regional features. Therefore, the two key words of the reforms in educational

management at the beginning of the 1990s were 'decentralization' and 'democratization.' This meant giving more administrative powers to lower levels of management including educational institutions themselves and more independence in spending money. The particular features were embodied in the text of the 1992 Law on Education. They are in line with the practices of other countries and are of no special interest in this discussion.

More important in an analysis of the major educational reforms is the issue of finance. Contrary to the *Decree No. 1* by B. Yeltsin and the 1992 Law on Education, financing education in the 1990s was insufficient. The time was marked by low wages for all educators and sometimes they did not receive any wages for several months. This is why teachers' strikes were more frequent than strikes by other workers. Compared to those times, there has been a noticeable increase in educational budgets, and now it is about 4% of the gross domestic product. Still, some innovations were introduced (or at least proclaimed) at that time and partially adhered to. Instead of strict itemizing of budgetary spending, schools were given greater flexibility and independence regarding how they used their financing. Schools were allowed to charge fees for some extracurricular activities and for education services for people who did not belong to the schools. The money earned could then be used to increase teachers' salaries and develop material resources. Some measures were taken to make teachers' wages dependent on the quality of their work. Unfortunately at that time, those policies were not implemented in all schools so these measures continue to be introduced, with slight variations. The general idea is that "money should follow students." This means that schools have to compete to enroll more students and this practice is actively being executed.

Another innovation since the Soviet model is using parents' and sponsors' money to finance education. The USSR was justly proud of all education being free of charge, with short-term courses like tailoring or car-driving being rare exceptions. Since 1990, there exists in Russia thousands of non-government (private) schools, colleges, universities and other educational institutions. Still, more often a part – sometimes a substantial part – of the student body in state-run institutions pay tuition fees.

Since about the same time, there has been a stipulation that education should be financed by the state within limits, so that parents and post-secondary students only pay for what exceeds this limit. However, until now private schools rarely received state funding as educational authorities were sometimes short of money. It happens, too, that the more elite schools prefer not to take money from the state because of stricter accountability for this money. But there is strong pressure now to make the state financing of education work. It is partly explained by the demographic pattern. Because of a dwindling population, there are fewer potential students so tuition fees account for less of institutions' overall budgets. In this current situation money allotted by the state becomes more attractive. Many rectors (presidents) of state and private universities have apprehensions that the transition to three- or four-year bachelor's and five- or six-year master's programs will mean a decline in educational revenue. There have been many statements to the contrary from the authorities at various levels. However, only time will tell if shorter programs translate into less money.

Socialization and Upbringing

As the afore-mentioned reforms demonstrate, changes are typically coupled with challenges and flaws. But there is one aspect where I would say we have almost failed in Russia. This is the socialization and inclusion of the young into the newly formed social, economic and cultural fabric of life. The issue of socialization was considered of special importance in the Soviet Union but its system of values was quite different from that of the present. Getting rid of the former system of values presented difficulties of two sorts. First, some of society's values changed, not because they were intrinsically bad but because they were specifically valued in the Soviet system and they were

therefore “too Soviet.” A good example is the value of patriotism which was one of the objectives of education in the Soviet Union. ‘Patriotism’ became a derogatory word by those who came to power in 1991. In the same vein, ‘coordination’ and ‘mutual assistance’ gave way to ‘criticism’ and ‘competition,’ ‘collectivism’ was converted to ‘individualism,’ and ‘cultural values’ was supplanted by ‘material and monetary gains.’ This contributed to higher crime rates, especially among the young people, as well as other societal and economic problems.

Certainly education alone is not responsible for the problems of society. There are other factors which influence socialization which have been analyzed in detail elsewhere (Запесоцкий, 2008; Никандров, 2000). Messages found in the media including posters, banners, leaflets and advertisements which people come across in their daily lives create a distorted and unattractive image of Russia which many people internalize.

Through television and radio broadcasts, youth are exposed to violence, sex, and messages about attaining material success at all costs. Most parents, educators, as well as the general public are aware of this. However, on the one hand the Russian constitution specifically forbids censorship. Therefore, any attempt to reduce the number of violent and sexual images on TV screen can be interpreted as censorship. On the other hand, such TV shows bring the most money to these TV stations. The internet is also full of such images. While there have been several attempts to establish supervisory boards to address the problem, they have all failed. This is an important issue to monitor because it appears that this situation in Russia is more serious than in other countries.

As it stands, however, the education system has to cope with the problems created by the media rather than rely on their help in the process of socialization. In several articles and a report presented at the joint session of all the Russian state academies of sciences, I tried to highlight the messages that appear in the mass media in present-day Russia (Никандров, 2007; Никандров, 2010 et al.). Though some people in this country may disagree, the report was supported by the session. The messages the media send the public can be summarized as follows:

1. The negative or evil ideas and deeds take the dominant position in the world and are consequently emphasized in the media.
2. Our world is the world of violence of all sorts (physical, military, sexual, psychological).
3. The basic sexual instinct is the basis of everything. It is difficult to distinguish between “normal” and “too much of” but many observations support the idea that, in quantity and openness, sexually explicit visual material is more widely available in Russia than any other country in the world. The cult of the “dolce vita” (literally “sweet life” in Italian), material success in general and money in particular, is natural and necessary. Therefore, higher (spiritual) needs are explained either by stupidity or by poverty.
4. Consumerism rules the world, not only in economy but in overall relations between people as everything can be bought and sold.
5. Competition and rivalry for profit and resources are natural. Mutual help and altruism are exceptions appropriate to freaks or saints as the basic principle is “take all from life.”
6. The Russian authorities at all levels of government do not take care of the people and are highly corrupt. They were better in the 1990s (that is when we strictly followed the US lead in everything – N. Nikandrov).
7. The Russian army, police and the law-enforcing agencies in general are against the people, and are cruel and corrupt.
8. Civil patriotism was possible in the past (e.g., in the Great Patriotic War of 1941-1945) but now it is impossible because of the relations between the people and those in power.
9. The rights and freedoms of people in Russia are not adequately defended and are purposefully violated by those in power and by the people towards each other, which happens more often than in “civilized,” that is “Western,” countries.

10. The high dignitaries in the Russian Orthodox Church tarnished their reputations by their collaboration with the state security authorities in the past and now by their use of their position of power for purposes of material gains.
11. The development of Russia is behind other countries.
12. There are insurmountable conflicts between the countries of the Union of Independent States which are caused by the events of earlier Russian history and the imperial habits of present Russian leaders.
13. The Russian authorities are ineffective because they are split. There is conflict between the federal and the regional authorities, among the various branches of power, as well as in the Putin – Medvedev dynamic.

There is a lot of text and visual material which provide support for these statements. And there is also much TV and other media content to support a more balanced view of Russia. But for various reasons, if the number of images, number of repetitions and proximity to prime time are considered, more negative messages about Russian society are presented than positive messages. These messages have the effect of producing excessive anxiety in people, particularly those with other similar psychological problems.

Apart from the aforementioned joint session of the academies of sciences, I also had opportunities to speak about this issue in both houses of the Federal Assembly (the Russian Parliament). I am optimistic the issue of socialization will be addressed because similar pronouncements have been made by President V. Putin, Prime Minister D. Medvedev, and other important figures in decision-making positions. I am optimistic, too, because the newly adopted Law on Education in the Russian Federation signed by V. Putin on January 5, 2013 specifically mentions socialization for the first time in Russian law-making practice. Nevertheless, the current pattern of the socialization, which is no less important than education, is presently fostering unfavorable behavior in young Russian citizens and the necessary changes are yet to come.

Other Hopes for the Future

In summary, there have certainly been important achievements in the education system though they are all coupled with challenges. There is much more freedom in society and much more choice in education – but it is often misused. Access to education has never been so easy – but it has contributed to poor quality in many educational institutions. Teachers are free to experiment with the content and methods of instruction – but the teaching load is too high and some teachers leave schools for better salaries and less stress. There are many initiatives by educational authorities to change things for the better – but teachers and specialists in education are not always consulted. There is accountability of schools and competition among them to get more and better students – but it does not always help to maintain social justice. People demand good quality education – but that means more lessons, more study and poorer student health. Monitoring the quality of education is important and necessary – but the principles, methods and the practice itself is hotly debated and severely criticized.

The educational and state authorities of Russia are certainly conscious of the above-mentioned problems. They are also conscious of the disappointment of the public about all of this. As a result, pronouncements about the importance of education are common for all government officials at all levels, up to the very top, and not only during times of approaching elections. Issues regarding education also take priority in various documents adopted at the highest (presidential and governmental) levels for the current period until about 2020. In May, 2012 the last part of the school standards were adopted and, as already mentioned, the new Law on Education in the Russian Federation was signed by the President. Analyses of this important document provides several measures which give an idea of general trends in educational development for the coming

years.

The Law on Education took several years to be worked out as it passed through a very intricate system of debates and corrections. The number of suggestions made by professionals and ordinary citizens was in the thousands, which is in itself unprecedented. Much of the discussion in the Duma (the lower house of the Russian parliament) was understandably highly publicized for two reasons. First, education concerns everyone in the country. Second, it is therefore a good chance to gain (or lose) points in election campaigns (of which there have been several, including the presidential and the parliamentary election, as well as regional and local ones). With so much feedback, the Law on Education could not have been consensus-based for practical reasons. As well, it is almost five times longer than the previous version of 1992 with all of its corrections and reference articles. Some important stipulations are included which will provide quality elements in the educational system of the country. On the other hand, some changes are not for the better. One example: the new Law on Education omits the term “basic professional education” which denotes training factory workers in vocational schools. The argument for this change is that the country currently needs fewer workers and only those with basic training since professional education will be included in the higher level of the “secondary professional education.” Since the Russian Constitution stipulates that “basic professional education” is free of charge but “secondary professional education” is not, many poorer students who have some support from the state such as free board and lodging may lose this support.

It has been repeated many times that the practice of education being mostly free of charge is to be continued. The promise dates back to the very beginning of independent Russia (1992) but there has been a widening practice of taking fees for various aspects of education so people have apprehensions. Some misgivings are slogans of the political opposition and they are not unfounded. Up to now there have been elaborate and strict financial and organizational rules for which service fees can be charged and how this is to be done. However, they are not strictly adhered to and people often complain that too much money has to be paid for too many things. The new Law on Education provides some guidelines for the practice and contains specific stipulations for the whole educational system being free of charge within the limits of the federal state standard of 37 hours per week.

As for preschool education, the most important goal is to assure full access to it for all families who need and want it. This is to be achieved by 2016. Now about 60 per cent of children go to various types of preschool settings and by the beginning of 2012/2013 school year, about two million parents lined up to get the service for their children. The problem is so acute that special emphasis was noted in the Ukaz (Decree) of President V. Putin “*On the national strategy of action in the interests of children.*” The Ukaz was signed on June 1, 2012, International Children’s Day, just three weeks after Putin’s inauguration. In the new Law on Education, preschool education is emphasized but some people fear this focus will introduce a sort of final examination for very young children.

The Law on Education is important, too, for making certain that the existing provisions of the new general education standards are now gradually introduced in schools. As mentioned above, education within the limits of the standards is to be free of charge. This is why teachers and parents are closely watching what is being promised and implemented in this field. The present day standards are a compromise between a wider content of education proposed by the Presidium of the Russian Academy of Education and a narrower content (which is understandably cheaper) proposed by another group, as is the standard of the upper secondary education (years 10 and 11 of the school program). My hope is that, since the last mentioned standard is to be fully introduced by about 2020, there will be a bias towards wider education content. The immediate task is to monitor bringing education standards into school practice and introducing the corrections shown to be necessary by school practice. In 2012 the Russian Academy of Education instituted a Commission

with the participation of the regional ministers of education to coordinate the procedure.

The government promises to put more money into education practice and infrastructure. So far this has been demonstrated with the growth of the budget in recent years which is greater than in some other fields. This can be attributed to the growth of the gross domestic product (GDP) which is stable. For example, in 2005 the GDP was 21609 billion rubles while in 2011 it was 54369 billion rubles. At the same time the percentage of the GDP spent on education was kept at about 4%. The same is true about the “consolidated” budget (the sum total of all the money from the budgets of various levels). The general education schools are financed mostly by the municipal budgets. This explains a very substantial difference among teachers’ salaries in various regions of Russia. Though some measures are taken to alleviate the problem, the average salary of a teacher in Moscow is 55.600 rubles (September, 2012), while in the region of Orel it is 13.300 rubles, and in the Altay region it is 12.300 rubles. Steps are also being taken to make teachers’ salaries more dependent on the quality of their work but there is no consensus about how the quality is to be evaluated. The primary task now is to raise teachers’ salaries to the average level of salaries in each particular region. The task is realistic and is sure to be achieved soon.

The Law on Education adds certainty to the very sensitive issue of finance in general and teachers’ salaries in particular. The teachers’ status is also elevated though they are not, as some people had hoped, made “civil state servants.” The issue of teachers becoming civil servants has been discussed since the beginning of the 2000s. My understanding of the problem is twofold. On the one hand, civil servants in Russian terminology and practice get high salaries and sometimes higher bonuses of various sorts. However, they are less independent in their professional behavior and this is something Russian teachers are becoming more and more conscious of and accustomed to since the early 1990s.

Many experts foresee some trouble with the introduction of the normalized per capita approach to financing schools and universities. Seemingly, this is the only logical way of action: the more students, the more money (“Money follows students!”). But the practice of implementing the approach revealed problems. It is difficult to implement in rural schools where the task of teaching is no less demanding than in urban areas while classes are smaller. The practice of restructuring and merging schools is not easy to implement because of large distances between townships and villages with poor transportation and road facilities. And it has been shown that closing a school in a village most likely means “closing” the village itself because younger people with children leave for other places with better educational facilities. Still, steps are being taken in this direction and computer/internet technologies are helping.

In the latter respect considerable progress has been made. All schools are now provided with computers and internet facilities. Sometimes this is the only way to make up-to-date knowledge and methods of teaching immediately available in far-off places. Using interactive electronic textbooks is also gaining popularity. The new Law on Education introduces the possibility and practice of distance education technologies. While they are already being used more widely, the provisions in the Law are making distance technologies a practice among more schools with the possibility of getting almost all forms of education under the obligatory supervision of, and testing by, teachers.

The Law on Education requires more attention to be paid to encouraging gifted students of all ages. Appropriate programs are adopted for gifted children and university students as grants are provided for them and their teachers. With the unified state examination as the main criterion of admittance to higher education, the so-called “olympiads” (competitions among schoolchildren in various subjects) provide gifted children a chance to be encouraged for their specific abilities and achievements. Sometimes success in the competitions is considered more important than the poorer results of their state examinations. No less important is the provision for learners with special needs (physical, mental/emotional or behavioral) in education. The general idea is that of

inclusive education, like almost everywhere in the world. This approach is gaining strength as this is the first time it is stipulated in law.

Important changes are ahead for the Russian higher education system. On the one hand, Russia is the number one country for the percentage of people with higher education diplomas (54 per cent while Canada is second with 51 per cent and Israel is third with 46 per cent). It should also be mentioned that most of these graduates have studied for five years or more whereas the majority of other countries' degrees are four year bachelors' programs. But it is not that simple. The quality issue is quite real in many universities and post-secondary institutions, particularly in many non-government institutions.

The other problem is that of demographics. There are too few school-leavers to fill the many existing university vacancies. And, last but not least, now most students will end their university life with a Bachelor's degree, with only about 10 per cent of graduates continuing their studies in masters programs. The specialist five-year programs which were of chief importance before will now be an exception. Given all of these changes, the plans are to close or restructure about 30 per cent of universities by 2016.

It is also a benchmark that at least five Russian universities have been ranked to be among the top 100 international universities. The Quaquarelli-Symonds ranking, similar to other rankings, place special emphasis on research, number of teachers, students from abroad, and citations per faculty. Though many experts consider the "publish or perish" approach outdated, measures will also be taken to raise the corresponding indicators in leading Russian universities, including better financing.

Something must be done to improve teacher training. As it is now, about 5 per cent to 10 per cent of graduates of teacher training institutions become school teachers. Others find employment elsewhere. The solution is seen in making teacher training institutions part of larger universities to enhance their training in the fields of their future school subjects. However, this may result in lowering their preparedness to teach, which only time will tell to be true or false. Some rectors (presidents) of teacher training institutions have apprehensions about this move as they fear that they will become Cinderellas (low-placed servants) in larger universities. Hopefully the higher status of educators in the new Law on Education will help attract better students wishing to become teachers.

As mentioned above, higher education standards attract less public attention than those of general education. However, with the introduction of bachelor and master degrees as levels of higher education, working out the hundreds of specialized standards will also present a serious practical task if not an altogether new problem.

An important feature in the changes to be implemented in the near future is that more attention is to be given to moral education. This was considered indispensable in Soviet times and was all but forgotten in the 1990s. More often than not, it is now discussed under the general heading of 'forming the identity of the citizens of Russia.' It is now part of the educational standards at all levels. However, it is crucial at the level of general education (forms 1 to 11) and it took much time and effort by the Russian Academy of Education to make this happen. The hope for this change has been eroded, unfortunately, by a little progress in positive socialization--that is to say, making the young to adhere to a system of values of good citizenship. As shown above, the general messages of mass media and other socialization instruments works against, rather than in cooperation with, the education system and has been kept almost intact since the 1990s. Hopefully the newly formed Committee on mass media in the State Duma will have more success in cooperating with various levels and institutions of education in insuring positive socialization and better moral education (Дармодехин, 2012). If not, the above-mentioned messages of the media will produce even more harm.

With a lot of criticism on the part of some experts and interested citizens, I am still optimistic. It is very easy to say that the road to hell is paved with good intentions. But hopefully we will not lose the gains that have been achieved as we have passed through difficult times in education. What we do need is a time of evolutionary change rather than revolutionary upheavals and in this respect there is a certain consensus in Russia.

References

- Батчиков С., Кара-Мурза С. (2011): Хаос реформ, культурная травма и патология сознания // Экономические стратегии. – 2011, № 4, с.18-25. [Batchikov S, Kara-Murza S. (2011): Chaotic reforms, cultural trauma and pathology of consciousness. In: *Economic Strategies*, № 4, pp. 18-25].
- Дармодехин С.В. (2012): О разработке современной стратегии воспитания и социализации детей // Педагогика. – 2012, № 36 с. 41-49 [Darmodekhin, S.V. (2012): Developing a modern strategy of educating and socializing children. In: *Pedagogika*, № 3, pp. 41-49].
- Днепров Э.Д. (1994): Четвертая школьная реформа в России.- М.: Интерпракс [Dneprov E.D. (1994): *The fourth school reform in Russia*. Moscow: Interprax].
- Запесоцкий А.С. (2008): Образование и средства массовой информации как факторы социализации современной молодежи.- Санкт-Петербург: СПбГУП [Zapesotsky A. (2008): *Education and the media as means of socializing the young people of today*. St. Petersburg: Publishing House of the University for the Humanities].
- Никандров Н.Д. (2006/2007): Воспитание и социализация в современной России: риски и возможности // Научная сессия академий, имеющих государственный статус (Москва, 5-6 октября 2006 года). – Москва: Наука, 2007, с. 18-28 [Nikandrov, N.D. (2007): Education and socialization in present-day Russia: The risks and the possibilities. In: *The scientific session of the state academies of sciences*. Moscow: Nauka Publishing House, pp. 18-28].
- Никандров Н.Д. (2010): Идеология и идеологическое воспитание: есть ли они, нужны ли они сегодня? // Родная Ладога. – 2010, № 3, с. 59-76 [Nikandrov, N.D. (2010): Ideology and ideological upbringing: Do they exist and are they necessary? In: *Rodnaya Ladoga*, 2010, № 3, pp. 59-76].
- Никандров Н.Д. (2000): Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. – Москва: Гелиос – ОРВ [Nikandrov N. Russia (2000): *Socialization and upbringing at the threshold of the millennia*. Moscow: Helios ARV].
- Россия – Китай: образовательные реформы на рубеже XX-XXI вв.: Сравнительный анализ (2007). Отв. ред. Н.Е. Боровская, В.П. Борисенков, Чжу Сяомань. – Москва, 2007 [Borevskaya, N., Borisenkov, V. & Xiaoman Zhu (Eds.) (2007): *Russia – China: Educational reforms at the edge of the 20th and 21st centuries*. Moscow].
- Сорос, Джордж (1999): Кризис мирового капитализма. Открытое общество в опасности.- М.: ИНФРА-М [Soros, G. (1999): *The crisis of global capitalism: open society endangered*. Moscow: INFRA-M Publishing House].
- Указ Президента Российской Советской Федеративной Социалистической Республики "О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР" //Российская газета. - 1991, 12 июля. [Decree of the President of the Russian Soviet Federative Socialist Republic "On priority measures for the development of education in the RSFSR". In: *Rossiyskaya Gazeta*, 1991, July 12].
- Reynolds, D. (2006): *From World War to Cold War: Churchill, Roosevelt and the International History of the 1940s*. Oxford: Oxford University Press.

About the Author

Prof. Dr. Nikolay Dmitrievich Nikandrov is former President of the Russian Academy of Education (1997-2013) and member of the Russian Academy of Science; Moscow, Russia. Contact: president_rao@mail.ru

Olga Graumann

Aspekte der Geschichte westeuropäischer Lehrerbildung

Summary: *The history of teacher education is very multi-faceted; therefore it is only possible to point to highlights of its progression. This article indicates some developmental aspects of the history of teacher education in Germany and gives some brief sketches of the history of teacher education in Austria, France, and England, with the intent to provide insight into current educational-policy discussions and developments.*

Резюме: *История подготовки учителей разнообразна настолько, что всякий раз можно лишь фрагментарно рассмотреть ее течение. На основе истории подготовки учителей в Германии, а также в кратких зарисовках из истории подготовки учителей в Австрии, Франции, Англии и Италии в данной статье показываются некоторые линии развития, которые делают более понятными современные образовательно-политические дискуссии.*

Zusammenfassung: *Die Geschichte der Lehrerbildung ist so vielfältig, dass immer nur Schlaglichter auf ihren Verlauf geworfen werden können. Anhand der deutschen Geschichte der Lehrerbildung sowie in kurzen Abrissen auch der Geschichte der Lehrerbildung in Österreich, Frankreich, England und Italien werden in diesem Artikel einige der Entwicklungslinien gezeigt, die die heutigen bildungspolitischen Diskussionen und Entwicklungen verständlicher machen sollen.*

Aspekte der Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland

42

Kurzer Abriss der Schulentwicklung in Deutschland vom Mittelalter bis zur Aufklärung

Die Schulentwicklung war zunächst eingebunden in den europäischen Christianisierungsprozess. Im Mittelalter übernimmt die Schule in Form von Domschulen (auch Stifts-, Kloster- oder Klerikerschulen genannt) die Aufgabe der Ausbildung von kirchlich geprägten Amtsfunktionen. Die Domschulen bildeten Kleriker aus, die zugleich Lehraufgaben übernahmen sowie Verwaltungsbeamte, Juristen und später auch Mediziner. Gelehrt wurde in der Regel in der lateinischen Sprache, nach dem Lehrplan der „Septem Artes Liberalis“ (Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Musiktheorie und Astronomie). Dabei wurde von einem statischen Welt- und Wissenschaftsverständnis ausgegangen d.h., was der Mensch überhaupt wissen konnte, war bekannt, worauf es erzieherisch und unterrichtlich ankam, war Einübung und Nachsprechen: „Die Schule ist vor allem *Buchschule*, ihr Lernen ist bestimmbares, planbares und kontrollierfähiges Buchlernen“, schreibt Keck (1997, 188).

Im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit (Ende 15. Jahrhundert, Anfang 16. Jahrhundert) griff die sogenannte Renaissance auf die Werte der Antike zurück und das Bedürfnis nach einer rein weltlichen Bildung wurde gefördert. Auch durch das allmähliche Aufblühen des Handels und der Hanse wurde es im ausgehenden Mittelalter immer notwendiger, die Muttersprache, die Sprachen der Nachbarländer und das Rechnen zu erlernen. Dem Zeitalter der Renaissance liegt der Humanismus zugrunde, der eine umfassende Bildungsreform wollte, die es ermöglichte, dass sich die menschlichen Fähigkeiten durch die Verbindung von Wissen und Tugend entfalten können. Durch Nachahmung klassischer Vorbilder wollte man ein ideales Menschentum verwirklichen. Die Domschule entwickelte sich daher weiter von einer klerikalen und aristokratischen zu einer

bürgerlichen und demokratischen Schule, einer humanistischen Gelehrtschule, die nicht mehr nur von Jugendlichen des Adels sondern auch vom Bürgertum besucht wurde (Blankertz 1982, 19).

Gegen Ende des Mittelalters wurde erstmals die dominierende Rolle der katholischen Kirche in Staat und Gesellschaft infrage gestellt. Die Reformation leitete den größten Wandel in diese Richtung ein (Keck, 2009, 159). Unter Martin Luther (1483 bis 1546) als Begründer der Reformation begann im 16. Jahrhundert eine Spaltung des Christentums in verschiedene Konfessionen. Viele Gebiete des Heiligen Römischen Reiches deutscher Nation wurden protestantisch und katholischer Besitz ging vielerorts in den Besitz der Fürsten über. Luther ging gegen den Autoritätsanspruch der Kirche des Papstes vor und vertrat die These, dass der Glaube allein und nicht Sakramente und Buße Gnade vor Gott erwirken. In der Kirche Luthers stand im Gottesdienst nicht wie in der katholischen Messe, die heilige Handlung der Verwandlung von Brot und Wein in den Leib und das Blut Christi im Mittelpunkt, sondern die Predigt und der Katechismusunterricht.

Jeder sollte daher in der Schriftsprache unterwiesen werden, um das „Gottes Wort“ in der Bibel in der Muttersprache lesen zu können. Lutter hatte die vorher nur lateinischer Sprache vorhandene Bibel ins Deutsche übersetzt. Die Erfindung der Buchdruckerkunst (Mitte des 15. Jahrhunderts) ermöglichte eine weite Verbreitung der Bibel. Zunächst mussten die Erwachsenen das Lesen erlernen, um diese Fähigkeit dann an die Kinder weiterzugeben. Es entstand die „gemeine Schule“, auch Küster- oder Meßnerschule genannt (Keck, 2003, 22). Damit war der Weg geebnet für die Alphabetisierung des Volkes und die Institutionalisierung von Lese- und Schreibtechniken, die durch Vorsagen und Nachsagen nicht mehr nur sonntags in der Kirche, sondern täglich im Unterricht gelehrt werden sollten.

Der Katechismus (Handbuch der Unterweisung in Grundfragen des christlichen Glaubens) war die fundamentale Glaubensgrundlage für beide Konfessionen und bedingte letztlich eine allgemeine, von der Konfession unabhängige Alphabetisierung. Daher wird Bildung nicht nur von Luther sondern auch von den Jesuiten als Vertreter des Katholizismus als das Fundament aller Reform betrachtet (Keck, 2003, 25). Sowohl Reformation als auch Gegenreformation setzen damit erste Anfänge für ein Volksschulwesen, denn ab dieser Zeit wurde ein systematischer Religionsunterricht notwendig, für den das Lesen und Schreiben erforderlich war (Blankertz, 1982, 20).

Im 17. Jahrhundert, der Zeit der Nachreformation und dem Zeitalter des Absolutismus, wurden die Landesfürsten und freien Reichsstädte zu Schulträgern mit je eigenen Schulordnungen wie z.B. Gotha 1642 mit einer für jeden einzelnen Staat zentralen Schulplanung (Keck 2002, 1112). Erst ab dieser Zeit der territorialen Konfessionsausbildung, (d.h. der jeweilige Fürst bestimmt die religiöse Ausrichtung seiner Untertanen) beginnen sich protestantische und katholische Schulsysteme zu unterscheiden (Keck, 2003, 26). Die Schulordnungen führten dazu, dass nun über die Struktur von Unterricht und Schulorganisation über die Landesgrenzen hinaus diskutiert wurde. Der Schulmethodus von Gotha galt schon zu seiner Zeit als Praxismodell. Im Mittelpunkt jeder Unterweisung stand jedoch neben der Gottesfurcht der Gehorsam gegenüber dem Landesfürsten.

Bezüglich der Lehrerbildung für das höhere Lehramt muss man rekapitulieren, dass bis zu Beginn des 19. Jahrhunderts in den Latein- und Gelehrtschulen katholische oder protestantische Geistliche unterrichteten. Die Lehrer für das höhere Lehramt hatten immer eine universitäre wissenschaftliche Ausbildung, auch wenn diese nicht auf das Lehren, sprich Didaktik und Pädagogik, ausgerichtet war. Die Reform der Universität, die auf Wilhelm von Humboldt (1767-1835) zurückgeht, veränderte auch das Bild des Gymnasiallehrers, der jetzt die Gymnasiasten auf das zukünftige Universitätsstudium vorbereiten sollte. Die Ausbildung an der Universität wurde

deshalb auf die Fachwissenschaften orientiert. Dieses zeigte sich auch in der Einführung der berufsqualifizierenden Staatsprüfung 1810 (*examen pro facultate docendi*) und der Abiturprüfung 1812 in Preußen.

Damit trennt sich erstmals die Professionalisierung des höheren Lehramts von der Theologie. Die Prüfungen wurden zunächst von der Philologie bestimmt, doch allmählich werden auch Mathematik und die Naturwissenschaften bedeutsam. Durch die preußische Prüfungsordnung von 1831 und die Neuregelung von 1866 löst der fachwissenschaftlich gebildete Gelehrte den umfassend gebildeten Schulmann ab. Pädagogik ist nach wie vor kein Pflichtfach – die Überzeugung, ein guter Wissenschaftler sei immer auch ein guter Lehrer, wird bis weit in die Jetztzeit hinein gepflegt (Sandfuchs, 2004, 17ff.).

Eine umfassende Volksbildung und eine institutionalisierte Lehrerausbildung für das niedere Schulwesen gab es jedoch lange Zeit noch nicht. Man muss betonen, dass – trotz bedeutsamer Modelle und Schriften von Johan Amos Comenius/Komensky (1592-1670), Wolfgang Ratke (1571-1635) und Andreas Rhyer (1601-1669), die von Intellektuellen rezipiert wurden – die Schulsituation auf dem Land in einem erbärmlichen Zustand war, sofern es überhaupt Schulen gab. Eine Gruppe von Kindern allen Alters wurde in der Wohnstube des „Schulmeisters“ unterrichtet, in der sich auch die Familie und das Vieh aufhielt. Obgleich es eine Unterrichtspflicht gab, gingen die meisten Kindern nur im Winter und sonntags zur Schule, da sie in ihren Familien zur täglichen Feldarbeit gebraucht wurden. Die Lehrer für das Volk hatten keine Ausbildung, sie rekrutierten sich häufig aus entlassenen Soldaten, einfachen Handwerkern und Arbeitslosen, die selbst kaum rechnen und lesen konnten.

Von 1729 gibt es z.B. Berichte über den Bewerbungsvorgang für eine Schulstelle vor der Gemeinde, bei der der Bewerber seine Kenntnisse bezüglich der Kirchenlieder, des Lesens des Katechismus, des Schreibens und des Rechnens zeigen musste.

„Jakob Moehl, Weber, hat die 50 Jahre hinter sich. Er sang: O Mensch beweine, Zeuch ein zu deinen Thoren. Wer nur den lieben Gott läßt walten. Melodie ging ab in viele andere Lieder, er quiekte manchmal, so doch nit sein soll. Gelesen Josua 19, 1-17 mit 10 Fehlern, buchstabierte Josua 18, 26-29 ohne Fehler. Dreierlei Handschriften gelesen – schwach und mit Stocken. Drei Fragen aus dem Verstand – befriedigend. Aus dem Katechismo die 10 Gebote und die 41. Frage aufgesagt, ohne Fehler, drei diktierter Reihen geschrieben, 5 Fehler, des Rechnens ist er nit kundig.“ Jakob Moehl wurde von der Gemeinde und dem Pastor einstimmig gewählt, weil die anderen Kandidaten noch schlechter waren“ (zitiert nach „Die kaufmännische Schule“, H. 12/1976).

Dieser Zustand änderte sich allmählich mit der Epoche der Aufklärung, einer Epoche der modernen westlichen Philosophie. Man kann auch vom ‚Zeitalter der Aufklärung‘ sprechen. Der Philosoph Emanuel Kant beantwortet, als die Epoche bereits ihrem Ende entgegenging, die Frage „Was ist Aufklärung?“ wie folgt:

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Muthes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. *sapere aude!* Habe Muth dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Ist also der Wahlspruch der Aufklärung“ (Kant, 1784, 169). „... es ist so bequem, unmündig zu sein...“ (Kant, ebd.).

Die Idee des vernunftgeleiteten, mündigen und zum Handeln berufenen Menschen wirkte sich auch auf die Pädagogik aus, denn der Kindererziehung und damit auch dem Schulwesen wurde eine zentrale Rolle bei der Entwicklung zum mündigen Bürger zugewiesen. Schule erhielt zunehmend das Ausbildungsmonopol in Bezug auf Vermittlung von Wissen, Können und Werten. „Sie, die Vernunft, galt als ein und dieselbe für alle denkenden Subjekte, für alle Nationen, Rassen, Epochen

und Kulturen (...). Das finden wir, wie selbstverständlich, auch bei einem Klassiker der Pädagogik: Jean-Jacques Rousseau“, schreibt Blankertz (1982, 27). Neu war nun, dass Erziehung in der Hand des Menschen liegt und zum Gegenstand einer eigenen Reflexion gemacht werden muss. Das zeigt sich darin, dass Christian Trapp, ein Theoretiker der Aufklärungspädagogik und Philanthrop, 1779 den ersten Lehrstuhl für Pädagogik an einer deutschen Universität in Halle erhielt und Johann Heinrich Campe (1746-1818) 16 Bände herausgab mit dem Titel: „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher“. Er berief sich dabei vor allem auf Rousseau, indem die befreiende Wirkung seiner Pädagogik und die Anerkennung des Eigenrechtes des Kindes hier schulpädagogisch konkretisiert wurden. Die Philanthropine (*Philanthrop* griech. ‚Menschenfreund‘) waren eine Alternative zu der im Schematismus erstarrten lateinischen Schulgelehrsamkeit. Sie hoben viele einengende Gebräuche auf wie z.B. das Tragen von Perücken. Statt nur über Büchern zu sitzen, gab es Sport und Wanderungen. Den Kern der Didaktik machte eine weltoffene Bildung aus, die – an der Schwelle zum Zeitalter der Industrialisierung – an modernen Sprachen, Mathematik und den Naturwissenschaften orientiert war. Die Einrichtungen der Philanthropen zeigten, dass „Schule auch Stätte der Freude, des Frohsinns und Spiels sein könne, dass Schule nicht gekennzeichnet sein müsse durch Schreie gezüchtigter Kinder und vom Zorn berauschter Lehrer“ (Blankertz, 1982, 81). Obgleich mehr als 60 reformoffene aufgeklärte Erziehungs-, Unterrichts- und Lehranstalten zwischen 1770 und 1800, ausgehend von dem von Johann Bernhard Basedow (1724–1790) gegründeten Philanthropin in Dessau, in Deutschland eingerichtet wurden, hat sich diese Pädagogik nicht durchgesetzt (vgl. etwa Feige, 1997, 4). Die meisten dieser Anstalten überlebten kaum länger als zwanzig Jahre. Bewirkt haben die Philanthropen jedoch, dass nun eine allgemeine Unterrichtspflicht von staatlicher Seite lückenlos realisiert werden sollte und der Staat ausreichend Schulen zur Verfügung stellen musste, in der die Kinder und Jugendlichen auf einen Beruf im Sinne von Nachwuchsbildung vorbereitet werden sollten (Blankertz, 1982, 86f.). Das „Generallandschulreglement“ von 1763 in Preußen enthielt die Aufforderung zum Schulbesuch und bildete damit die Grundlage für die Entwicklung des deutschen Volksschulwesens.

Entwicklungsstufen der Lehrerbildung

Nach dem Generallandschulreglement beginnt nun auch die Zeit, in der man von einer allmählichen Professionalisierung des Lehrers für das niedere Schulwesen, die Volksschule, sprechen kann. Die Entwicklung der deutschen Volksschullehrerbildung kann in drei Phasen gegliedert werden (vgl. Oelker & Neumann, 1985, 127):

- Schulung im Lehrerseminar
- Studium in pädagogischen Akademien (später hießen sie Pädagogische Hochschulen):
- Wissenschaftliche Ausbildung an Universitäten

Lehrerseminar

Erste Vorläufer eines Lehrerseminars gab es bereits im 17. und 18. Jahrhundert. Zu den Aufklärungspädagogen gehörten neben den Philanthropen auch die Pietisten. Nach Keck kommt insbesondere durch den Pietismus die Bildung des Volkes in den Blick (Keck, 1989, 199). August Hermann Francke (1663-1727), der bedeutendste Pädagoge unter den Pietisten, gründete 1694 in Halle an der Saale eine Armenschule, die sich bald zu einer Anstalt entwickelte, die neben der Schule Spinnereien, Webereien, eine Apotheke und eine Druckerei enthielt. Der Pietismus lehrte im Gegensatz zu Luthers Protestantismus, dass der Mensch, der sein Leben Gott weihe und gute Werke

vollbringe, von Gott nicht im Stich gelassen werde. Francke war geprägt durch die Schulordnung von Gotha von 1642 und zielte auf eine beruflich orientierte realistische Wendung des Schulwesens ab. Der Pietismus forderte die Trennung von Staat und Kirche und half, einen neuen Stand des gebildeten Bürgertums zu schaffen, der das Zentrum der deutschen Kultur wurde (Blankertz, 1982, 54). „Erziehung führt in das wirkliche Leben, und das wirkliche Leben erfordert ausdrücklich Erziehung“ (Blankertz, 1982, 28). Aus diesem Gedankengut heraus gründete Johann J. Hecker (1707-1768), ein Schüler Franckes, 1748 das erste preußische Lehrerseminar, ein „Küster- und Schulmeisterseminar“, das spezifisch Lehrer für die von ihm ins Leben gerufene „Realschule“ ausbilden sollte. Diese Lehrerseminare, die sich zunehmend weiter verbreiteten, waren zunächst keine eigenständigen Einrichtungen, sondern sie waren Waisenhäusern, Bürgerschulen oder Lateinschulen zugeordnet (vgl. Sandfuchs, 2004, 22). Erst ab Anfang des 19. Jahrhunderts wurden die Lehrerseminare eigenständige Institutionen.

Im Laufe des 19. Jahrhunderts war es dann auch möglich, dass Frauen in den Volksschulen unterrichteten. Das erste preußische Lehrerinnenseminar wurde 1832 gegründet. Die Gründe dafür waren Lehrermangel bzw. Lehrerüberfluss. Lehrerinnen durften nicht heiraten und erhielten nur Zeitverträge, so dass sie schnell eingestellt bzw. entlassen werden konnten. Die Ausbildung von Frauen und Männern war bis in die 1920er Jahre getrennt.

Adolf Diesterweg (1790-1866) war von 1832 bis 1847 Direktor des Stadtschulseminars in Berlin. Als liberaler Pädagoge engagierte er sich für eine professionalisierte Volksschullehrerbildung und die soziale Anerkennung des Volksschullehrers, der zu dieser Zeit eher verachtet wurde als Hungerleider, da er einen nur geringen Lohn erhielt sowie als Vertreter der „Prügelpädagogik“ angesehen wurde. Diesterweg war Anhänger Johann Heinrich Pestalozzis (1746-1827) und er trugen viel dazu bei, dessen Ideen und didaktischen Grundsätze zu vertreten, die er mit den Auffassungen von Friedrich Fröbel (1782-1852) verband.

In seiner Zeit als Direktor des Lehrerseminars in Moers (von 1820-1832) besuchte Diesterweg verschiedene Volksschulen, die er zum großen Teil in einem sehr schlechten Zustand antraf.

„Schärfste Kritik übte Diesterweg an der Tatsache, daß Ungehorsam und Zuchtlosigkeit den Unterricht an einigen Schulen bestimmen. Die Lehrer seien nicht in der Lage, sich durchzusetzen. Über die von der frühen Industrialisierung erfaßten Städte des Wuppertals fällt er ein besonders hartes Urteil: ‚In den meisten Schulen Elberfelds und Barmens herrscht unter den Schülern ein solcher Grad von Unruhe, Unbeständigkeit, zerstreutes Wesen, Frechheit, Ruhelosigkeit und wahre Gottlosigkeit, daß die Möglichkeit fast übertroffen wird‘. So habe in der Schule des Lehrers Wilms, einem pensionsreifen alten Mann, ‚ein wilder Tumult mit Apparaten, Füßen und Armen, ein tolles Durcheinanderschreien einer ungezogenen, frechen Jugend‘ geherrscht. Das Ganze habe geradezu den Anblick eines offenen Kriegszustandes dargeboten. Die Lehrer müßten sich mit Drohung und Gewaltanwendung Respekt verschaffen.“ (Goebel, 1995, 103).

Diesterweg machte für diese Zustände die unzureichende Seminarausbildung verantwortlich, auch die seiner eigenen Seminaristen. „Der Hebel der Schulreform, die den methodisch besser ausgerüsteten Lehrer zum Ziel hatte, war also bei den eigenen Seminarabsolventen anzusetzen“, schreibt Goebel (1995, 104). In einem der Seminare fand Diesterweg „das Bessere, welches das Seminar zu verbreiten sucht, eingeführt: sinnvolles Lesen, verständlichen und gemüthlichen Religionsunterricht, wohlklingendes sanftes Singen, überhaupt denkendes Lehren und Lernen, geregelte Zucht und unbedingten Gehorsam“ (ebd., 104). Allerdings muss man auch sehen, dass die Schulverhältnisse häufig unzumutbar waren. Die Räume waren für die große Zahl an Schülern – teilweise 160 Kinder – viel zu klein und mangelhaft ausgestattet. Die Kinder mussten auf den Knien schreiben, da keine Tische aufgestellt werden konnten. Die Lehrer mussten 40 Wochenstunden arbeiten, die Lehrerbesoldung war so gering, dass sie mehrere Nebenberufe (Küster,

Versicherungsvertreter, Kleinbauer) annehmen mussten, um leben zu können. Oft erhielten sie von den Eltern Fleisch, Eier und Mehl. [Erstaunlicherweise habe ich als junge Lehrerin um 1970 in der Volksschule auf dem Land ebenfalls noch Fleisch und Eier von den Bauern als Geschenk erhalten. So lange hielt sich diese Tradition.]

Der politische Hauptgrund für die sehr viel langsamere Entwicklung der Volksschullehrer-ausbildung im Vergleich zur Professionalisierung im Bereich der höheren Bildung, ist nach Oelker und Neumann im Scheitern der Revolution von 1848 zu sehen (1985, 128). Reformorientierte und liberale Pädagogen wie u.a. Adolf Diesterweg wurden zum Sündenbock für die Revolution erklärt, eingesperrt oder – wie Diesterweg – ihres Amtes enthoben. „Seit Beginn des 19. Jhds. wird Schulreform zunehmend vom Staat zur Steuerung der gesellschaftlichen Entwicklung in Anspruch genommen“, schreibt Keck (2009, 161). Dies zeigt sich insbesondere in der Reaktion auf die Revolution von Seiten des Wilhelminismus (Kaiser Wilhelm): Zementierung des Ständestaates und Aufbau von Bildungsprivilegien für Adlige und höhere Stände.

Allerdings hatten die Zerschlagung der Revolution und die darauf folgenden Reglementierungen auch etwas Gutes insofern, als erste Standards für die Volksschullehrerbildung entwickelt wurden. Ab 1890 wurden dann flächendeckend Lehrerseminare eingerichtet (in kleinen Städten, um die Kandidaten von aufrührerischen Bewegungen abzuschotten) und diese eine Ausbildung erhielten, auch wenn der Wissenskanon, der hier erworben werden sollte, nach wie vor sehr eng war. Die „Allgemeinen Bestimmungen“ des Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesens von 1872, die für Preußen Gültigkeit hatten, enthalten nun eine Lehrordnung und einen Lehrplan (Oelkers & Neumann, 1985, 128). Von der Umsetzung der Forderung, die u. a. Diesterweg schon 1836 erhob, dass auch die Lehrerausbildung für die Volksschule einer universitären Bildung bedürfe, da die Seminarbildung nicht dem gegenwärtigen Stand der Wissenschaft entspräche, war man nach wie vor sehr weit entfernt.

Studium in pädagogischen Akademien

Ob die Universität im Stande ist, Lehrer auszubilden, die ihr Lehrgeschäft verstehen sollen, also eher praktisch ausgebildet werden müssen, wurde schon Mitte des 19. Jahrhunderts von Lehrerverbänden auf ihren Versammlungen diskutiert (vgl. Sandfuchs 2004, 25) und diese Diskussionen sind nie ganz verstummt. Auf der Lehrerversammlung in Königsberg 1904 wurden z. B. folgende Beschlüsse gefasst (vgl. Sandfuchs, 2004, 29):

1. Die Universität als Zentralstelle wissenschaftlicher Arbeit ist die geeignetste, durch keine andere Einrichtung vollwertig zu ersetzende Stätte für die Volksschullehrerbildung.
2. Für die Zukunft erstreben wir daher die Hochschulbildung für alle Lehrer.
3. Für die Jetztzeit dagegen fordern wir, daß jedem Volksschullehrer aufgrund seines Abgangszeugnisses vom Seminar die Berechtigung zum Universitätsstudium erteilt werde.

1909, noch vor dem ersten Weltkrieg, machte der Deutsche Lehrerverein den Kompromissvorschlag einer „Pädagogischen Akademie“.

Welche kontroversen Diskussionen dann auf der Reichsschulkonferenz von 1919 geführt wurden, zeigt z.B. die Einlassung von Eduard Spranger, einem Klassiker der modernen Pädagogik. Er lehnte das Abitur für Volksschullehrer ab und warnte vor einem „Ansturm der Volksschullehrer auf die Universitäten“. Andere Pädagogen hielten dagegen, dass die Pädagogik mehr als bisher der „Fundamentierung auf exakter wissenschaftlicher Forschung“ bedürfe (Sandfuchs, 2009, 64f.). Pädagogik wurde als eine hermeneutische Wissenschaft verstanden, die die

Erziehungswirklichkeit im Verstehensprozess durchdringen sollte. „Praxis-druck einerseits und Akademisierung andererseits bestimmten das theoretische Bemühen der Pädagogik während der Weimarer Republik“ (Weiner, 1992, 203). Hermann Nohl, einer der Hauptvertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, wollte insbesondere die Lehr- und Forschungstätigkeit eng auf die Anforderungen der Praxis in allen Bereichen beziehen (ebd., 204). Doch gerade auch die Frage nach der Gewichtung von Theorie und Praxis wurde kontrovers diskutiert.

1926 gründete der damalige preußische Kultusminister gemäß der Weimarer Verfassung die erste „Pädagogische Akademie“ bzw. „Pädagogische Hochschule“, für deren Aufnahme das Abitur Voraussetzung war. In Baden-Württemberg und Bayern (hier schon 1910) wurden – meist konfessionell gebundene – „Lehrerbildungsanstalten“ eingerichtet, für deren Aufnahme das Abitur nicht immer zwingend war. Diese „Zwischenstufe“ zwischen seminaristischer und universitärer Ausbildung wurde damit begründet, dass die Volksschule keine wissenschaftlichen Fachlehrer brauche, sondern in erster Linie Erzieher. Zwischen Grund- und Hauptschule (1. Bis 4. Schuljahr bzw. die oberen Jahrgänge der Volksschule) wurde dabei nicht unterschieden. Die pädagogischen Akademien stellten folgerichtig nicht die wissenschaftliche Forschung, sondern die umfassende, vor allem auch ästhetisch-musisch ausgerichtete Bildungserfahrung in den Mittelpunkt der Berufsvorbereitung (vgl. Oelker & Neumann, 1985, 129). Die Standesvertreter der Volksschullehrerschaft jedoch waren anderer Meinung und forderten die gleiche wissenschaftliche Vorbildung für aller Lehrämter, für Volksschule ebenso wie für Gymnasien. Doch bis heute wird diese Forderung in Deutschland nicht erfüllt.

Aus der Volksschullehreramausbildung heraus entstanden zu Beginn des 20. Jahrhunderts weitere Lehrämter wie das Lehramt des Realschullehrers, des Hilfsschullehrers und des Berufsschullehrers. Auch hier wird die Akademisierung der Ausbildung angestrebt (vgl. Sandfuchs, 2004, 25). Auf diese Lehrämter kann jedoch an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden.

Zeit des Nationalsozialismus

Die nationalsozialistische Schulpolitik brachte in Bezug auf die Organisation keine schwerwiegenden Einschnitte. Die Erziehung der NSDAP konzentrierte sich auf Jugendorganisationen wie die Hitlerjugend, den Aufbau der „Staatsjugend“ und entsprechende Schulungen. Bei der Volksschullehrerbildung dagegen „kulminierte Antiintellektualismus und restriktive Schulpolitik“ (Blankertz, 1982, 242). Alle jüdischen Lehrerbildungsstätten wurden geschlossen und im „Gesetz gegen Überfüllung der deutschen Schulen und Hochschulen“ wird der Eindruck suggeriert, als gäbe es einen überproportional hohen Anteil jüdischer Studierender an den Universitäten. 1933 wurden die Pädagogischen Akademien in „Hochschulen für Lehrerbildung“ (HfL) umbenannt, was jedoch nur scheinbar eine akademische Lehrerbildung zu sichern schien. Republiktreue Dozenten wurden entlassen und 1940 wurden die Hochschulen durch „Lehrerbildungsanstalten“ (LBA) ersetzt. Den Einrichtungen waren streng ideologisch strukturierte Internatsbetriebe (für Männer und Frauen getrennt) angegliedert. Schon bald zeichnete sich ein eklatanter Volksschullehrermangel ab – insbesondere ab 1939 auch kriegsbedingt –, so dass begabten Schülern schon nach einem achtjährigen Besuch der Volksschule die Möglichkeit zu einer Ausbildung zum Volksschullehrer angeboten wurde. Abitur war keine Voraussetzung mehr. Die Ausbildungszeit betrug 5 Jahre, mit Mittlerer Reife sogar nur 3 Jahre. Nach zwei Jahren Dienst musste eine zweite Lehrerprüfung abgelegt werden, worauf die lebenslange Verbeamtung erfolgen konnte. Die Ausbildung war kostenlos und damit unabhängig vom finanziellen Status der Eltern.

Eine große Zahl der Professoren bekannte sich zu Hitler und war bereit, die nationalsozialistischen Erziehungsziele zu übernehmen und eine große Zahl der Lehrerschaft und der Lehrerbildner trat in die NSDAP ein. Teils taten sie es, weil es von ihnen als Beamte erwartet wurde, teils waren Sie aber auch überzeugte Anhänger Hitlers und der Erziehungsvorstellungen des Nationalsozialismus. Dresselhaus schreibt dazu: „Die Erreichung der faschistischen Systeme in Italien und Deutschland beruht auf einer engen Verflechtung der faschistischen Bewegung mit weiten Teilen der herrschenden Klasse. Hierzu gehören vor allem das Militär, die Bürokratie und die Kirchen (...) Aber nicht nur das Militär auch die mittleren und höheren Beamten in Justiz und Verwaltung sowie Lehrer an Hochschulen und Gymnasien hatten in Deutschland dem kaiserlichen Obrigkeitsstaat treu gedient, einem Staat, der den Glanz einer Großmacht ausstrahlte und zugleich ihre gesellschaftlichen Privilegien schützte. Der Faschismus schien ihnen die Ordnung im Inneren und die Machtstellung nach außen wiederherzustellen“ (1997, 410). Die Struktur und Ideologie von Bürokratie, Kirche und Lehramt, war durch die vorausgehende Feudalherrschaft autoritär bestimmt und auf Gehorsam ausgerichtet, so dass vielfach Beamte nur allzu bereit waren, das System des Nationalsozialismus zu unterstützen.

In zahlreichen Lehrerbildungsanstalten wurde, wie z.B. in Kiel, die Ernennung Hitlers zum Reichskanzler zusammen mit nationalsozialistischen Studenten im Januar 1933 durch Hissen der Hakenkreuzflagge über dem Gebäude begrüßt. Der Direktor zeigte sich einverstanden mit den personellen Veränderungen, die sich durch das Gesetz zur „Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ (BBG) ergaben, das hieß u.a., dass nur diejenigen, die eine „rein arische Abstammung“ nachweisen konnten, im öffentlichen Dienst angestellt werden konnten. „Jüdisch versippte“ Beamte waren in den Ruhestand zu versetzen.¹ Das veranlasste viele Professoren und Lehrer dazu, aus Angst, den Arbeitsplatz zu verlieren, Mitglied in der NSDAP zu werden, auch wenn sie sich nicht zum Faschismus bekennen konnten. Darüber hinaus gab es wie z.B. in Kiel auch Kollegen, die nicht nur Mitglieder der NSDAP waren, sondern auch Mitglieder der SS und/oder SA.²

Da die nationalsozialistische Herrschaft verhältnismäßig kurze Zeit dauerte, sind die Auswirkungen bis heute nur schwer abzuschätzen. „Dennoch wird man davon ausgehen müssen, daß eine ganze Generation von Kindern und Jugendlichen in diesen zwölf Jahren erheblichen Einflüssen totalitärer Herrschaft ausgesetzt und unterlegen war“ (Weiner, 1992, 199).

Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland

Nach 1945 wollten die Besatzungsmächte zunächst ein horizontal gegliedertes Schulsystem in Deutschland sowie eine Lehrerbildung an wissenschaftlichen Hochschulen einführen. Doch es setzte sich das traditionelle dreigliedrige Schulsystem durch. Für die Volksschullehrerbildung etablierten sich in fast allen Bundesländern „Pädagogische Hochschulen“, die in den 1970er Jahren in die Universitäten integriert wurden.

Eine wesentliche Spezifik deutscher Lehrerbildung liegt in der Kulturhoheit der 16 Bundesländer. Ein Mindestmaß an Einheitlichkeit wird durch die Kultusministerkonferenz (KMK) gewährleistet. Dennoch ist nicht immer gesichert, dass Abschlüsse jeweils gegenseitig anerkannt werden.

Seit dem 1970 vorgelegten „Strukturplan zur Neuordnung des Bildungswesens“ gliedert sich das Schulsystem auf in die Elementarstufe (Kindergarten und Vorschulerziehung), die vier (in einigen Bundesländern sechsjährige) Primarstufe, die weiterführenden Schulen (Hauptschule, Realschule mit dem Sekundarstufen I - Abschluss der „Mittleren Reife“ und Gymnasium mit dem Abitur

¹ Zitiert nach URL <http://www.uni-kiel.de/ns-zeit/bios/glossar.shtml#beamten-gesetz>.

² Siehe auch URL <http://www.uni-kiel.de/ns-zeit/ph/>.

als Abschluss sowie alle Einrichtungen der Berufsausbildung (Sekundarstufe II). Deutschland hat bis heute das dreigliedrige Schulsystem erhalten und in fast allen Bundesländern endet die Primarstufe bereits nach dem 4. Schuljahr – damit unterscheidet es sich von fast allen anderen europäischen Ländern, die entweder eine 6jährige Primarstufe oder ein Einheitsschulsystem haben.

Lehrer für die Primar- und Sekundarstufe I müssen in der Regel ein 6-8semestriges Studium (in den meisten Bundesländern inzwischen konsekutiv (Bologna-Prozess) und für das Lehramt für die Sekundarstufe II ein 10semestriges Studium absolvieren. Das heißt, dass es nach wie vor unterschiedliche Lehramtsausbildungen gibt, was sich auch im Lehrergehalt niederschlägt. Grund- und Hauptschullehrer erhalten ein geringeres Gehalt als Gymnasiallehrer. In der Regel werden zwei Unterrichtsfächer und Bildungswissenschaften (Pädagogik und Psychologie) studiert. In der Ausbildung für das gymnasiale Lehramt gewinnt die Pädagogik zunehmend an Bedeutung. Während des Studiums werden mehrere schulpraktische Studien absolviert. Nach dem ersten Staatsexamen bzw. dem Masterdiplom (das von der Universität vergeben wird) folgt eine ein- bis zweijährige Referendariatszeit bzw. ein Vorbereitungsdienst, der der praxisorientierten Berufsvorbereitung dient und in der meist auch schon eigenverantwortlich unterrichtet wird. Die Ausbildung wird mit einem zweiten Staatsexamen abgeschlossen. Die Lehrkräfte sind zum lebenslangen Lernen durch Weiterbildung verpflichtet.

Die Chance, eine Planstelle an einer Schule zu erhalten, hängt vom zyklisch wiederkehrenden Überfluss oder Mangel an Lehrkräften ab. Da die Lehrerbildung ständigen Reformen unterworfen ist, sind diese Ausführungen nur Richtmaße.

„Der lange Marsch der Lehrerausbildung vom voraussetzungslosen Nebenberuf zur akademischen Profession ist zunächst als Erfolg zu betrachten (...), jedenfalls wenn man die mehr als hundertjährigen Postulate der Lehrerorganisationen zugrunde legt: Die Bezahlung der Lehrer ist angemessen, die Ausrüstung der Schulen und Universitäten ist besser als je zuvor, traditionelle Minderwertigkeitsgefühle sind verschwunden, lähmende Streitpunkte (zum Beispiel Konfessionalität oder Koedukation) sind kein Thema mehr. (...) Ein differenziertes Angebot an Wissensbeständen hat die deutsche Lehrerschaft in ihrer langen Geschichte nie gehabt.“ (Oelker & Neumann, 1985, 130).

Die Autoren weisen jedoch schon in den 1980er Jahren darauf hin, dass es offensichtlich keinen Konsens darüber gibt, welches Wissen und in welcher Form Wissen Lehrern vermittelt werden soll, damit sie es sinnvoll anwenden können. Das Theorie-Praxis Problem ist schwer aufzulösen, da die Erwartungen an eine praktische Berufsausbildung und an ein wissenschaftliches Studium unvereinbar zu sein scheinen (vgl. ebd., 131). Zwei gegenläufige Konzeptvorschläge werden derzeit diskutiert: die Vereinheitlichung der Lehrerausbildung auf allen Stufen (Primar- und Sekundarstufen) und das Stufenlehrermodell (inhaltliche Differenzierung nach Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II). Die letzten drei Jahrzehnte sind demnach gekennzeichnet durch kontrovers geführte Diskussionen, durch Umstrukturierungen und sich stetig ändernde Reformen. Seit den 1990er Jahren gibt es in allen Bundesländern wieder eine schulformbezogene Ausbildung, wobei in einigen Bundesländern wie u.a. Niedersachsen Primar-, Haupt- und Realschule zusammengefasst werden, während die gymnasiale Lehrerbildung, die Berufsschullehrerbildung und die Sonderschullehrerbildung jedoch getrennte Studiengänge sind.

Was ist nun spezifisch deutsch? Karl Marx schreibt: „Die Deutschen haben in der Politik *gedacht*, was die anderen Völker *getan* haben“ (1976, 385). Damit bezeichnet er eine Besonderheit der Deutschen, ins „Theoretisieren“ zu flüchten (Dresselhaus, 1997, 428). Dies hat nach Dresselhaus geistesgeschichtliche Wurzeln in der Verinnerlichung des obrigkeitsstaatlichen Denkens im Protestantismus von Luther, aus der langfristig auch die Treue des Beamten resultierte. Weiter heißt es bei Marx:

„Luther hat allerdings die Knechtschaft aus *Devotion* besiegt, weil er die Knechtschaft aus *Überzeugung* an ihre Stelle gesetzt hat. Er hat den Glauben an die Autorität gebrochen, weil er die Autorität des Glaubens restauriert hat. Er hat die Pfaffen in Laien verwandelt, weil er die Laien in Pfaffen verwandelt hat. Er hat den Menschen von der äußeren Religiosität befreit, weil er die Religiosität zum inneren Menschen gemacht hat. Er hat den Leib von der Kette emanzipiert, weil er das Herz an die Kette gelegt.“
(Marx, 1976, 386)

Die aus Frankreich kommende revolutionäre Welle wurde 1848 in Deutschland niedergeschlagen, da das deutsche Bürgertum „die von unten nachdrängenden Arbeitermassen mehr“ fürchtete „als die feudale Reaktion“ (Dresselhaus, 1997, 429). Damit versucht Dresselhaus m. E. zurecht die doch eher konservative Schulpolitik, wie sie in Deutschland gegenüber anderen europäischen Ländern noch heute vorzufinden ist, zu erklären.

Geschichte der Lehrerbildung in anderen westeuropäischen Ländern

Österreich

Im ausgehenden 18. Jahrhundert, im Zuge der Aufklärung, bildeten sich in Österreich und damit u. a. auch in Ungarn, Bulgarien, Rumänien, Tschechien und ebenso in Italien, das sich in dieser Zeit an die Entwicklung in der österreichisch besetzten Lombardei orientierte (Polenghi, 2012, 139), erste Lehrerbildungsanstalten, die sogenannten „Normalschulen“. In Wien wurde die erste dieser Schulen 1771 gegründet. Ziel war eine stärker pädagogisch-wissenschaftlich akzentuierte Berufsvorbildung (Grimm, Bali & Pirka, 2012, 92). Das Gründungsdokument der österreichischen Volksschule war die von Maria Theresia (1717-1780) unterzeichnete „Allgemeine Schulordnung für die deutsche Normal-, Haupt- und Trivialschule in sämtlichen Kayserl. Königl. Erbländern“. Es bestimmte Organisation, Inhalt und Methode des Elementarunterrichts für fast ein Jahrhundert (ebd., 92). In ihr wurden „Normen für die Lehrerbildung“ formuliert, die für die Normalschulen bindend waren. Anfangs waren es nur dreimonatige „Präparandenkurse“, 1806 wurden sie auf sechs Monate verlängert. Im Vordergrund stand das „Abrichten“ und „Präparieren“ der Zöglinge, doch der Anfang für eine systematische Berufsvorbereitung war gesetzt.

Länger als in Deutschland blieb das höhere Lehramt bis 1848 in den Händen der Theologen wie der Jesuiten und Benediktiner. Pädagogisch-didaktische Aspekte fehlten in dieser Ausbildung. 1876 wurde in Wien das erste „Pädagogische Seminar“ eingerichtet. Die Prüfungsordnung für Kandidaten des Lehramtes an Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen von 1911 sah eine „philosophisch-pädagogische Vorprüfung“ am Ende des fünften Semesters vor, dennoch wurde das pädagogische Begleitstudium wie auch in Deutschland nicht in das fachwissenschaftliche Studium integriert.

Die Revolution von 1848 ebnete zwar den Weg für eine grundlegende Modernisierung des gesamten österreichischen Bildungswesens (ebd., 94), doch der Primarbereich blieb zunächst unverändert. Die Präparandenkurse wurden jedoch von einem auf zwei Jahre erweitert. Erst mit dem „Reichsvolksschulgesetz“ von 1869 kam es zu einer Verbesserung der „Pflichtschullehrerbildung“ und 1875 wurden vierjährige Lehrerbildungsanstalten (LBA) eingerichtet, die staatlich oder katholisch waren. „Damit ging die ziemlich genau 100 Jahre währende Ära der Präparandenkurse zu Ende“ schreiben Grimm, Bali und Pirka (ebd., 95). Für die Aufnahme in die LBAs musste das 15. Lebensjahr beendet, sittliche Unbescholtenheit nachgewiesen und die Bürgerschule, das Untergymnasium oder die Unterrealschule abgeschlossen sein. Das Curriculum war von Theorie und Praxis geprägt. Die LBA wurden mit einer „Reifeprüfung“ abgeschlossen, die die Zöglinge zum Unterricht an Volksschulen befähigte.

Mit der Konstituierung der demokratischen Republik Österreich 1918 begann – wie auch in Deutschland zu dieser Zeit – eine neue Ära der Bildungspolitik. Auch hier wurde nun die Akademisierung der „Pflichtschullehrer“ gefordert. Es wurde eine hochschulmäßige Ausbildung der Lehrer aller Schultypen an Universitäten mit angeschlossenen Übungsschulen gewünscht (ebd., 98). Doch die Vertreter der bisherigen vierjährigen LBAs setzten sich durch. Der Anschluss Österreichs an das nationalsozialistische Großdeutsche Reich 1938 bis 1945 vereinte die deutsche und österreichische Entwicklung im Bereich der Volksschullehrerausbildung. 1962 erfolgte der Durchbruch zur akademischen Lehrerbildung. Es wurde eine vierjährige Lehrerbildung an Pädagogischen Akademien obligatorisch, die weder Hochschulen noch Höhere Schulen sind, „sie stehen irgendwo dazwischen und unterstehen direkt dem Unterrichtsministerium“ (ebd., 101). Mit der Verabschiedung des Pädagogischen Hochschulgesetzes 2007 wurden aus den „Pädagogischen Akademien“ „Pädagogische Hochschulen“. Damit wurde in Österreich die Lehrerausbildung für Volksschulen, Hauptschulen und Sonderschulen und für Berufsschulen auf Hochschulniveau gehoben.

Frankreich

Auch in Frankreich beginnt die Professionalisierung der Lehrerbildung im frühen 19. Jahrhundert. Es wurden die „écoles normales“ (EN) als staatliche Lehrerbildungsanstalten gegründet (Grundig de Vazquez, 2012, 128). Sie boten eine dreijährige fachliche und pädagogische Ausbildung an, für die die Kandidaten eine Aufnahmeprüfung ablegen mussten. Wie auch in Deutschland war der Volksschullehrer sozial wenig begünstigt, doch die Lehrerbildungsanstalten sorgten zumindest für verbindliche staatliche Leistungsstandards und dafür, dass der Lehrerberuf allmählich durch den regulären Ausbildungsweg aufgewertet wurde. Jede Kommune sollte nun mit einer Volksschule ausgestattet werden. Nach dem Ende des deutsch-französischen Krieges 1870/71 zeichneten sich unter der Regierung der reformorientierten Republikaner bedeutende Fortschritte in der französischen Lehrerbildung und eine grundlegende Erneuerung des französischen Volksschulwesens ab. Die Republikaner „hofften auf eine neue Generation von rational denkenden, republiktreuen, sozial orientierten und gebildeten Bürgern, welche die demokratische Gesellschaft tragen sollten. Dafür war eine flächendeckende hochwertige Primarschulbildung nötig, in deren Genuss jeder einzelne kommen sollte.“ (ebd., 129). Nicht die soziale Herkunft, sondern die Leistung sollte entscheidend sein. Die Schulen sollten staatlich und kostenfrei sein. Nur ein gut qualifiziertes Lehrpersonal kann diesen Anforderungen gerecht werden. In Frankreich begann man also schon 50 Jahre früher als in Deutschland die Schulen und die Lehrerbildung zu reformieren.

Das bisherige Lehrerbildungssystem wurde um elitäre Lehrerbildungsanstalten ergänzt, wie z.B. die „écoles normales supérieures“ (ENS), in denen besonders begabte Lehramtsstudenten auf höhere Posten im Primarstufenbereich vorbereitet werden sollten. 1880 wurden die ersten Schulen für weibliche Lehrkräfte gegründet.

Ähnlich wie in Deutschland sah die Volksschullehrerbildung jedoch vor, dass den Lehrern ein zwar fundiertes, aber eingegrenztes Wissen vermittelt werden sollte, das sie intellektuell nicht zu weit von den Schülern entfernte, um deren Bedürfnisse weiterhin wahrnehmen zu können. Das führte dazu, dass die Volksschullehrer in der Regel aus bescheidenen Verhältnissen stammten, was von Regierungsseite erwünscht war. Ein wichtiges Ziel war eine gefestigte moralische Grundhaltung. Die Lehrer des höheren Bildungswesens gingen aus den Universitäten hervor.

1989 wurden einheitliche Lehrerbildungseinrichtungen beschlossen. Diese universitären Lehrerbildungsinstitute „instituts universitaires de formation des maitres“ (IUFM) sind für Aus- und Fortbildung aller Lehrkräfte des staatlichen Schulwesens verantwortlich. 1990 wurden die

Lehrer aller Schulformen auf eine Gehaltsstufe gestellt – ein Vorgang, auf den man in Deutschland wohl noch lange warten muss. 2005 wurden die IUFM an die Universitäten angegliedert (ebd., 133).

England

Die Lehrerausbildung im 19. Jahrhundert lässt sich als Meisterlehre („class-room based apprenticeship“) bezeichnen. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gab es das sogenannte „Pupil-Teacher-System“: Die Schüler erhielten mit 13 Jahren die Möglichkeit in eine 5 Jahre dauernde „Meisterlehre“ aufgenommen zu werden, wobei die fachliche Unterweisung nur einen sehr geringen zeitlichen Anteil hatte. Als Ergänzung konnten sie ein „Training-College“ besuchen, das auf moralische Erziehung und die Erziehung der Persönlichkeit fokussiert war. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts gab es für die Lehrer der Sekundarstufe mehr Fachunterricht, damit wurde jedoch der Bezug zur Praxis verringert. Folglich wurde die Vermittlung pädagogischer Techniken an die „Colleges Tutors“ transferiert und gehörte nicht mehr zur Profession an sich. Im Laufe der ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts war die Ausbildung nicht mehr nur auf einen „Meister“ orientiert und die Lehramtsanwärter konnten selbstbestimmt ihre Ausbildung gestalten.

In den 1950–1970er Jahren gab es eine Verlagerung der Lehrerbildung in die höhere Bildung: „Colleges of education“, „Instituts of higher education“ und „Polytechnics“ stellten solche Programme bereit. Die Einführung des „Bachelors of Education“ brachte eine Reihe neuer Disziplinen wie Soziologie, Psychologie, Philosophie und Geschichte mit sich. Als Ergebnis wurde die Lehrerausbildung zunehmend akademisiert auf Kosten der Praxisanteile und somit verarmte die Beziehung zwischen akademischem Wissen und praktischen Fertigkeiten mehr und mehr. In den 1980er Jahren geriet die Schule wieder in den Blick der Politik und es wurde ein „professional standards framwork“ mit einem zentral vorgeschriebenen Curriculum, einem rigorosen Inspektionssystem und der Orientierung auf den Schüler out-put, auf die die Lehrerbildung verpflichtet wurde, eingeführt. Dies führte 1998 zu einem Rahmen für die Standardisierung der Lehrerausbildung (DFFE, QTS). Damit beginnt eine neue Professionalisierung der Lehrerbildung, die Vorbild für alle anderen europäischen Länder wurde.

Heute wird dieses System teilweise als zu technokratisch („highly technician, instrumental approach to teaching“) kritisiert. Die Kritik führt soweit, dass ein Politiker 2010 die alte Meisterlehre wieder einführen möchte: „Teaching is a craft and it is best learnt as an apprentice observing the master craftsman or woman“ (Jones, 2012, 206).

Italien

In Italien hatten im 19. Jahrhundert die Lombardei und das Königreich Sardinien die besten Bildungsgesetze. Die Lombardei hatte schon im ausgehenden 18. Jahrhundert die gleiche Lehrerausbildung wie Österreich. Daher war die Lombardei für das 1861 vereinte Italien maßgebend für alle anderen Staaten und von hier ausgehend verbreitete sich die „Normalmethode“ (Polenghi, 2012, 139). Die Mehrheit der Lehrer – und im Gegensatz zu Deutschland nicht nur der Gymnasiallehrer, sondern auch der Volksschullehrer – waren Priester, außer in der Lombardei und in Südtirol, als Folge der Politik Josephs II. Auch kamen von dort die weiblichen Lehrkräfte, die es im übrigen Italien zu dieser Zeit noch nicht gab.

Italien wurde 1859 vereint, das bedeutete, dass ein Schulgesetz verabschiedet wurde, das im Königreich Italien bis 1923 in Kraft war. Erst 1913 gingen die Grundschulen von den Kommunen in die staatliche Verantwortung über. Die Normalschule, in der weiterhin die Grundschullehrer für die sechsjährige Grundschule ausgebildet wurden, dauerte nur zwei oder drei Jahre und konnte bereits

von 14jährigen Schülern besucht werden. 1896 wurde eine dreijährige Mittelschule eingeführt, doch die Ausbildung der Grundschullehrer blieb bis Anfang des 20. Jahrhunderts oberflächlich. „Da Italien viele Lehrer benötigte, um den Analphabetismus (besonders im Süden) zu bekämpfen, zogen die Regierungen Quantität statt Qualität vor“ (ebd., 141). Wie auch in den anderen europäischen Ländern forderten die Lehrer selbst (siehe Lehrgewerkschaft „Unione Magistrale Nazionale“, 1900 gegründet) eine besser Ausbildung. Doch nur einige Universitäten boten zwischen 1904 und 1923 sogenannte zweijährige „Pädagogische Schulen“ an, für diejenigen, die Direktor einer Schule werden wollten. Auf diese Lehramtsstudenten wurde von den anderen Studierenden herabgeschaut, denn „die Universität sollte in ihren Augen elitär bleiben“ (ebd., 141). Da es für Mädchen die einzige Möglichkeit war, eine bessere Bildung zu erwerben, wurde die Normalschule schon um 1900 zu 94 Prozent von Mädchen besucht. Nun waren nicht mehr Priester, sondern Frauen in der Grundschule. Diese rasche Feminisierung hatte zwei pragmatische Gründe: Die Frauen erhielten 1/3 weniger Gehalt als die Männer und sie ließen sich weniger in Gewerkschaften organisieren (ebd., 142). Letztlich war dies jedoch ein wichtiger Weg zur Emanzipation – Maria Montessori (1870–1952) war eine der bedeutendsten Pädagoginnen, die auf diesem emanzipatorischen Weg voranschritt.

1923 wurde zur Regierungszeit Mussolinis die „Pädagogische Schule“ geschlossen, die Normal-schulen wurden jedoch reformiert und verbessert, sie hießen jetzt „Istituto Magistrale“. Das Curriculum wurde auf Kosten der Praktika erweitert – wie auch in vielen anderen europäischen Ländern. Erst 1952 wurde in die Grundschullehrerausbildung das Praktikum wieder eingeführt. Nach dem „Istituto Magistrale“ konnte eine vierjährige Pädagogische Fachhochschule besucht werden, die zum Lehramt in der Sekundarstufe befähigte. Gymnasiallehrer mussten ein Studium absolviert haben, und auch hier findet sich wieder die Ansicht, dass Sekundarschullehrer keine pädagogische und didaktische Ausbildung nötig haben (ebd., 145).

Seit 1995 wurde die Pädagogische Fakultät in die Bildungswissenschaftliche Fakultät umgewandelt. Ab 2011 muss für das Grundschullehramt ein 5-jähriger Kurs absolviert werden mit vorheriger Zulassungsprüfung. Dies bedeutet nach Polenghi jedoch keine Verbesserung, „da das Curriculum vom Enzyklopädismus geprägt ist“ (ebd., 148). Grundschullehrer müssen jedoch Sonderpädagogik und Klinische Psychologie studieren, da die Integration von Schülern mit einer Behinderung in die Regelschule in Italien obligatorisch ist. Als Besonderheit fügt Polenghi (ebd., 150ff.) noch an, dass in den Grundschulen fast 100 Prozent Frauen unterrichten und der Anteil in der Sekundarstufe steigend ist (damit ist er sehr viel höher als in anderen europäischen Ländern). Das wirkt sich – auch im Vergleich mit anderen Ländern - heute noch negativ auf das Gehalt und den sozialen Status aus.

Analyse und Gesamtüberblick

Man kann von einer gesamteuropäischen Entwicklung der Institutionalisierung der Lehrerbildung für das niedere Lehramt sprechen, die im ausgehenden 18. Jahrhundert allmählich beginnt. Bis Ende des 19. Jahrhunderts gab es in der Regel flächendeckende Lehrerbildungsstätten für das niedere Lehramt in allen westeuropäischen Ländern, auch den hier nicht näher beschriebenen skandinavischen Ländern. Die gemeinsame Grundlage für eine Professionalisierung der Lehrerbildung ist die Aufklärung, die den selbstständig denkenden Menschen erforderte.

Auch in der Zeit vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis zum Ende des ersten Weltkrieges zeigen sich vergleichbare Entwicklungsstränge, ausgelöst durch den Perspektivenwechsel hin zum Kind, seinen Bedürfnissen und individuellen Entwicklungsmöglichkeiten. Reformpädagogische Ansätze, die das Kind in den Mittelpunkt ihrer pädagogischen und didaktischen Bemühungen stellen, finden

sich in fast allen europäischen Ländern. Allen gemeinsam ist jedoch auch, dass die reformpädagogischen Theorien zwar Eingang in die Lehrerbildung gefunden haben, jedoch eher nicht die Lehrerbildung insgesamt prägten, die nach wie vor von den jeweiligen nationalen politischen Gegebenheiten abhängig war. Die Revolution 1848 wirkte sich z.B. in Deutschland sehr viel anders aus als in Frankreich und die Zeit nach dem ersten Weltkrieg brachte nur in den Ländern, die von der Monarchie in eine Republik übergingen, auch einschneidende Reformen in der Bildungspolitik wie in Deutschland und Österreich. Die Zeit zwischen 1930 und 1945 war insbesondere für Deutschland sowie teilweise auch Österreich und Italien – nicht aber für Frankreich und England – bildungspolitisch relevant.

Gemeinsam ist allen westeuropäischen Ländern auch die Kluft zwischen den beiden Lehrerkategorien: dem Lehramt für die „höhere“ Bildung und dem Lehramt für das „niedere“ Volk. Die einen absolvieren als Lehrerbildner für zukünftige Studenten ein wissenschaftliches Studium (in der Regel ohne oder nur mit geringen pädagogischen Anteilen), die anderen eine praxisorientierte, im Wissenskanon eingeeengte Ausbildung im Sinne von: „The man who teaches the children of peasants must be a peasant himself“ (zitiert nach Winter, 1980, 297). Wie viel Fachwissenschaft, wie viel Pädagogik, wie viel Praxis benötigt eine Lehrerausbildung? Diese Diskussion wird in allen Ländern immer wieder neu geführt – auch das ist eine Gemeinsamkeit.

Gegen Ende des zwanzigsten Jahrhunderts entscheiden sich einige Länder wie England und Frankreich für eine einheitliche Lehrerbildung. Roth schreibt dazu: „Volksschullehrerbildung spiegelt deshalb immer, was eine Gesellschaft von dem sogenannten ‚Volke‘ denkt und hält, wieweit Unterricht und Erziehung Herrschaftsausübung ist, wieweit die Beschränkung und Begrenzung der Information für das Volk geht (...), – oder wieweit sie Aufmunterung zur Teilhabe und Partizipation praktizieren will“ (Roth, 1975, 824).

Die Zeit unmittelbar nach dem zweiten Weltkrieg ist generell gekennzeichnet durch den Wiederaufbau – Volksbildung und „höhere“ Bildung waren weiterhin unterschiedliche Ausbildungsstränge. „Vielfältige Maßnahmen nationaler Bildungspolitik stellen sich auf westeuropäischer Ebene als Veränderungen dar mit den Zielsetzungen, eine allgemeine Höherqualifikation zu realisieren, die ‚Chancengleichheit‘ des Zugangs zu den Bildungsinstitutionen zu schaffen, die Barrieren zwischen unterschiedlichen Schullaufbahnen abzubauen“ schreibt Winter (1980, 261) und er fährt fort: „Dieser Prozeß, in den 60er Jahren eingeleitet, dauert an und trifft in der Gegenwart auf die verschärft restriktiven Bedingungen einer langfristigen Wirtschafts- und Gesellschaftskrise“ (ebd., 262).

Die nationalen Gesellschaftssysteme können seit Kriegsende ökonomisch und politisch als Subsysteme der Weltwirtschaft und Weltpolitik verstanden werden. Daher sind insbesondere die letzten Jahrzehnte durch einen bisher nicht dagewesenen Internationalisierungsprozess gekennzeichnet. Stärker als bisher bedingen politisch-ökonomische Veränderungen „wechselnde Machtkonstellationen innerhalb des internationalen Systems und damit in dialektischer Abhängigkeit nationale Entwicklungen“ (Winter, 1980, 73). Die Schulentwicklung und die Lehrerbildung kann daher nicht mehr nur national betrachtet werden, denn die Tendenz geht zu einer Vereinheitlichung und Vergleichbarkeit innerhalb Europas, um der Globalisierung Rechnung zu tragen. Der Bologna-Prozess, der bis 2010 die Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums vorsah, ist diesem Trend verpflichtet. Gruner bezeichnet ihn als „den folgenschwersten Wandel in der tertiären Ausbildung seit zweihundert Jahren. Die Umstellung von Diplom und Lizentiat auf B.A. und M.A. kommt einer revolutionären Umwälzung gleich. Revolutionen haben Vorteile und Nachteile.“ (2010, 338). Eine differenzierte Diskussion dieser Vor- und Nachteile ist an dieser Stelle nicht möglich. In allen Ländern, die sich dem Bologna-Prozess angeschlossen haben, zeigt sich jedoch, dass damit die Reformen keineswegs abgeschlossen sind,

sondern dass eine Reform die andere ablöst. Ob sich dadurch die Lehrerbildung verbessert, sei dahingestellt.

Vorteil ist jedoch die Vereinfachung der Internationalisierung in Form von gegenseitiger Anerkennung der Leistungen in Doppelabschlussprogrammen, die Durchführung von internationalen Projekten im Bereich der Curriculumentwicklung (siehe TEMPUS-Projekte der EU) und des teilweise einfacheren Studentenaustauschs.

Der Europäische Qualifikationsrahmen (engl. EQF), eine Initiative der Europäischen Union, trägt dazu bei, Bildungsabschlüsse vergleichbarer zu machen. Er definiert eine Reihe von Bildungsniveaus, bezogen auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen. Diese unverbindliche Empfehlung wurde 2008 vom Europäischen Parlament beschlossen. Sie ist ein weiterer Schritt in die Richtung einer europäischen Vereinheitlichung der Lehrerbildung und einer größeren Vergleichbarkeit der Ausbildungssysteme.

Schlussbemerkung

„Aufklärung im Sinne Kants, als Ausgang des Menschen aus selbstverschuldeter Unmündigkeit, Liberalismus und Rechtsstaat, die bürgerliche Bewegung zur Freiheit und zur Nation hin, die Revolution von 1848 und die industrielle Revolution, Kapitalismus und Arbeiterbewegung, die Entwicklung der Wissenschaft und Kunst: Das alles war europäisch ebenso wie deutsch. Was ‚Bildung‘ einmal meinte, war im Ursprung ohnehin europäisch oder vielmehr und ganz entschieden weltbürgerlich angelegt.“ (von Krockow, 1990, 106)

Das Vorhergehende hat viele Gemeinsamkeiten westeuropäischer Lehrerbildung gezeigt wie auch nationale Unterschiede. Eine Bemerkung sei jedoch am Schluss gestattet, die einen Aspekt aufgreift, der bisher nicht erwähnt wurde: die Lehrerpersönlichkeit selbst. Letztlich kommt es auf die Lehrerpersönlichkeit an, auf ihre Befähigung, das Beste in den Kindern zu wecken und sie zu ihren persönlichen Höchstleistungen zu führen und das ist nur zu einem Teil abhängig von Ausbildungssystem und Land. Sandfuchs schreibt zwar völlig richtig: „Bis heute ist die Entwicklung der Lehrerbildung bestimmt von der gesellschaftlichen Einstellung zur Bedeutung von Schulbildung und Lehrberuf, dem Wechsel von Überfüllungs- und Mangelkrisen im Lehrerberuf, den ökonomischen Bedingungen sowie politischen und weltanschaulichen Positionen und Überzeugungen. Sie ist zudem gekennzeichnet durch eine zuweilen nur vordergründig sachliche Diskussion, hinter der bildungspolitische Vorbehalte, finanzielle Erwägungen und Interessen von Statusgruppen verborgen werden“ (Sandfuchs, 2012, 62). Doch auch wenn die je nationale Bildungspolitik die Reformen vorgibt, so ist doch der Lehrer nicht willenloses Instrument. Er kann „für eine allseitige Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit und den gesamt gesellschaftlichen Fortschritt tätig sein und verhindern, daß aus der reformierten Schule eine formierte wird“ (Winter, 1980, 263).

Literatur

- Blankertz, H. (1982): *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Dresselhaus, G. (1997): *Das deutsche Bildungswesen zwischen Tradition und Fortschritt: Analyse eines Sonderwegs*. Münster: LIT-Verlag.
- Feige, B. (1997): *Philanthropische Reformpraxis in Niedersachsen*. Köln: Böhlau.
- Goebel, K. (1995): *Wer die Schule hat, hat die Zukunft*. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.

- Grimm, G., B. Bali & V. Pirka (2012): Lehrerbildung in Österreich – Aspekte ihrer Genese von den Anfängen im späten 18. Jahrhundert bis zur Zweiten Republik. In: Németh, A. & Skiera, E. (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 91-110.
- Grundig de Vazquez, K. (2012): Die Lehrerbildung in Frankreich – Geschichte, Struktur und Reform. In: Németh, A. & Skiera, E. (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 123-138.
- Grunder, H.-U. (2010): Bologna in der Schweiz: ‚neue‘ Ausbildungskonzepte, ‚neues Lernen‘? In: Graumann, O. et al. (Hrsg.): *Hochschule und Schule in der internationalen Diskussion*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 338-346.
- Jones, M. (2012): Teacher education in England. In: Németh, A. & Skiera, E. (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 201-218.
- Kant, I. (1784): Was ist Aufklärung? In: Kant, I.: *Werke*, hrsg. von E. Cassirer. Berlin: Reimer 1921-1923, Bd. IV.
- Keck, R. W. (1989): Die Entwicklung der Lehrerbildung in Deutschland im 18. und 19. Jahrhundert. In: Prinz v. Hohenzollern & Liedke, M. (Hrsg.): *Schreiber, Magister, Lehrer. Zur Geschichte und Funktion eines Berufsstandes*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 195-213.
- Keck, R. W. (1997): Schulbildung im Lichte des europäischen Scholastizismus: eine Geschichte der Instrumentalisierung oder Vervollkommnung? In: Lüth, C. & Wulf, C. (Hrsg.): *Vervollkommnung durch Arbeit und Bildung?* Weinheim: Beltz, S. 183-192.
- Keck, R.W. (2002): Schulwesen. In: Schneider, H. & Landfester, M. (Hrsg.): *Der Neue Pauly. Enzyklopädie der Antike*. Band 15/2. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, S. 1110-1115.
- Keck, R.W. (2003): Konfessionalisierung und Bildung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Musolff, H.-U. & Göing, A.-S. (Hrsg.): *Anfänge und Grundlegungen moderner Pädagogik im 16. und 17. Jahrhundert*. Köln: Böhlau Verlag, S. 11-30.
- Keck, R. W. (2007): Schulgeschichtliche Entwicklung in der Frühen Neuzeit. In: Jacobi, J. (Hrsg.): *Zwischen christlicher Tradition und Aufbruch in die Moderne*. Tübingen: Max Niemeyer, S. 13-28.
- Keck, R. W. (2009): Zur Geschichte der Schule. In: Blömeke, S. (Hrsg.): *Handbuch Schule. Theorie-Organisation-Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 157-162.
- Krockow, C. Graf von (1990): *Die Deutschen in ihrem Jahrhundert 1890-1990*. Hamburg: Rowohlt.
- Marx, K. & Engels, F. (1976): *Werke*. Band I. Berlin: Karl Dietz Verlag.
- Németh, A. (2012): Lehrerbildung in Ungarn. In: Németh, A. & Skiera, E. (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 21-39.
- Oelker, J. & Neumann, D. (1985): Ausbildungskonzepte für den Primarstufenlehrer. In: Lenzen, D. (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 7: Erziehung im Primarschulalter* (hrsg. von K. Hemmer & H. Wudtke) Stuttgart: Klett-Cotta, S. 126-137.
- Polenghi, S. (2012): Die Lehrerausbildung in Italien. In: Németh, A. & Skiera, E. (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 139-155.
- Roth, H. (1975): 100 Jahre Lehrerbildung. In: *Die Deutsche Schule*, 67 (12), S. 819-831.
- Sandfuchs, U. (2004): Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In: Blömeke, S. et al. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13-37.
- Sandfuchs, U. (2009): Johannes Kühnel. Ein Seminar- und Reformpädagoge. In: Sandfuchs, U., Link, J.-W. & Klinkhardt, A. (Hrsg.): *Verlag Julius Klinkhardt 1834-2009*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 58-79.
- Weiner, H. (1992): *Geschichte der Pädagogik*. Berlin: De Gruyter.
- Winter, K. (1980): *Das Europäische Bildungswesen im Prozeß seiner Internationalisierung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Über die Autorin

Prof. em. Dr. Dr. Olga Graumann ist Professorin für Schulpädagogik und Beauftragte für internationale Kooperation an der Universität Hildesheim.



Sonya Corbin Dwyer

The ABCs of Teaching Cross-culturally: University Educators' Experiences

Summary: *Not all students have the opportunity to study abroad nor to benefit from having international students in their classes, but they can benefit from having an educator who has taught cross-culturally in an international setting. As Schlein and Garii (2011) explain, educators can use international experiences to become "culturally enhanced" and bring these enhancements back to their classrooms—including (potential) shifts in personal and professional identities. This paper describes the benefits, challenges and advice that 11 university educators offer based on their personal experiences. Given the reported lack of orientation activities, these ABCs may be important in helping to prepare educators considering international projects (as the old idiom goes "forewarned is forearmed"). Further, it can help universities design support services for educators going abroad and for visiting educators to foster a positive experience for the educators and students.*

Резюме: *Не все студенты имеют возможность обучаться за рубежом и/или получать пользу от пребывания иностранных студентов на их семинарах. Но они вполне могут получить пользу от преподавателя, который получил образование в рамках межкультурной концепции. Как трактуют Шлейн и Гари (2011), преподаватели могут использовать свой международный опыт и межкультурные преимущества и вносить их на свои занятия - включая (потенциальные) изменения в личную и профессиональную идентичность. Настоящая статья рассматривает использование, задачи и указания, которые описывают 11 университетских преподавателей на основе их личного опыта. Если данные направления отсутствуют, то эти основные положения могут иметь значительную пользу, для того чтобы научить преподавателей учитывать международные проекты (как гласит старая поговорка: «Вооружен, значит, вооружен»). Кроме того, это может помочь университетским дизайнерским службам и преподавателям, которые отправляются за границу и/или приглашенным доцентам, в передаче положительного опыта как преподавателям, так и студентам.*

Zusammenfassung: *Nicht alle Studierenden haben die Möglichkeit im Ausland zu studieren bzw. von der Anwesenheit internationaler Studierender in ihren Seminaren zu profitieren. Sie können aber durchaus von einer Lehrkraft profitieren, die in einem interkulturellen Konzept ausgebildet wurde. Wie Schlein und Garii (2011) erläutern, können Lehrkräfte ihre internationalen Erfahrungen und interkulturellen Stärken nutzen und in ihre Lehrveranstaltungen einbringen - einschließlich (potentieller) Wechsel in personelle und professionelle Identitäten. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit dem Nutzen, den Herausforderungen und den Hinweisen, die 11 Universitätslehrer aufgrund ihrer persönlichen Erfahrungen beschreiben. Wenn die genannten Orientierungsaktivitäten fehlen, können diese ABCs eine bedeutende Hilfe sein, um Lehrkräften vorzubereiten, internationale Projekte zu berücksichtigen (wie die alte Redensart besagt: „Gewarnt ist gewappnet“). Dies kann außerdem universitären Designerdiensten und Lehrkräften helfen, die ins Ausland gehen bzw. Gastdozenten, um positive Erfahrungen sowohl für Lehrkräfte als auch für Studierende zu fördern.*

Introduction

"The world of research is such an international world now, it's global. We don't question the benefit of travelling to conferences abroad, of having an international collaboration or [international] research projects. So it seems odd to me that when we're talking about students coming to us from different educational backgrounds, different cultural backgrounds, suddenly there seems to be a barrier that I can't quite work out. There's some prestige to being an international researcher but there isn't a similar kind of kudos attached to teaching [internationally]." (participant #10)

Hall (2007) presents reasons why professors should teach abroad. He states that most universities recognize international experience and global awareness as key components of an undergraduate education. However, this is an overlooked type of experience—while there are many different programs for studying abroad, there are few programs for teaching abroad. He maintains that faculty members need the experience of teaching abroad because it is crucial for increasing the intellectual dynamism of universities. Fung and Filippo (2002) explain that international opportunities may be a successful tool in the integration of the concepts and theories that govern one's professional discipline.

From an institutional perspective, the benefits of having professors who have experience teaching abroad or who are from another country include the broadening of teaching, learning, and scholarship perspectives; incorporating specific cultural and academic skills; the revitalization of language instruction programs; and the building of tolerance and understanding among staff and students (Welch, 1997). In 1997, Welch pointed out that while the internationalization of the academic profession is growing, it is a little studied field. Sixteen years later, it still appears to be an understudied area given the importance of teaching styles, student responses, and classroom relations (Slethaug, 2007). The exception is personal accounts of teaching abroad, particularly in the business literature (e.g., Garson, 2005; Sisco & Reinhard, 2007). Much more research has been conducted on students' experiences of studying abroad, reflecting the focus on student programs.

Terminology

One of the more practical difficulties of exploring the experiences of teaching cross-culturally is which term to use. Some terms include 'cross-cultural,' 'multi-cultural,' 'international,' 'intercultural,' 'global,' and 'transnational' (Johnson, Lenartowicz & Apud, 2006). Knight (2003; 2004) offers an updated definition for the term "internationalization" which is being used more to discuss the international dimension of higher education: "the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education" (2003, 2). Worldwide, the majority of institutions give a high importance to internationalization (Marmolejo, 2010). So while this has created more diverse classrooms, it does not appear to have led to a broader emphasis on culturally responsive teaching approaches.

I was particularly interested in exploring with participants their experiences of teaching 'abroad' (internationally) because academics who go abroad to teach "engage in cross-cultural dynamics in ways that those who stay at home do not, even if they teach culturally diverse and international students" (Slethaug, 2007, 6-7). Hall (2007) further explains that faculty members benefit most from a total immersion in cultural difference, in a different institution with different students, in circumstances outside of their academic comfort zone. But I also feel it is important to acknowledge that cross-cultural teaching experiences typically occur in the everyday practice of university educators. Therefore, I wanted to keep the term as broad as possible and used "cross-cultural teaching" as opposed to "international teaching" experiences. I let my participants apply the term as they wanted. A qualitative method was determined to be the best approach to answer my research question "what are university educators' experiences of teaching cross-culturally?"

Methodology

Research Participants

After ethical clearance was received, recruitment was conducted through posters, email, and word of mouth. This section briefly introduces the educators who volunteered to take part in the study and their variety of backgrounds. I will first introduce myself as who I am as a researcher affects my interpretation, the style of my written expression, and how I narrate the participants' experiences.

The Researcher

Over ten years ago, I become involved in teaching cross-culturally, delivering CIDA-funded seminars and workshops for Chinese educators and administrators (Corbin Dwyer & McNaughton, 2004). Following that, I became involved in international education through a HRDC-funded international curriculum development project for pre-service teachers (with colleagues from two Canadian universities and three European countries) (e.g., Hasebe-Ludt, Chambers, Andrews, Tupper & Corbin Dwyer, 2006). For the past few years, I have engaged in research on parenting cross-culturally (through transracial adoption), including pre- and post-adoption support services (e.g., Gidluck & Corbin Dwyer, 2008). More recently, I taught in an undergraduate program delivered exclusively to Canadian Aboriginal students. These experiences led me to want to know more about the experience of teaching cross-culturally and what support services universities can provide to foster a positive experience for professors and students. During my last sabbatical, I taught two graduate courses during one semester at a university in northeast China. It was the longest time I had spent living, and being immersed, in another culture. I engaged in data collection just prior to, and during, my sabbatical. All of these teaching experiences allow me to be engaged in this research as an "insider" (Corbin Dwyer & Buckle, 2009).

The Participants

Eleven educators volunteered to share their experiences of teaching cross-culturally. To qualify, participants needed to work full-time in a university setting and have cross-cultural teaching experience. It should be noted that all of the participants taught in English rather than another language.

#1 is a white male who has a long history of teaching internationally, beginning in the 1980s. He taught for extended periods of time in Asian countries both before and after obtaining his Ph.D. as an international student. Since becoming a tenured professor, he continues to teach internationally during his non-teaching (typically summer) semesters and sabbaticals, combining research and teaching as teaching helps to cover some of his expenses (such as travel and accommodation). His spouse often accompanies him since his children have grown.

#2 is a female of colour. She immigrated to Canada a number of years ago so her daily teaching experiences at university are cross-cultural. Her accent is different from her students, which is one way of being set apart from them. She was also a professor in her country of origin.

#3 is a white female. She taught in an African country very early in her academic career, which informed her pedagogy. She was an international student, completing two of her graduate degrees in

two different countries, both outside of her country of origin. She has not engaged in teaching in an international setting since coming to Canada but plans to before she retires.

#4 is a white female. She was a teacher in the K-12 system in inner city schools in a large urban Canadian city so her daily experiences were cross-cultural. At the university level, she engaged with First Nations students and in a teacher training program outside of Canada, and set up a primary school during a 3-year project in an African country. She and her husband, #5, are both professors in an Asian university and have been for a number of years. They divide their time between this country and Canada. Prior to this role, #5, a white male, worked cross-culturally in a professional setting outside of academia and did volunteer work in the same country where his wife worked in Africa. He has also taught at the university level in Canada for about 15 years.

#6 is a white male and #7 is a white female. They are a married couple, both retired from a Canadian university and both now teaching at an Asian university where they have been for a number of years. They, too, divide their time between that country and Canada. Both engaged in teaching in an African country during their tenure at the Canadian university.

#8 is a white male who worked professionally for many years with immigrants in a large urban Canadian setting. He spent a year living as an international student while he completed a graduate degree. He recently completed a second graduate degree and is now a professor at an Asian university, along with his wife.

#9 is a white male. He travelled and worked extensively in many different countries in his professional roles outside of academia, both before and after immigrating to Canada. He has been a professor at an Asian university for a number of years, moving there permanently with his teenaged child.

#10 is a white female. She is an academic developer, working with colleagues across disciplines in their learning and teaching roles. She is employed at a European university with a large population of international students.

#11 is a white female. She is an immigrant who is an educational designer at a multi-cultural European university, also with a large international student population. Her country of origin has a large Indigenous population, a large white immigrant population, and a dominant white population.

Data Collection

Data collection consisted of individual, recorded interviews conducted in person or by telephone, if distance was prohibitive. These interviews, which were later transcribed verbatim, focused on several guiding questions, which evolved based on participants' responses, and included:

- What are your experiences of teaching cross-culturally/internationally?
- What personal attributes should people possess who teaching cross-culturally?
- What are some of the supports you had or wished you had to facilitate your international/cross-cultural teaching experiences/opportunities?
- What are the rewards of teaching cross-culturally?
- What are the challenges of teaching cross-culturally?
- What are the personal implications of teaching internationally?
- What advice would you give to others about participating in cross-cultural projects?

Data Analysis

Data analysis was grounded in hermeneutic phenomenology. Specifically, thematic analysis was used with the individual interviews. In qualitative research, themes are usually expressed as statements. These statements highlight explicit or implied meaning that runs through most of the collected data or that involves deep and profound emotional or factual impact (Ely, Anzul, Friedman, Garner, & Steinmetz, 1991). One of van Manen's (1990) approaches to isolating themes in text, the selective or highlighting approach, will be used to assist with reflective analysis. The text was listened to and read several times, asking "What statement(s) or phrase(s) seem particularly essential or revealing about the phenomenon or experience?" (ibidem, 93). These statements were highlighted and arranged into working themes.

Once the themes and data were revisited several times and the essence of the experience was revealed, the data was turned to again to find examples of this 'truth'. Some features of the phenomenon were extracted to help make its essence visible (van Manen, 1990) by asking the following questions of the data: Of what aspect is this an instance? What questions about an aspect does this item of data suggest? What sort of answer to a question about an aspect does this item of data suggest? (Lofland & Lofland, 1995).

I conducted a brief literature review prior to conducting the research, to find out what had been done in the field. I did a more extensive review after the themes were identified in an attempt to reduce bias in my interpretation of the themes (Ray, 1990).

After the themes 'the ABCs of teaching cross-culturally' were identified, I sent this document to the participants asking for their feedback. This helps improve the trustworthiness and rigour of the results (Bergum, 1991). Five participants replied. No one contradicted or had any issues with the themes: participant #10 stated "the themes definitely resonated with me," and participant #2 responded "I ... found the responses insightful." Participant #8 wrote: "I ... think that those who currently teach cross culturally will see the benefits of a foreign teaching experience as one that is a worthwhile investment towards improving their own insight and ability with populations that have different motivations and core skills than native English speakers."

Results and Discussion

The ABCs

"Living in different cultures does things...It opens your eyes to that new culture, and going to a conference, quite frankly, for a week really doesn't get you into that culture ... Three or four months opens your eyes." (participant #1)

While a number of themes emerged from the data, this paper will focus on the ABCs of teaching cross-culturally described by the participants: Advice, Benefits, and Challenges. In education, ABCs often refer to the basics—foundational information. As a starting place, the ABCs offer an entry point, or some of the important issues, for those who are considering teaching abroad to think about. While 'A' does come before 'B' and 'C' alphabetically, I will present the Benefits and Challenges before the Advice the

participants offered. It should be noted that, while presented as separate, the themes were not completely isolated from one another. Overlap between the three was typical (for example, a Challenge and Benefit often led to discussion about Advice).

B is for Benefits

"Some of us enjoy crossing the boundaries and feeling different being in a different culture."
(participant #10)

The overarching theme of the benefits experienced by the participants was that they really enjoyed the overall experience. Participants expressed enjoying the students, enjoying foreign environments, and enjoying teaching.

The benefit of teaching abroad mentioned by all of the participants was the relationships with the students. Many relationships extended beyond the classroom. Participant #9 and I had our conversation in a public place on campus and many students greeted him as they passed. "I can usually be found here so the students know and come by to see me" (participant #9). Participant #6 described meeting up with a former student in another country where the student was doing graduate work. Participant #7 explained "all the connections...just makes your life so much richer somehow...We had one group of students that we were really fond of ... and we're still in touch with all of them." Participant #4 said "I think the students are the most rewarding thing." This finding is consistent with the literature—interpersonal interactions with students are valued by effective educators, whether at home or abroad. Participant #8 pointed out "I am sure that there are some common themes to teaching back in Canada, for sure." The literature on teaching includes research on the importance of relationships between educators and students in the learning process. For example, Anderson and Carta-Falsa (2002) found that students and faculty want nurturing, open, nonthreatening, and respectful attitudes in student-faculty relationships. These qualities appear to be important factors needed to create a positive environment for teaching and learning. Getting to know students personally is important because as participant #11 pointed out, "You can't make a generalization of any population that every student is going to behave in a particular way ... I think definitely talking to the particular groups is really important so that we're not just making assumptions that we think we know what's best for them." Participant #5 explained it this way: "I think for me it's very simple—as soon as you're engaged with other people you have to learn from them. It's learning, seeing other people, experiencing other people, developing wider and wider, deeper perspectives—it just keeps going." Participant #4 reported that one of the benefits of teaching abroad is that it leads to a better understanding of international students at one's home institution: "if you had people there who are teaching [international] students and then if they were here for a while, they would understand so much better how to deal with those students...where they come from, what they know, and how they think."

The benefit of travel was identified by many participants. "The reward of seeing more of the world and having the opportunity from a base here to travel," explained participant #4. Participant #6 also stated "it gives us the chance to travel a lot." This was echoed by participant #7: "I really enjoy travelling—we, my husband and I, have done ... over 50 countries now, so we enjoy going and seeing and doing, and this has been a gateway to travel 'cause once we're here, then you can very easily [travel to other countries]." Participant #3 said "I like travel, and I like meeting new people. I liked the opportunity to teach what I did—all of it." Participant #9 had done much travel in his former professional that this was a natural progression: "I have conducted much training around the world...

before I saw this ad for this [teaching] position.” The prospect of travel is a benefit of teaching abroad and part of what attracts these educators to take advantage of these international opportunities.

Participant #8 described another benefit: “It’s the intrinsic value of how I feel about myself and my contribution.” Participant #4 said: “One of the rewards is being valued...I feel much more valued as an educator than I ever did at home... [the students] value your opinion, they ask you things, listen to your answers ... it certainly keeps us coming back.” Participant #7 said the same thing: “I like to teach—I really get a lot out of teaching...I really feel like I’m in the place where I should be...you’re more appreciated...because students think ‘well, you’ve come a long way and you’re here’ and you’re putting the effort into teaching them, so they seem very appreciative and they seem to really like older people.” Participant #6 was faced with mandatory retirement at his home institution: “When I came here, it was because I really did not want to be retired but I had no choice...I was forced to retire.” For some participants, these international teaching positions provided them with the opportunity to do what they loved—teach.

C is for Challenges

“Teaching cross-culturally is a challenge, but a challenge shouldn’t only be borne by the professor—a challenge should also be borne by the students. So in that way, you meet cross-culturally ... It’s a challenge but I think it’s a worthwhile challenge.” (participant #2)

One of the challenges described by a number of participants was missing their families and living so far away from them. “On the negative side, we have grandchildren at home and we have kids at home...so they’re saying ‘is this your last time, Nan? Stop, please stop, we need you here, we want you here.’...They worry about us” (participant #7). Participant #8: “I miss my children, I really do, a lot, and that’s a terrible disadvantage ... I miss my parents. I talk to them every ... Friday ... I miss living within a 30 minute drive of my parents and not being able to eat meals with them regularly.” Participant #4 explained it this way: “Life goes on at home without you and you find you’ve missed out on things, and that’s just the reality of it...Last year four long-term teachers had left and they said finally ‘I can’t have two homes and that’s got to be my home.’ And I think we’re coming to that.” So the challenge could lead to a barrier and prevent some from participating in teaching opportunities abroad: “Having kids at home ... or having a spouse who’s working full time...I would rather not go four months someplace if I was going to be doing that on my own,” (participant #1). The wife of participant #1 accompanies him now “because we’re empty nesters.”

Consistent with the literature (Sisco & Reinhard, 2007), many of the participants explained that verbal communication was often a challenge due to accents (theirs and the students) and rates of speech (being required to slow down when they addressed students). “The language barrier is huge...technically our students are supposed to be able to speak English. We have some who can’t and that’s just the reality” (participant #4). Also, a lack of understanding of the foreign language presented many challenges in trying to negotiate day-to-day tasks out in the community: “Even getting a cup of coffee—you have to work at it” (participant #7). The participants found ways of addressing this challenge, such as employing a student assistant. As Participant #9’s daughter learned the language, she has been able to help her father negotiate daily activities.

Not knowing the local language, however, did not prevent these educators from engaging in teaching opportunities abroad. Participant #1 noted on a couple of occasions that the challenges of teaching cross-culturally can also be the benefits. He gave the example of not knowing the language of

the country in which one would be teaching. While this is often a challenge, as some of the participants described, some universities desire native English speakers so the students have to use and practice their English skills. As well, sometimes cultural misunderstandings are attributed instead to verbal miscommunication, or vice versa, as participant #11 talked about: “A real interesting area to look at [is] unpacking people’s expectations and the cultural expectations. That could be done in an intercultural way because we label people when maybe they’ve never really understood.”

A challenge presented by participant #1 is the race of the educator: “If you’re a tall, white guy from away, they treat you better than you deserve—in some of these cultures. And it’s difficult, if you’re wrong or if you make a mistake, for someone to correct you in a different culture because they don’t want to embarrass you. Sometimes it’s difficult to learn what the correct behavior is in the culture.” Participant #11 pointed out, “You’re coming in and you’re a minority. You might have some status but you may not.” As participant #1 stated earlier in our conversation, a challenge can be a benefit because his experience appeared to have helped increase his racial self-awareness and enhanced his knowledge of critical racial issues (e.g., institutional racism and White privilege) (Yeung, Spanierman & Landrum-Brown, 2013). Participant #5 explained the challenge this way, “It’s a question of being able to take your context, one context into another context...It’s a question of trying to understand just how your context fits into part of this whole jigsaw puzzle.” Another way of exploring this challenge is how participant #11 expressed it: “being comfortable in the uncomfortable.”

A lack of orientation and supports were described by a few of the participants as being challenges. “I kind of laugh at what they do...for cross-cultural preparation. They tell you how to hold your business card” (participant #4). “The context is always ... way more complicated that it appears to be ... You’re going overseas only to be [told]...‘don’t drink your tea this way.’ ... There’s so much more that is quite profound” (participant #5).

Again, it seems important to point out that as participant #1 expressed, some of the challenges could be interpreted as benefits or rewards. Participant #3 described her experience: “I remember reading ... studies on people’s adjustments, and they said that for the first couple of months, you love the place. For the next couple of months, you hate the place. And after that, you know whether you’re going to adjust. And I found I never went through the ‘hate the place.’ I went through disgruntlement with it ... but I never found that I actually ever disliked the place. I think I enjoyed the challenges ... I still had a really good time.”

A is for Advice

“There were some orientation books that said how to get a cab, how to travel on the bus, where there were good restaurants, some kind of basic information about that...But I think it could be better. I’m also convinced that there’s certain people who are unsuited for [this work]. They’re probably people who believe that they have a missionary kind of thing and I’ve seen a few here. It’s “I’m coming to show these people the right way to live”...a sense that we in our [home] country have the answers and these people have the questions, rather than to immerse yourself and say “there’s going to be some two-way learning going on here.” So I do think that those people come almost with a disrespect before they even get here, they’re destined not to do well, and I’ve known a couple of [people] who would say “they”—“they” do this and “they” do that. And they don’t last and they’re not happy.” (participant #4)

An important piece of advice that all of the participants offered is explore and confront your own biases. Participant #5 continued the conversation started by participant #4 and said “it depends on what attitudes they bring with them. If they bring a dogma with them that says ‘I am going to go there

and I'm going to take something to them' as opposed to 'I'm going to go there and let me see what I can learn from them,' then I think if they bring dogma, they're more likely to get into the 'us' and 'them' and 'they' do this and 'they' do that and I suspect more probably, much more probably, [they will bring] rejection." This was echoed by participant #1: "My wife and I are very open-minded about 'how are things done here?' and not 'well, in Canada this is the way we do it so it should be the same here'—that's wrong in my opinion ... You say 'how do things operate here?' ... So just being open-minded on what the local standard is—neither right nor wrong, but it's kind of the local standard for how things are done." Participant #3 related that during one teaching situation "they had no trouble at all [discussing the material] once they realized that I wasn't judging their culture as being different...from my own." Participant #8 put it this way: "Identifying with other people as just being people. They're people, I'm a person and it's not an 'us' and a 'them.'" Participant #10 reflected on what she learned from a colleague about working with diverse students: "I always remember the example given of how positive stereotypes of different nationalities, different cultures, can be very offensive." Participant #11 said "You can't make a generalization of any population, that every student is going to behave in particular way." Fung and Filippo (2002) note that international opportunities can help people question their biases. They explain that it is tempting for people to place values on differences which frequently lead to negative and positive stereotyping. International experiences, they maintain, can help people enjoy the similarities and respect the differences. Sisco and Reinhard (2007) suggest that a better understanding of cross-cultural differences is the first step toward building on similarities. This resonates with what participant #2 said: "My advice is don't think of race because once we are aware that we are different, like before we go to class ... then it changes the dynamics because you are in a different mode, like you are in a position where you have to defend [yourself] ... You lose your own individuality, your own interests... [My advice] is first not to think that we are different ... I am aware of my ethnicity as well as the students' ethnicity and ... though we may be divided, we share some common interests." But as participant #11 asked, "Who's responsibility is it to make people aware of some of these things? I know that in a way there are assumptions that if you are somebody that's new to a country, then I think that you have a personal responsibility to make some efforts."

There appeared to be some disagreement among participants regarding changing their academic standards when teaching abroad. Participant #3 was adamant: "My first and foremost piece of advice is don't lower your standards. Just because it's a different culture doesn't mean the people are any less capable. Don't let anyone tell you they can't do this or they can't do that—they can." Participant #7 related what another educator told her about teaching students whose first language is not English: "She was easier on all the students when they wrote something. She said 'you know, you have to remember they're doing things in a second language so therefore you accept things you wouldn't normally'... Tell teachers that they may come in saying 'I'm going to do the same thing, the same marking scheme.' Well, it ain't going to work."

Because the lack of orientation or support is noted as a challenge by some participants, it is not surprising that some gave the advice to seek out colleagues who have done this before. Participant #6 suggested talking to them about their experiences. Participant #1 said "If you're interested in cross-culture type research, then search out the people that ... have been in the area longer than you and ... talk to them about getting involved." Participant #5 acknowledged that a possible disadvantage of this is that it could lead to "unhelpful biases ... In retrospect, I'm sort of glad now that we just learned it because then there's nobody giving you a perspective which you then have to unlearn." It was suggested that educators do some research on their host country and read about the culture.

In response to the challenges presented by the lack of knowledge of the local language, some advice was related to verbal communication, and this incorporated the theme of being open, flexible and adaptable. As participant #7 reported: "I think, too, you have to be really flexible ... everyday is a surprise ... You can't let it get to you ... You have to be very open and flexible and willing to try different things ... You have to be willing to try different teaching methodologies. If one doesn't work, you got to try another one." "When you come here, talk slow when you're talking in English...Check and repeat the same word. If I say something, I'll use three different phrases to say the same thing, and I'll do it real slow," (participant #8). Participant #3 said "figure that there are things you are going to have to adapt to ... like ... slow down my lecturing ... But you just take it that this is the way it is and eventually they get used to you."

Another piece of advice that some of the participants would like to give other educators who would like to teach abroad is what the Nike commercial says, "Just do it"—and relax. "Give it a whirl, give it a try," (participant #8). "Number one, do it," said Participant #5. Participant #4 continued, "First, do it. Secondly, relax ... Relax about yourself, you'll be okay. Just try to learn and to listen. Learn from other people, ask questions ... It's life changing, really, in many ways ... I think professional educators ... really have a high standard for themselves. If it's not a perfect lesson today, there's tomorrow ... Not take yourself too seriously about the whole thing. You're not going to change [the country], you may change a few kids' lives if you relax and do it ... Read as much as you can about the history ... You need to have some background, without bias, about what these people have lived through." Participant #7 also said "I would say take the plunge. It's just such a wonderful experience ... there's something that happens when you come to another country." Participant #10 put it this way, "Be less fearful of making mistakes, be open to receiving feedback and learning ... Stay curious about your students, and not to be so fearful of putting your foot in it or making a terrible mistake. I wonder at this point if we could all do more kind of international exchanges because I think there would be so much learning in that."

Future Directions

Some of the participants in this study mentioned the need to explore one's biases when working abroad and the need to be flexible, including the willingness to change one's teaching methods. How might this be similar with international and diverse students? Ward (1998) noted that Canada, like most Western countries, has an increasingly diverse population whose social and educational needs are not being met by the mainstream school system. With an emphasis on the internationalization of Canadian universities, is post-secondary education meeting the needs of its domestic and international students? Ward pointed out that working cross-culturally in a post-colonial context is to put oneself in disputed territory. As participant #2 pointed out: "When you teach cross-culturally, I am very much aware of the ... dual frame that 'you're inside or outside' and there's no ambiguity. I think that many, almost all, students think in those binary terms." The goal of critical race theory is to eliminate racial oppression. It does this, in part, by acknowledging that racism exists and grounds it in a historical context (Green, 1995; Parker & Lynn, 2002; Henry & Tator, 2002). Acknowledgement of dominant ideologies is key to understanding the barriers that minority people face. Critical race theory makes race visible and empowers those who have been oppressed through the process of "othering" by recognizing that social norms have been constructed to serve the interests of the privileged (Burnett, 2012). Some faculty members may take a 'colour-blind' attitude in their attempt to 'deal' with racism because it makes them feel racist to acknowledge race (Jayson, 2006). If this is to change, those of us working in post-secondary education settings must challenge these feelings. However, no models about how to do this

emerged from the present study. A follow up study could explore how to link foundational understandings of cross-cultural education with classroom practice (Ward, 1998).

With regard to international teaching experiences, does length of time abroad affect the impact of the teaching experience? While most of the participants in this study had worked internationally for years, and these teaching opportunities included periods of at least one full academic year, most also engaged in one semester contracts. In her research with students, Dwyer (2004) found that while the greatest gains across all outcome categories were made by full-year students, well-planned, intensive summer programs of at least six weeks duration can have a significant impact on student growth across a variety of important outcomes as well. Is this the same for educators?

In Summary

Not all students have the opportunity to study abroad nor to benefit from having international students in their classes, but they can benefit from having an educator who has taught cross-culturally in an international setting. As Schleim and Garri (2011, 82) explain, educators can use international experiences to become “culturally enhanced” and bring these enhancements back to their classrooms—including (potential) shifts in personal and professional identities.

References

- Anderson, L. E., & Carta-Falsa, J. (2002): Factors that make faculty and student relationships effective. In: *College Teaching*, 50 (4), pp. 134-138.
- Bergum, V. (1991): Being a phenomenological researcher. In: Morse, J. (Ed.) *Qualitative nursing research: A contemporary dialogue*. Newbury Park: Sage, pp. 55-71.
- Burnett, J. (2012): *Betting on balance: A narrative of Aboriginal problem gamblers*. Unpublished doctoral dissertation. University of Regina, Regina, Saskatchewan.
- Corbin Dwyer, S., & Buckle, J. (2009): The space between: On being an insider-outsider in qualitative research. In: *International Journal of Qualitative Methods*, 8 (1), pp. 54-63.
- Corbin Dwyer, S., & McNaughton, K. (2004): Educational administrators' perceived needs for student services offices in a Chinese context: Addressing the needs of all children. In: *School Psychology International*, 25 (3), pp. 373-382.
- Dwyer, M. (2004): More is better: The impact of study abroad program duration. In: *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, pp. 51-163.
- Ely, M., Anzul, M., Friedman, T., Garner, D. & Steinmetz, A. M. (1991): *Doing qualitative research: Circles within circles*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Fung, S., & Filippo, J. (2002): What kinds of professional international opportunities may be secured for faculty? In: *New Directions for Higher Education*, 117, pp. 57-62.
- Garson, B. (2005): Teaching abroad: A cross-cultural journey. In: *Journal of Education in Business*, 80 (6), pp. 322-326.
- Gidluck, L., & Corbin Dwyer, S. (2008): Race made salient: A journey of awareness for White parents of Asian children. In: *Journal of Social Distress and the Homeless*, 17 (1 & 2), pp. 37-59.
- Green, J. (1995): Towards a détente with history: Confronting Canada's colonial legacy. In: *International Journal of Canadian Studies*, 12, pp. 85-105.
- Hall, D. (2007): Why professors should teach abroad. In: *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved December 15, 2010 from <http://chronicle.com/article/Why-Professors-Shoud-Teach/13871>

- Henry, F., & Tator, C. (2002): *Discourses of domination: Racial bias in the Canadian English-language press*. Toronto: University of Toronto Press.
- Hasebe-Ludt, E., Chambers, C., Andrews, I., Tupper, J. & Corbin Dwyer, S. (2006): Between the sheets: Negotiating a curriculum for international teacher education. Paper presented at the Second World Curriculum Studies Conference, Tampere, Finland.
- Jayson, S. (2006): New generation doesn't blink at interracial relationships. In: *USA TODAY*, April 2, 2006. Retrieved from http://www.usatoday.com/news/nation/2006-02-07-colorblind_x.htm
- Johnson, J., Lenartowicz, T. & Apud, S. (2006): Cross-cultural competence in international business: Toward a definition and a model. In: *Journal of International Business Studies*, 37, pp. 525-543.
- Lofland, J. & Lofland, L. H. (1995): *Analyzing social settings: A guide to qualitative observation and analysis*. San Francisco: Wadsworth Publishing.
- Knight, J. (2003): Updated internationalization definition. In: *International Higher Education*, 33, pp. 2-3.
- Knight, J. (2004): Internationalization remodeled: Rationales, strategies and approaches. In: *Journal for Studies in International Education*, 8 (1), pp. 5-31.
- Marmolejo, F. (2010): Internationalization of higher education: The good, the bad, and the unexpected. In: *The Chronicle of Higher Education*, October 22. Retrieved from <http://chronicle.com/blogs/worldwise/internationalization-of-higher-education-the-good-the-bad-and-the-unexpected/27512>
- Parker, L., & Lynn, M. (2002): What's race got to do with it? Critical race theory's conflicts with and connections to qualitative research methodology and epistemology. In: *Qualitative Inquiry*, 8 (1), pp. 7-22.
- Ray, M. (1990): Phenomenological method for nursing research. In: Chaska, N. L. (Ed.) *The nursing profession: Turning points*. St. Louis: C. V. Mosby, pp. 173-179.
- Schlein, C., & Garii, B. (2011): Cross-cultural interpretations of curricular contextual crossings. In: *Issues in Teacher Education*, 20 (2), pp. 81-94.
- Slethaug, G. E. (2007): *Teaching abroad: International education and the cross-cultural classroom*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Sisco, L. A., & Reinhard, K. (2007): Learning to see what's invisible: The value of international faculty exchange. In: *Business Communication Quarterly*, 70 (3), pp. 356-363.
- Ward, A. (1998): The role of mentorship in a Saskatchewan cross-cultural teacher education project. In: *McGill Journal of Education*, 33 (3), pp. 285-297.
- Welch, A. R. (1997): The peripatetic professor: The internationalization of the academic profession. In: *Higher Education*, 34, pp. 323-345.
- van Manen, M. (1990): *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London: Althouse Press.
- Yeung, J. G., Spanierman, L. B. & Landrum-Brown, J. (2013): Being white in a multicultural society: Critical whiteness pedagogy in a dialogue course. In: *Journal of Diversity in Higher Education*, 6 (1), pp. 17-32.

About the author:

Dr. Sonya Corbin Dwyer, Associate Professor, Department of Psychology, Sir Wilfred Grenfell College, Memorial University of Newfoundland/Canada.



Ulf Algermissen

Reflexivität in der Lehrerbildung

Heilsbegriff oder Suche nach einem umfänglichen Professionsbegriff?

Summary: Both German and international discussions stress that heterogeneous educational contexts which, for example, have inclusivity requirements demand a higher degree of reflexivity from all educational stakeholders. In the "Individual Expansion of Learning" module, students at the University of Heidelberg have the opportunity for one semester to engage with a child's learning disorders, enhance a child's learning, as well as reflect and report on this engagement both experientially as well as academically. To investigate the potential of the development of teaching with respect to individual pedagogical action, a summary of students' contributions on their implemented individual enhancements were examined.

Резюме: Как в немецкой, так и в международной дискуссии подчеркивается, что гетерогенное школьное окружение требует, например, посредством инклюзивных вызовов всем школьным агентам высокой степени рефлексивности. Студенты университета Гильдесгейма имеют возможность в течение семестра в модуле «Индивидуальная помощь в обучении» знакомиться с трудностями процесса обучения ребенка, оказывать ребенку индивидуальную помощь, рефлексировать эту помощь, как на уровне переживаний, так и научно и отразить все в отчете. Для зондирования потенциалов развития учения в отношении индивидуализированной педагогической деятельности исследуются резюмирующие работы студентов по осуществленной ими индивидуальной помощи на рефлексированные категории.

Zusammenfassung: Sowohl in der deutschen wie in der internationalen Diskussion wird betont, dass heterogenere Schulumgebungen z. B. durch inklusive Herausforderungen allen schulischen Agenten ein höheres Maß an Reflexivität abfordern. Studierende der Universität Hildesheim haben die Möglichkeit, sich im Modul „Individuelle Lernförderung“ ein Semester lang mit den Lernstörungen eines Kindes auseinanderzusetzen, ein Kind individuell zu fördern, diese Förderung sowohl auf der Erlebnisebene als auch fachwissenschaftlich zu reflektieren und in einem Bericht zusammenzufassen. Zur Sondierung von Entwicklungspotentialen der Lehre bezogen auf individualisiertes pädagogisches Handeln werden in diesem Artikel Resümeebeiträge von Studentinnen und Studenten zu der von ihnen durchgeführten Individuellen Lernförderung auf reflexive Kategorien untersucht.

71

Einleitung

Mehr als gestern und weniger als morgen.
Rimbaud und die Dinge des Herzens. Samuel Benchetrit.

„Die Vermittlung von pädagogisch relevanten Wissenszuwächsen mit den jeweiligen biographisch erworbenen Bewusstseins- und Umgangsformen muss jeder Lernende selbst leisten. Kein Studienangebot als solches würde den Lehramtsstudierenden diese Arbeit abnehmen können – aber ein pädagogisch möglichst angemessenes könnte sie organisatorisch rahmen, praktisch unterstützen und ihre Bewusstmachung pädagogisch-theoretisch fördern“ (Ilien, 2009, 194). Sowohl in der deutschen wie in der internationalen Diskussion wird betont, dass heterogenere Schulumgebungen z. B. durch inklusive Herausforderungen allen schulischen Agenten ein höheres Maß an Reflexivität abfordern. Studierende der Universität Hildesheim haben die Möglichkeit, sich im Modul „Individuelle Lernförderung“ ein Semester lang mit den Lernstörungen eines Kindes auseinanderzusetzen, ein Kind individuell zu fördern, diese Förderung sowohl auf der Erlebnisebene als auch fachwissen-

schaftlich zu reflektieren und in einem Bericht zusammenzufassen. Zur Sondierung von Entwicklungspotentialen der Lehre bezogen auf individualisiertes pädagogisches Handeln werden Resümeebeiträge von Studentinnen und Studenten zu der von ihnen durchgeführten Individuellen Lernförderung auf reflexive Kategorien untersucht.

Reflexivität

Wer nach der Lage des Menschen fragt,
findet Überforderungen auf der einen Seite,
Überschüsse auf der anderen
und nichts garantiert,
dass das eine und das andere
wie Problem und Lösung zueinanderpassen.
Du musst dein Leben ändern. Peter Sloterdijk.

Reflexivität – autobiographische Reflexion eingeschlossen – wird zunehmend als „Schlüsselkompetenz von Professionalität“ aufgefasst (vgl. Combe & Kolbe, 2004, 835). So setzt auch Reh (2004, 369) die „Steigerung von Reflexivität“ als Ausdruck eines Zuwachses an Professionalität an. Reflexivität im beruflichen Alltag scheint das gewünschte Merkmal des Lehrerinnenhandelns zu sein, das in der pädagogischen Diskussion offensichtlich länger als andere Merkmale Hoffnungen überlebt, die auf grundlegende Veränderung des Schulalltages beziehen. Ist sie aber mehr als eine undefinierte Lehrstelle in Beschreibungsalgorithmen, die kaum mehr sind als Fragebögen an das verantwortliche „Ich“ oder skelettierte formale Beschreibungen beruflicher Abläufe? Wie lässt sich die Vielfalt pädagogischer Haltungen im beruflichen Alltag in kooperatives Handeln wenden, ohne zu einer bloß formal geschlossenen Einheit zu verkommen?

Die Bedeutungen dessen, was mit Reflexivität gemeint ist – etwa des *meaning of meaning* bei Putnam – gehen weit auseinander. Auf der Mikroebene kann damit auch die Kontrolle des je eigenen Handelns im Schulkontext gemeint sein, etwa durch die Etablierung unterrichts-analytischer Verfahren zur Gewährleistung kontinuierlicher Professionalisierung. Ich möchte mich dem Reflexivitätsbegriff hier vor dem Hintergrund einer „vollständigen Wahrnehmung der Lehrerinnenrolle“ annehmen. Vollständigkeit meint hier im Sinne von Ilien (2008) – mit Bezug auf Oevermann – die verantwortliche Ausgestaltung aller Dimensionen des Lehrerinnenhandelns: des Unterrichters, des Vorbildes und des therapeutisch wirksamen Lernpartners. In meiner Erörterung über reflexive Pädagogik möchte ich mich weiter der Definition Bourdieus (Collège de France, 1987, 268) anschließen, der damit auf die Gewährleistung von Förderungskompetenz bei Lehrerinnen zielte, zu der nicht nur das Wissen über Lernbedingungen von Benachteiligten, sondern auch die Kenntnis ihrer Lebensbedingungen gehört. Eine Pädagogik, die sich auf eben diese Lebensbedingungen einlässt, nenne ich kooperative Pädagogik: „Kooperation [...] darf sich aber nicht in Routineverhalten erschöpfen, sondern muss entwickelt und vertieft werden. Das gilt vor allem für den Umgang mit Menschen, die *anders* sind als wir. Dort wird Kooperation zu einem anspruchsvollen Unterfangen“ (Sennett, 2012, 10).

Eine kooperative Pädagogik ist damit immer auch eine „Pädagogik der Vielfalt“ (wenn sie sich auf eine Konzeption menschlicher Vielfalt bezieht) (vgl. Robeyn, 2005) und strebt ein gerahmtes Gewährenlassen an, das eine „iterierte Projektion des Tätigseins“ (vgl. Günther, 1958) schon allein deswegen erfordert, damit das Beziehungshandeln nicht durch eine vermeintliche Planmäßigkeit formalisiert wird. Menschliches Handeln ist immer, vor allem in Bezug auf seine sozioemotionale Qualität, durch einen Reflexionsüberschuss gekennzeichnet: nichts wirkt je (nur) so, wie es sich der Handelnde denkt. Eine pädagogische Handlungstheorie muss daher zur Kenntnis nehmen, dass „dieser Beruf etwas mit uns macht“, dass er immer verändernd auf die *Psychologie* des Akteurs wirkt und dass emotional gerahmte Erfahrungen bestimmen, wie sich Lehrerinnen und Lehrer zu

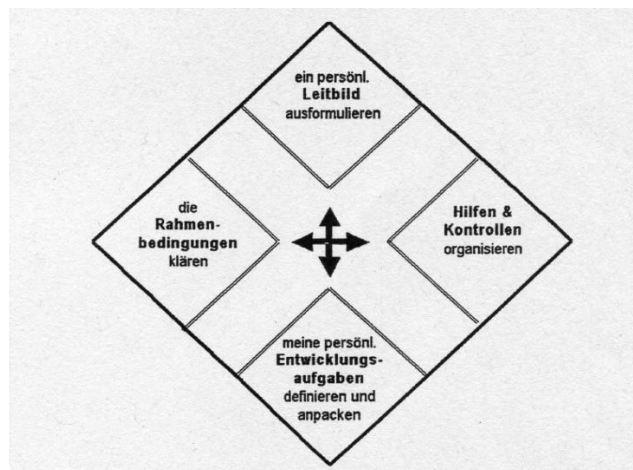
neuen Erfahrungen *verhalten*, in welchem Maße sie generalisieren oder individualisieren. Dazu bedarf es des Spiegels, der Außenperspektive, des themenzentrierten Diskurses.

Die (schul-)kulturelle Entwicklungsaufgabe liegt daher in der Unterstützung einer Ich-Identität auf mehreren Kontingenzebenen. Einer Identität, die in der Lage ist, sich selbst auf drei Kontingenzebenen (vgl. Günther, a.a.O.) sehen zu lernen:

- als primär Handelnde *motivational*
- als folgenreich Handelnde phänomenal – also *kriterienbetont* – zu unterscheiden
- als professionell Handelnde *reflexiv*

Nur unter prozeduraler Einbeziehung eben dieser dritten Kontingenzebene kann es tendenziell gelingen, Bedürfnissebenen von Kindern auf eine Weise zu übersetzen, ohne ein lebendiges Miteinander zu ersticken. Denn nichtverstandene, sondern nur begriffene oder beschriebene Lebensäußerungen verführen leicht zu Termini von gut und böse, von chaotisch oder erträglich, von störend und normal; sie sind Schnittmengenvariablen des reflexiven Überschusses pädagogischen Handelns und bleiben phänomenal auf dem Erleben einer vorreflexiven Abbildungsebene angesiedelt.

Meyer (2002, 68) nimmt LehrerInnenbildung als Persönlichkeitsbildung wahr und schlägt vor, dass der Begriff „Entwicklungsaufgabe“ ein Schlüsselbegriff für Professionalisierungsprozesse sein sollte: „Entwicklungsaufgaben können nicht allgemeingültig definiert werden – dann wären sie ja kein Dokument eines persönlichen Entwicklungsprozesses mehr“, sie sind also identitätsverändernd. Die Seiten seines „Entwicklungswürfels“ versuchen das Spannungsfeld einzufangen, in dem sich die Entwicklung einer professionellen Reflexions- und Handlungskompetenz bewegt (s. u., vgl. ebd., 69). Die Herausforderungen aller Ecken des Würfels sind zu bearbeiten, die Entwicklungsaufgaben sind als persönliche Aufträge zu verstehen; allerdings kann sie niemand für sich allein leisten und sie sind nicht durch Lehre zu klären. Insbesondere bildet sich Professionswissen durch Erfahrungssammlung, d.h. durch Erfahrungslernen in der Arbeitstätigkeit, es kann jedoch auch falsch sein. Daher sollte die mehrperspektivische und perspektivenerzeugende Befragung des praktischen Handelns kasuistisch an der Stelle greifen, wo das Handlungswissen entsteht.



Graphik aus Meyer, 2002, 68.

Inklusion als inhaltliche Herausforderung an die reflexive Professionalisierung

Ich muss meinen Ansatz ändern,
die Welt mit anderen Augen sehen,
mit einer anderen Logik,
anderen Methoden der Erkenntnis
und der Verifikation.

Sechs Vorschläge für das nächste Jahrtausend. Italo Calvino.

Die Inklusionsdiskussion besetzt zurzeit die Positionen der humanistisch-pädagogischen Diskurse in den entwickelten Industriestaaten; ihr Anspruch ist paradigmatisch, wenn nicht sogar platonisch-idealistisch überhöht: sie fordert einen „überzeugenden *normativen und sozialtheoretischen Bezugsrahmen für die ganze Disziplin*“ (vgl. Rösner, 2006, 127), was im Widerspruch zu nichtaffirmativen Professionalisierungsannahmen, wie sie etwa bei Benner (2005) formuliert werden (siehe hierzu auch Algermissen, 2012, 37), weiter noch, wie Winzer und Mazurek (2005, 643) feststellen: „In its philosophical and ideological guise, inclusion rests on very specific conceptions of social justice, civil rights, and equity“, also einen normativen sozialtheoretischen Bezugsrahmen für die ganze Gesellschaft.

Die Einlösungen ihrer wesentlichen Forderungen werden rhetorisch mit der Übernahme reflexiver pädagogischer Positionierungen verbunden. Diese betreffen sowohl die affirmative Wahrnehmung des „Verstricktseins“ von Akteuren in die Gegebenheiten des jeweiligen Kontextes und die Unterstützung der individuellen Möglichkeiten pädagogischer Akteure, zu diesen Gegebenheiten Stellung nehmen zu können (vgl. dazu die subjektlogische Grundlegung von Osterkamp & Huck, 2003). Dieses Verstrickt- und Einbezogensein verweist direkt auf Ressourcen für die jeweilige Vergewisserung der eigenen Identität – der *narrativ darstellbaren Lebensgeschichte*. (vgl. Dlugosch, 2005, 44). Insgesamt konfrontieren inklusive Implikationen schulische Akteure mit einem hohen Anforderungsdruck: „All teachers are expected to transform their professional knowledge and their pedagogy in order to be more instructionally diverse with a broader repertoire of effective teaching practices“ (Winzer & Mazurek, 2011, 15).

Einhergehend werden mit dieser inhaltlich-pädagogischen Bestimmung schulischen Handelns demokratische Prinzipien universalisiert, z.B. durch das Anstreben intrinsischen und kontextualisierten Lernens auf allen institutionalisierten Ebenen. Von Seiten der pädagogischen Akteure besteht die Vorbereitung in der Wiedergewinnung der „Kunst gemeinsamen Denkens“ (Senge, 2011, 519) mit dem Ziel der Sicherung weitgehend intrinsisch motivierter Arbeit auf allen Ebenen der schulischen Organisation. Denn die gesellschaftliche Leistung Inklusion erfordert eine multiprofessionelle systemische Expertise für integrative Arbeit, die in der Lage ist, „sich selbst Regeln zu geben, die fordern und fördern, dass Lernfähigkeit und Innovationskompetenz nicht die privaten Tugenden der Mitglieder bleiben, sondern zu den prägenden Merkmalen des Systems werden können“ (Weisser, 2005, 112).

Inklusion erfordert also eine entwickelte Form von Systemrationalität, weil Pädagoginnen und Pädagogen sich in die Lage versetzen müssen, Perspektiven in die schulische Beziehungs- und Herausforderungszusammenhänge zu bringen, die ihnen den Einstieg in tragfähige Beziehungsdefinitionen und tragfähige Arbeitsbündnisse erleichtern und zwar durch:

- Fallspezifische Handlungsplanung
- Wahrnehmung der eigenen Beteiligung an der Interaktionsdynamik
- Modellbildungen für die Dechiffrierung von Sinnstrukturen

- Kollektive Verankerung individueller Entwicklungsplanungen in einer demokratischen Schulkultur

Im Rahmen einer solchen Kultur kann das Schulsystem nicht länger hierarchisch modelliert werden. Die vergleichenden Studien in industriellen Kontexten von Sennett (2008) zeigen die offensichtlichen Vorteile kooperativer und offener Systeme gegenüber hierarchischen Regelsystemen: „Der Wunsch, gute Arbeit zu leisten, ist [...] kein einfaches und einheitliches Motiv [...] Es bedarf einer entsprechenden Sozialisation durch Institutionen. Schlecht gestaltete Institutionen ignorieren den Wunsch ihrer Mitglieder nach einem erfüllten Leben, während gut konstruierte Organisationen davon profitieren“ (Sennett, 2008, 354). So ist der Wunsch nach intrinsischer Motivation auf allen Ebenen des Lernens zu einer kulturellen Äußerung, einem Geltungsanspruch auf Wertmäßigkeit geworden, die mit einer radikalen Kritik der bisherigen Organisation der Wissensvermittlung einhergeht.

Soziale Systeme lassen sich nicht als Dienstleistungsfabriken einrichten (Systeme 1. Ordnung); sie sind zu komplex und nur sehr partiell programmierbar. Daher muss die Arbeit in ihnen professionalisiert sein. Dialog und Reflexivität sind jedoch keine partial zu erreichenden Vernunftnischen, sie wirken prozessual auf allen Ebenen demokratisierend – andernfalls bleiben sie wirkungslos bzw. wirken durch auftretende Friktionseffekte sogar kontraproduktiv. Wo reflexives Handeln eine offene Schulkultur unterstützt und durch sie unterstützt wird, wo sich Zielsetzungen kooperativ in Werthaltungen ausdrücken, dort steht die Formel der Reflexivität für ein entscheidendes Bindeglied zwischen individuellem und kollegialem Handeln, sie ist keine Formel der Schulentwicklung von oben.

Von Seiten der öffentlichen Schule sind angesichts einer prekären Zukunft – die für Schulen offensichtlich auch in einem sich bereits abzeichnendem zunehmenden Personalmangel, in der Notwendigkeit, sich an Lebenswelten zu assimilieren und sich gegenüber anderen Bildungsträgern zu legitimieren bestehen könnte – Vorbereitungen notwendig, die in der Anerkennung der historisch einzig wirksamen Kontrolle bestehen: „nämlich der Bereitschaft, sich von denen kontrollieren zu lassen, die man kontrollieren will“ (Baecker, 2010, 23).

Individuelle Lernförderung und reflexives Denken

Alle wissenschaftlichen Wahrheiten sind Tatsachenwahrheiten.
Vom Leben des Geistes. Hannah Arendt.

Während explizite Wissensanteile kategorisierbar, verbalisierbar und auch person- und situationsunabhängig untersucht werden können, was sich in fachlichen und didaktischen Kompetenzen zeigt (vgl. Schelten, 2000), treffen diese Eigenschaften auf beziehungsrelevante Kompetenzen kaum zu. Folgt man Meyer (2002) und Oelkers (2007), so liegen wesentliche Merkmale der Lehrereignung in einer menschenzugewandten Einstellung und damit verbundenen Fähigkeiten, Beziehungen zu lernenden Menschen aufbauen und nachhaltig gestalten zu können. Der „Wind des Denkens“ (Arendt, 2008, 192) findet sich als Urteilskraft vor allem in Stellungnahmen, in denen Menschen ihre Positionierung in einem sozialen Zusammenhang beschreiben oder mit denen sie ihre Wahrnehmung phänomenologisch orientieren. Diese Positionsbestimmungen sind tendenziell mit einer hohen Werteladung verbunden.

Studierende des Bachelor mit Lehramtsoption der Universität Hildesheim haben neben dem Allgemeinen Schulpraktikum (ASP) und den spezifischen Fachpraktika die Möglichkeit zu weiteren schulpraktischen Studien im Bereich der Individuellen Lernförderung. Während dieses Aufbaumoduls werden ihnen semesterbegleitend von kooperierenden Schulen Kinder anvertraut, für die sie die Förderung selbst zu organisieren haben: sie sollen die Lernausgangslage des Kindes analysieren

ren, ein Problemfeld benennen und eingrenzen, sich über die Forschungslage zu diesem Problemfeld informieren und eine entsprechende Förderung durchführen. Studierende werden mit Phänomenen gestörten schulischen Lernens konfrontiert und sie müssen über Lösungen nachdenken. Die Universität bietet den Studierenden zudem ein Begleitseminar, in dem die Grundzüge förderpädagogischen Denkens theoretisch aufbereitet werden. Darüber hinaus ist das Seminar der Ort, an dem sie die Gelegenheit haben, ihr eigenes Handeln fallbezogen mit dem Dozenten und Mitstudierenden zu erörtern.

In dieser gemeinsamen qualitativen Forschung sind die Studierenden gefordert, ihr Handeln in einem in einem fachwissenschaftlichen Kontext zu verorten und mit ihren Begründungskonzepten reflexiv umzugehen. Sie können sich in diesem Rahmen selbst als Forschende und als kompetente Mitglieder der lokalen Scientific Community erfahren. Damit ist die Möglichkeit verbunden, eine fachliche Identität, einen fach(wissenschaft)lichen Habitus auszubilden – und zwar wesentlich im Medium der kognitiven Vergewisserung des eigenen Tuns (Positionierung und Legitimation), aber auch in der Form einer relativen Handlungs- und Deutungssicherheit, auf die habituell vertraut werden kann. Dem gesamten Modul liegt die Hoffnung zu Grunde, dass die gemeinsame wissenschaftliche Modellierung mehr ist als die von der Praxis abgehobene Lehre. Seine Anforderungen umfassen Entwicklungsaufgaben aller vier Seiten des Meyerschen Würfels, auf die unsere Studierenden auch hingewiesen werden.

Abschließend fertigen die Studierenden eine schriftliche Ausarbeitung zu ihrer Fördertätigkeit an, in der sie die Lernausgangslage, die Entscheidungsgrundlagen und den theoretischen Bezug ihrer Förderung und eine Auswertung des gesamten Prozesses vornehmen. Sie haben Gelegenheit, ihr Handeln „zwischen Vergangenheit und Zukunft“ (Arendt) zu bedenken, zu bewerten und ihr geplantes oder ihr intuitives Vorgehen nachträglich als geeignet oder ungeeignet rekonstruieren. Das bewertende Element findet sich vor allem in der Möglichkeit zu einem Fazit. Diese wertende Zusammenfassung nehmen die Studierenden in der Regel gern in einem Umfang bis zu einer halben Textseite wahr. Da mir sehr an der Kommunikation mit den Studierenden liegt – nicht zuletzt als Rückmeldung für die Optimierung meiner eigenen Lehrtätigkeit – habe ich diese Fazits immer sehr genau gelesen und nach möglichen Impulsen für die weitere Seminargestaltung gesucht. In den letzten beiden Semestern habe ich 50 dieser Zusammenfassungen noch intensiver unter Anwendung einer phänomenologischen Analyse untersucht. Mich interessierten die Kategorien, mit denen die Studierenden Aspekte ihrer pädagogischen Tätigkeit beschreiben. Phänomenologisch ist diese Untersuchung im Sinne von Glasers Grounded Theory (2005, 249), der mit diesem Begriff die Vorgehensweise einer kontextualisierenden Theoriegenerierung aus Forschungsdaten anderen Forschungsstrategien gegenüberstellt. Wesentlich ist hier der Hinweis, dass die gewählten Kategorien von den untersuchten Daten nahegelegt werden.

Wert der Förderung

Nahezu alle Studierenden erlebten die durchgeführte Förderung als für sich wertvoll, wobei Narrative wie „wichtig“ und „wichtig für meinen zukünftigen Beruf“ (N = 36), „sollte länger dauern“ (N = 14), die oft mit empirischen Fakten korreliert dargestellt werden neben eher subjektivem Wert-erleben stehen: „hat Spaß gemacht“ (N = 8), „erfreuliche Erfahrung“ (N = 4), „aufschlussreich und praxisnah“ (N = 2), „schöne, aber anstrengende Stunden“ (N = 7).

Fachliche und persönlich-emotionale Herausforderung

Die fachliche Herausforderung der Förderung (meist Deutsch oder Mathematik, in der Oberstufe auch Englisch) wird selten und/oder nur mit Bezug auf die Arbeitsbelastung der Einarbeitung in das jeweilige Fachgebiet erwähnt (N = 18). Einige (N = 9) honorieren diese Belastung im Nachhin-

ein positiv: „viel über den Leselernprozess gelernt“. Einige erlebten das Scheitern didaktischer Detailpläne als enttäuschend (N = 4).

Die individuell empfundene emotionale Herausforderung durch die Fördertätigkeit ist vielfältiger und erscheint mir bezogen auf das hier gestellte Thema der Reflexivität interessanter, nämlich die Rollendiffusion Lehrperson/Kooperationspartner zu erleben und zu verarbeiten (N = 16): „Angst und Aufregung vor der Förderung/werde ich ernst genommen?“, „kann ich die auf mich übertragene Verantwortung erfüllen?/ich fühlte mich zu Beginn der Förderung unsicher und überfordert“, „ich wurde Bezugsperson/Lernpartner, was das Ende der Förderung emotional belastete“, „das Kind wollte mich als Bezugsperson/Problemberater und ich wollte Mathematik fördern.“

Einschätzung der Selbstwirksamkeit

Besonders schwierig scheint den Studierenden das Empfinden ihrer Leistung als Stückwerk, da die Förderbedarfe am Ende der Förderung nur sehr selten bearbeitet sind. Dem- entsprechend korreliert die Einschätzung der Selbstwirksamkeit tendenziell mit dem erlebten Erfolg der Förderung, der wiederum davon abhängt, ob ein Detailproblem zu bearbeiten war oder ein tiefergreifendes Lernproblem vorlag: positiv (N = 14): „einiges wurde trotz Schwierigkeiten besser“, „das Kind geht selbstbewusster an die Aufgaben“, „hat bessere Leistungen bzw. teilweise bessere Leistungen gezeigt“; negativ (N = 16): „ich mache das nicht optimal/mir fehlen die diagnostischen Mittel/die Erfahrungen“, „ich stehe selbst am Anfang“ (N = 12). Jenseits der kleinen – im Bericht beschriebenen – Lernerfolge bleibt vielen das Erleben von Unsicherheit: „schwer einzuschätzen, was es insgesamt gebracht hat“, „Mutter und Lehrerin haben auch geholfen“. Ein Hinweis auf ein hohes Maß an Achtsamkeit zeigt m. E. die häufige Erwähnung der Unabgeschlossenheit der Förderung (N = 38): „sollte zwei Semester dauern/war deutlich zu kurz“, „Ansätze beim Schüler gut, aber noch nicht hinreichend verinnerlicht“, „die Schülerin braucht weiterhin jemanden, der mit ihr intensiv arbeitet“.

Motivationale Herausforderung

Die Kinder, die in den Schulen für die Förderung angemeldet werden, haben mitunter bereits über längere Zeit schulische Misserfolge verarbeiten müssen und reagieren daher nicht unbedingt positiv gegenüber fachlichen Anforderungen. Auf die mögliche Problematik der Motivation des Lernens werden die Studierenden zwar vorbereitet, dennoch sind viele über das Ausmaß der Herausforderungen überrascht, die beim Aufbau von Arbeitsbündnissen zu investieren sind (N = 23): „es hat gedauert, bis ich mit dem Kind arbeiten konnte“, „das Kind war nicht eben begeistert, sich am Nachmittag wieder mit Mathematik zu beschäftigen“, „es fiel mir am Anfang schwer zu akzeptieren, keinen Erfolg mit meinen Bemühungen zu haben“, „zunehmend war ich selbst demotiviert“, „das Kind muss lernen wollen, das war bei meinem Förderkind aber nicht so“.

Die Prozeduralität der Gestaltung eines Arbeitsbündnisses wurde nahezu ebenso häufig thematisiert (N = 18): „es musste ein neues Grundverständnis des Lernens erarbeitet werden“, „die Vertrauensbasis wuchs nur langsam, was ich als mühsam empfand“, „ich musste mein Bild des Menschen, der mir gegenüber saß, immer wieder ändern“.

Kooperation

Die Studierenden werden ermuntert, im Bericht auch darüber zu schreiben, welche Kooperationsformen mit anderen Personen sie im Rahmen der Förderung eingegangen sind bzw. welche Möglichkeiten ihnen dazu gegeben wurden. Bezogen auf Lehrerinnen und Lehrern (N = 24) sind die Studierenden oft enttäuscht über den Mangel an Zusammenarbeit: „keine Kooperation trotz wiederholter Versuche“, „nur wenige/pauschale Informationen über das Förderkind“. Einige empfin-

den den Informationsmangel auch als positiv (N = 8): „gut, dass ich mir selbst ein Bild machen konnte“, „unbeeinflusst von der Lehrerinnenmeinung“; in wenigen Fällen (N = 7) empfanden die Studierenden die Form der Lehrerinnenbeteiligung als erschwerend: „Vorgaben für die Arbeit, ich sollte für den Unterricht üben“. Die positive Wahrnehmung von Kooperation (N = 15) findet sich in Äußerungen wie: „regelmäßige Besprechungen und Austausch mit der Klassenlehrerin, Fachlehrerin, Schulleiter“, „Informationen über das Kind im Unterricht“, „Unterstützung durch geeignetes Material“, „häufige und enge Besprechungen der Förderung“ (N = 8).

Gegenüber Eltern und anderen Familienmitgliedern wurden vor allem bei der Förderung von Kindern im Grundschulbereich kooperative Zusammenhänge beschrieben (N = 17), auch weil die Förderung bei vielen Kindern auch zu Hause stattfindet. Hier beziehen sich einige Studierenden (N = 7) auf das Kennenlernen von zum Teil schwierigen Lebens- und Lernwelten („ich hatte intensiven Einblick in die Familie“), auf das Engagement von Müttern (N = 4) und auf ihre Einbindung als neue Bezugsperson für das Kind (N = 8). In Gesprächen mit den Eltern wurden deren Einschätzungen zum schulischen Stand ihrer Kinder relevant, die zum Teil Hilflosigkeit ausdrücken (N = 7): „das Kind ist irgendwie anders/ich kann es nicht (mehr) verstehen/es war früher anders“.

Einschätzung des eigenen Lernerfolges

Die Studierenden machen sich in hohem Maße (N = 46) Gedanken über den eigenen Lern-prozess durch das Aufbaumodul Individuelle Lernförderung. Viele (N = 21) konkretisieren den Lernerfolg adaptiv zur oben erwähnten „Wichtigkeit für den späteren beruflichen Alltag“, die Erfahrung der Direktheit der kooperativen Situation (N = 14). Weiter werden die „Auseinandersetzung mit einem konkreten anderen Menschen“, die „emotionale Herausforderung durch das Kind“, die „Hinterfragung meiner Erziehungsideale“, der „Abschied von Programmen und Patentrezepten“, die „Notwendigkeit der Abstimmung auf die Situation/würde Förderplanung beim nächsten Mal weniger vorab vornehmen/würde mich mehr vom Kind leiten lassen“, „würde mir und dem Kind mehr Zeit lassen/Förderstunde nicht so sehr füllen“, „werde die Anforderungen/die Anforderungshaltung ändern“ erwähnt. Weitere Äußerungen zum Lernerfolg beziehen sich auf die Orientierung der Studienschwerpunkte und -interessen (N = 9): „werde mich im weiteren Studium mehr auf die Oberstufe beziehen, mit Grundschulkindern ist es schwierig“, „ich habe ein intensives Interesse an Anfangsunterricht und an der Förderung entwickelt“ (N = 9), „ich habe die Notwendigkeit der Differenzierung konkret erfahren“ (N = 11), „ich habe bemerkt, dass man aus Schwierigkeiten mehr lernt als aus gelungenen Prozessen (N = 5).

Einige Studierende thematisieren in der wertenden Zusammenfassung ihre eigenen Gefühle über die „fachliche“ Wirksamkeit hinaus: „ich habe zeitweise gezweifelt, ob ich mit Kindern arbeiten kann“ (N = 4), „ich habe zeitweise am Berufswunsch gezweifelt“ (N = 3), „ich wurde als Bezugsperson eingeordnet und konnte schwer die Balance/Distanz halten“ (N = 4). Einige weitere Studierende nehmen den Faden der Selbsterforschung auf (N = 9): „war interessant für mich; wie ich reagierte“, „ich habe nicht nur meine Grenzen kennengelernt, sondern auch neue unbekannte Seiten meines Selbst entdeckt“, „wenn ich konsequent handelte, war ich mir unheimlich“.

Achtsamkeit

Wenn Achtsamkeit im „klaren, unabgelenkten Beobachten dessen, was im Augenblick der jeweils gegenwärtigen Erfahrung (einer äußeren oder inneren) wirklich vor sich geht“ (Nyanaponika, zitiert nach Weiss et al., 2010, 19) wird eine naive erkenntnistheoretische Position besetzt, denn „Beobachten heißt: Anwenden von Unterscheidung“ (Luhmann 1986, 112). Da der Terminus Achtsamkeit als pädagogischer Terminus in die inklusionspädagogische Diskussion eingezogen ist, möchte ich ihn hier als weitere Kategorie übernehmen, denn anerkennendes Handeln ist auf ganz-

heitlichen Respekt gegenüber den Lebensäußerungen und Geltungsansprüchen des Gegenübers angewiesen. Es ist auffällig, dass viele Studierende ein hohes Maß an Achtsamkeit in ihrem Handeln beweisen. Häufig wird das reform-pädagogische Anliegen des „vom Kinde aus Handelns“ (N = 12) reformuliert: „Alltag des Kindes berücksichtigen/Erlebniswelt des Kindes zum Anlass der Gestaltung nehmen/an das Gelernte anknüpfen“. Einige Studierende (N = 9) denken über die Phasierung des Lernens nach: „Ich habe die Verspieltheit des Kindes *gespürt*“, „er ist noch wie ein kleines Kind“, „er möchte am liebsten mit mir spielen“. Weiter gibt es Äußerungen zur psychoemotionalen Gestaltung der Lern- und Beziehungssituation (N = 6): „es ist Einfühlungsvermögen gefragt, um genau auf das Kind eingehen zu können“, „das Kind soll Freude und Spaß beim Lernen haben“, „situatives Eingehen und offene Atmosphäre“. Einige Studierende (N = 12) betonen die Notwendigkeit einer Verstehensbasis für die Förderung erkannt zu haben: „das Kind muss eine Trennung verarbeiten“, „dem Kind fehlen Bezugspersonen“, „es fehlt ihm an Verlässlichkeit/Struktur“.

Theorie und Praxis

Gleichwohl das Verhältnis von Theorie und Praxis die formale Gestaltung des Gesamt-seminars ausmacht, findet es im Fazit nur selten explizite Erwähnung (N = 18). Allerdings wird theoretische Bezugsbildung häufig als (zeit-)aufwändig benannt (N = 33). Für mich unerwartet viele Studierende sprechen sich für die Bedeutung theoretischer Bezugsgrundlagen aus (N = 14): „die Förderung darf nicht wahllos/nicht unspezifisch/sollte gezielt sein“, „hilfreich, die Hintergründe/Ursachen/Zusammenhänge zu erfassen“, „Einschätzung und Reformulierung dessen, was getan werden muss/kann“. Vor allem die theoretische Grundlegung des diagnostischen Handelns war einigen Studierenden wichtig (N = 9). Einige Studierende (N = 4) erwähnen die Legitimationsfunktion theoretischer Erwägungen, ebenso viele erkennen in der Theorie einen Schutz vor Verallgemeinerungen und vorschnellen Urteilsbildungen: „komplexere Rationalisierungen statt schneller Kategorisierungen“, „Vermeidung von Stigmata“, „breitere Urteilsbasis“, „ausloten von Möglichkeiten“. Einige Studierende (N = 4) beschreiben ihr Empfinden theoretischer Betrachtungen als Belastung: „man sollte unbehelligt fördern dürfen“, „Theorien reformulieren lediglich Selbstverständliches, sie sind nicht hilfreich“.

Wenige Studierende thematisieren die Notwendigkeit vertiefender Studien durch praktische Erfahrungen: „nachdem mein Förderkind mich anschrie und seinen Stift in die Ecke donnerte, wurde mir klar, dass ich emotionale Probleme nicht auf die leichte Schulter nehmen konnte und ich beschäftigte mich mit Verhaltenspsychologie, damit ich mich besser in das Kind hineinversetzen kann“, „manchmal wurde mir etwas mulmig und ich musste mich rück-versichern“ (N = 3).

Schlüsse und Thesen

Denn was außer dem Bewusstsein der eigenen Verstortheit
wird die meisten von uns dazu bringen,
uns nach außen zu wenden, einander zuzuwenden,
das Andere zu erfahren?
Fleisch und Stein. Richard Sennett.

Qualitative Untersuchungen dieser Art bilden soziale Zusammenhänge als *Gewimmel* ab, die sehr individuellen Rückmeldungen zeigen das hohe Maß an Individualität und die hohe Breite an Lebensentwürfen und -zielen, die sich in Seminaren versammeln. Auch hier hat die Heterogenität zumindest augenscheinlich sehr zugenommen. Auffällig ist, dass Äußerungen stark dominieren, die das Studium und seine Inhalte als direkte Berufsvorbereitung sehen, eben für diese Vorbereitung nehmen sie die „anstrengende, aber auch schöne Arbeit“ auf sich. Vertreterinnen oder Vertreter einer entkoppelten Sichtweise wissenschaftlicher Ausbildung sehen das mitunter als verfehlte Deu-

tung der Hochschulaufgabe. Ich meine jedoch, dass es keinen Sinn hat, dieses Anliegen des „Lehrerinwerdenwollens“ zu ignorieren. Vielmehr muss es deswegen noch intensiver als hochschuldidaktische Aufgabe begriffen werden, weil sich nur über die Primärmotivation individuelle Zugänge zur theoretischen Standortbestimmung finden lassen.

Der Wert schulpraktischer Studien wird in diesem Kontext sehr hoch angesetzt: Daraus können verschiedene Schlüsse gezogen werden, einerseits sollte man den jungen Menschen mehr Praxis zutrauen, wie Oelkers (vgl. 2007) es vor dem Hintergrund seiner Züricher Erfahrungen als Lehrerbildner formuliert, andererseits haben diese Studien die große Chance, den Sinn des Theorietreibens mehr als interpretatorisch zu vermitteln. Denn die Vorbehalte gegen den vermeintlichen Nutzen pädagogischer Theoriebildung sind offensichtlich. Die Studierenden sollen mehr Kasuistik leisten und erfahren können und deutlich mehr Zeit zur Besprechung, zur Vor- und Nachbereitung der Förderung, zum Aufbau reflexiver Kompetenzen haben.

Das Balancieren emotionaler Erfahrungen in der Lehrertätigkeit (des Gelingens, des vermeintlichen oder echten Scheiterns, der Trauer, Wut und Enttäuschung) gehört zum Aufbau einer professionellen Identität. Da der gesellschaftliche Alltag die Menschen eher zu individualisierten Bewältigungsformen bewegt, kann die kasuistische Arbeitsweise dialogische Lösungsformen unterstützen. Daher sollten auch kooperative Vorgehensweisen bei den Förderanliegen möglich sein; noch wird das Modul Individuelle Lernförderung individuell zensiert. Kooperationsformen mit anderen Studierenden wurden in keinem Fall erwähnt.

Nahezu die Hälfte der Studierenden äußert sich zum Prozess der Begründung des Arbeitsbündnisses, des motivationalen und diagnostischen Arbeitsanteiles pädagogischen Handelns. Die Begegnung mit schwierigen, sich gegen Methoden und Programme stellenden Lernbiographien fordert die Studierenden intensiv zu individuellen kommunikativen und methodischen Leistungen heraus. Damit bewirkt das Modul die Wahrnehmung und das *begreifende Verarbeiten* von Heterogenität und unterstützt Lernprozesse und -haltungen, die ein *Sich-einfühlen* und *Sich-einlassen* auf die Ressourcen von Schülerinnen und Schülern begünstigen. In diesen Kontext gehören auch die breiter gestreuten Äußerungen der Studierenden, die ich unter der Kategorie Achtsamkeit gelistet habe.

Die Studierenden wollen sich auf einen anspruchsvollen Beruf vorbereiten und bieten den Lehrenden ein breites diskursives Angebot, dessen hochschuldidaktische Aufnahme zur Entwicklung beruflicher Reflexivität in kasuistischen schul-/lehrpraktischen Studien beitragen kann. Doch „Denken ist stets außer der Ordnung, es unterbricht alle gewöhnlichen Tätigkeiten und wird durch sie unterbrochen“ sagt Arendt (2008, 193). Um auf meine Eingangsfrage zurück zu kommen: Reflexivität als Heilsbegriff oder leere Formel? – nein, weder noch. Eher ist sie Grundlage kooperativen Handelns und freien Denkens, zu dem man junge Menschen in geregelten Zeiten ermutigen sollte, auch in der inhaltlichen Wendung ihrer vorhandenen, wenn auch stillen „Rebellion“ gegen vermeintlich staubiges Theorielernen.

Literatur

- Algermissen, U. (2012): *Pädagogische Arbeitsbündnisse kooperativ gestalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arendt, H. (2008): *Vom Leben des Geistes. Das Denken, Das Wollen*. München: Piper.
- Baecker, D. (2010): *Studien zur nächsten Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Combe, A. & Kolbe, F. U. (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: W. Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.) *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 857-875.

- Dlugosch, A. (2005): Professionelle Entwicklung in sonderpädagogischen Kontexten. In: Horster, D. (Hrsg.) *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 27-51.
- Fischer, D. (2012): Lernen von (geistig) behinderten Menschen als Basis für gelingende Inklusion. In: *Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 2/2012, S. 56-62.
- Günther, G. (1958): Schöpfung, Reflexion und Geschichte. Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik. In: *Merkur*, Oktober 1958, S. 628-650.
- Ilien, A. (2009): *Grundwissen Lehrerberuf. Eine kulturkritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Luhmann, N. (1986): *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Meyer, H. (2002): Wege und Werkzeuge zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In: Hörner, W. (Hrsg.) *Berufswissen des Lehrers und Bezugswissenschaften der Lehrerbildung. Ausgewählte Beiträge des 24. Jahreskongresses der Vereinigung für Lehrerbildung in Europa = Teacher's professional knowledge and reference disciplines of teacher education*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 41-78.
- Oelkers, J. (2007): Standards und Kompetenzerwerb in der Lehrerbildung. Eröffnungsvortrag auf den 41. Seminartag des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter/innen (BAK) am 25. September 2007 in Speyer.
- Osterkamp, U. & Huck, L. (2003): Überlegungen zum Problem sozialer Selbst-verständigung und bewusster Lebensführung. In: Rihm, T. (Hrsg.) *Schulentwicklung durch Lerngruppen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 23-37.
- Reh, S. (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), S. 358-372.
- Robeyn, I. (2005): The Capability Approach. In: *Journal of Human Development*, 6 (1), S. 95-114.
- Rösner, H. U. (2006): *Inklusion allein ist zu wenig. Heilpädagogik als Kulturtechnik*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Schelten, A. (2000): *Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache. Eine Auswahl*. Stuttgart: Steiner.
- Senge, P. M. (2011): *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sennett, R. (2012): *Zusammenarbeit. Was unsere Gesellschaft zusammenhält*. München: Hanser.
- Weiss, H., Harrer, M. E. & Thomas, D. (2010): *Das Achtsamkeits-Buch*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Weisser, J. (2005): Sonderpädagogische Probleme formulieren. In: Horster, D. (Hrsg.) *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 97-115.
- Winzer, M. A. & Mazurek, K. (2011): *International Practices in Special Education. Debates and Challenges*. Washington: Gallaudet University Press.
- Winzer, M. A. & Mazurek, K. (2005): Current Reforms in Special Education: Delusion or Solution? In: Zajda, J. (Hrsg.): *International Handbook on Globalisation, Education, and Policy Research*. Berlin: Springer, S. 643-658.

Über den Autor:

Dr. Ulf Algermissen ist Förderschulrektor und Lehrbeauftragter der Universität Hildesheim am Fachbereich Angewandte Pädagogik.



Владимир А. Сахроков (Vladimir A. Sakhrokov)

Религия, культура и общество в контексте глобалистики

Abstract: The author focuses on the basic items outlined in his book „Religion, Culture and Society in the Context of Globalization” (Сахроков [Sakhrokov], 2012). A special part characterizes the interrelations of cultures and religions in a non-traditional way through a perspective of the so-called „golden proportion”. The article also dwells on social aspects of cultures and religions such as the social functions of religions and the dynamics of spirituality development in Christianity and Islam on a comparative level, as well as on the socio-natural relations between cultures and religions. Of no least importance, as highlighted in the article, are such crucial issues in the contemporary world as an Islamo-Christian dialogue, theological education and sustainable development.

Резюме: Автор концентрирует внимание на принципиальных позициях своей книги « Религия, культура и общество в контексте глобалистики» (Сахроков [Sakhrokov], 2012). Отдельная часть нетрадиционным образом характеризует взаимосвязи культур и религий через призму так называемой „золотая пропорция». Статья на различном уровне рассматривает как социальные функции культур и религий и динамикой развития духовности в христианстве и исламе, а также соответствующие социально-природные связи. Немалое значение имеют затронутые в статье значительные проблемы сегодняшнего мира относительно мусульманско-христианского диалога, богословского образования и устойчивого развития.

Zusammenfassung: Der Autor konzentriert sich auf grundlegende Positionen seines Buches „Religion, Kultur und Gesellschaft im Kontext der Globalisierung” (Сахроков [Sakhrokov], 2012). Ein besonderer Teil charakterisiert in nicht-traditioneller Weise die Zusammenhänge der Kulturen und Religionen durch die Perspektive der sogenannten „goldenen Proportion“. Der Artikel beschäftigt sich auf einer vergleichenden Ebene ebenso mit sozialen Funktionen von Kulturen und Religionen und mit der Dynamik der Entwicklung von Spiritualität im Christentum und im Islam sowie mit entsprechenden sozio-natürlichen Beziehungen. Von nicht geringer Bedeutung sind die in dem Artikel hervorgehobenen bedeutenden Herausforderungen in der heutigen Welt hinsichtlich des islamisch-christlichen Dialogs, einer theologischen Bildung und nachhaltigen Entwicklung.

С одной стороны, культурное состояние общества в его непосредственной связи с духовностью оценивается как более высокая ступень человеческой эволюции, имеющей поистине огромный исторический опыт и наследие. С другой стороны, человечество в настоящее время (за последние 50 лет) вступило в период беспрецедентной чрезмерной материальной заинтересованности, перекрывающей духовную „надстройку“, которая, будучи подпитываемой природной сущностью самого человека, не может не испытывать сильного давления как со стороны материального „базиса“, так и со стороны неразумных

действий человека по отношению к самому себе и природе, что не могло не привести к кризису современной цивилизации.

В первой главе дается философское понятие религии и культуры, где представлена динамика их развития в ретроспективном и современном отношениях. Здесь религия и культура рассматриваются не с точки зрения противопоставления как борьбы противоположностей, а и с позиции единства этих противоположностей. Именно „содействие“ (религии культуре и культуры религии) как разновидность единства играет в развитии, во взаимодействии противоположных систем не меньшую, чем борьба противоположностей, роль.

Необходимо ощущать не только противоположность, но и единство между культурой и религией, которая, в свою очередь, также производила и накапливала способы и приемы осуществления бытия человека в его материальной духовной деятельности, реализовывала их в продуктах и передавала от поколения к поколению. При всей сложности взаимоотношений религии с другими областями духовной культуры на протяжении всей истории они взаимно оказывали воздействие друг на друга и образовывали единство и целостность.

Религия, как подчеркивает профессор О.Ф. Лобазова,

„становится частью культурного универсума и синтезирует внутри себя определенные явления других областей культурной жизни, изменяя свои формы и внутреннее содержание. На протяжении истории человечества сменилось несколько форм религии, которые соответствовали общему развитию человеческого общества“ (Лобазова [Lobazova], 2004, 411).

Известный социолог Т. Парсонс предложил признать и сохранить за религией две довольно значительные по своему масштабу функции – как интеграции и фактора стабильности общества, так и стимула социального изменения. В частности, христианство и отдельные элементы правового порядка Римской империи он рассматривает как два главных моста между древним и современным мирами.

„Как культурная система христианство в конечном счете доказало свою способность и впитать в себя наиболее значительные компоненты светской культуры Античности, и создать матрицу, из которой смогли выделиться новые устои секулярной культуры“ (Парсонс [Parsons], 1997, 270).

Одновременно единство и целостность взаимосвязи религии и культуры (веры и разума) рассматриваются через призму так называемой „золотой пропорции“, знаменитой математической „формулой красоты“ или гармонии мироздания, идея которой проходит „красной нитью“ через всю историю человечества и продолжает являться предметом исследования многих ученых всех народов и стран.

Согласно известной классической китайской философской концепции Ян – Инь, предопределяющей высокое и низкое начала, математическую модель принципа двойственности можно представить в виде единичного отрезка с двумя предельными состояниями **0** и **1** на концах (Рис. 1).

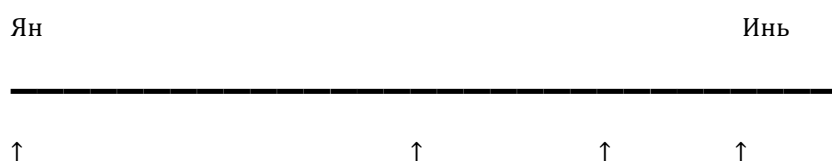




Рис. 1

Рассматривая основную тему религии и культуры (веры и разума), можно отобразить графически возможное соотношение этих понятий, памятуя о том, что вера, как правило, являет собой религиозное отношение человека к жизни, в которой, по его мнению, все предопределено Всевышним, а разум, являясь извечным проводником в поступательном развитии культуры, выступает против излишнего преклонения перед Богом и в этом отношении препятствует порой фанатичному волеизлиянию многих верующих той же культуры, тормозящему прогресс последней.

В эпоху раннего развития человечества, когда многое, если не все, было предопределено верой, точка X (Рис. 1) приближалась к конечному состоянию 1 и своим ходом как бы вытесняла или значительно сокращала состояние $(X - 1)$ (или *разум*), которое, в свою очередь, всеми силами стремилось сопротивляться натиску состояния $(0 - X)$ (или *веры*), цель которого заключалась в недопущении и запрещении каких-либо научно-технических познаний. Поэтому зону $(X - 1)$ можно называть зоной риска, состояние которой, как известно истории развития мировой цивилизации (или отдельно взятой культуры), издревле подвергалось большим колебаниям между насильственными проявлениями веры и пробными возможностями разума.

В настоящее время наблюдается иная картина, когда состояние разума, по-видимому, достигающее своего апогея, стремится, наоборот, вытеснить состояние веры, что видно на Рис. 2.

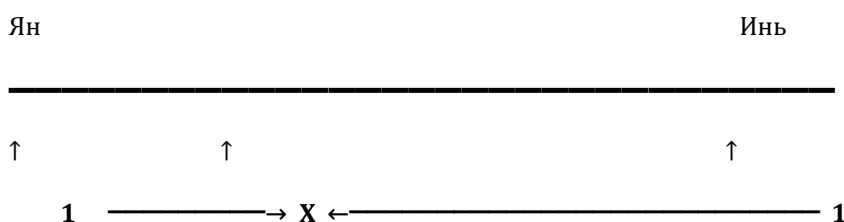


Рис. 2

Точка X на Рис. 2 значительно сдвинута к предельному состоянию 0, что сузило до опасного предела зону $(0 - X)$ (или *веры*), тем самым расширив зону $(X - 1)$ (или *разума*), которая сейчас стремится вытеснить состояние $(0 - X)$. Теперь состояние $(0 - X)$ является зоной риска, подвергающейся давлению со стороны разума. Поэтому вышеописанная область

между точками X и 1 и будет являться со своими колебаниями в левую или правую стороны (по мере того, какое состояние будет возобладать на тот или иной период времени) наиболее оптимальной зоной классической гармонии, лишенной состояний опасности и риска, то есть зон перехода с гармонии на опасную и с опасной на крайнюю зону риска.

Вторая глава посвящена концепции социальности в религиях и культурах, где уделяется внимание социальным системам как характеру особых взаимосвязей отдельных групп людей одной культуры и разных культур в целом. Известно, что на всех уровнях общего развития наблюдается неравновесность мира. Однако любая система, предоставленная самой себе, стремится к достижению наиболее вероятного состояния, то есть к однородности или равновесию.

„Образование новых, относительно изолированных систем ведет к еще большей дифференциации и асимметрии внешней среды, взаимодействующей с выделенными системами. Именно этот путь ведет к образованию иерархических или структурных уровней организации мира, где каждый последующий уровень находится в зависимости от своего предшественника. Он может приобретать новые формы и функции только путем комбинирования компонентов предшествующего уровня.“ (2006)

Именно с позиции системного подхода возникает возможность рассматривать социальные процессы мирового развития, в связи с чем можно выяснить, в состоянии ли мировые религии как социально-культурные институты найти сегодня общие точки совместной деятельности, дабы поспешествовать сближению (а не отторжению, что сейчас, к глубочайшему сожалению, имеет место) на уровне общепланетарных интеграционных интересов в области экономики, политики и социальной жизни и формированию единого экзистенциального пространства для совместных действий в ходе обеспечения устойчивого развития международного сообщества.

В этой главе уделяется внимание социальным функциям религии, из которых основными принято считать смыслообразующую, морально-этическую и непосредственно адаптационную. К сожалению, положение науки в современном мире таково, что благодаря известному специфическому раскладу политических и социальных сил поощряется лишь ее углубление, но не обращение к осмыслению целостности мироздания и человеческого бытия. Поэтому человеку приходится заполнять брешь всевозможными религиозными построениями и укладами, дающими начало социальным функциям религии в обществе, что играет большую роль в его социально-духовном возрождении.

Одновременно данная глава рассматривает динамику развития социальной духовности на примере ислама и христианства. Здесь отражены различные подходы отдельных исследователей и мыслителей мирового значения. В частности, русский философ В. Соловьев утверждал, что в истории с самого ее начала действуют три коренные силы, управляющие человеческим развитием и проявляющие себя в трех исторических культурах, единственно имеющих мировое значение. Под преобладающим влиянием первой силы находится мусульманский Восток, вторая сила – это Западная цивилизация, третья же – славянство. Основная проблема, с которой сталкиваются мусульмане сегодня, заключается в том, чтобы приспособиться к влиянию Запада и при том не отойти от прямого пути Корана и Сунны. Актуальность этой проблемы очевидна в научном, идеологическом, политическом и социологическом планах. Обосновать же такую актуальность можно всего лишь одним доводом: от решения проблемы взаимопонимания между народами зависит решение многих других проблем, в том числе и экологической, зависит будущее всего человечества.

Третья глава повествует о социально-природных аспектах в культурах и религиях, причем довольно детально рассматриваются вопросы взаимодействия природного и

социального в исламе и христианстве. Здесь представлен исторический очерк о становлении ислама как религии и культуры и о вкладе последней в мировую науку, а также об участии исламского движения в деле разрешения экологической проблематики.

Один из исследователей мусульманской культуры С. Наср писал, что

„путем отказа разделить человека и природу ислам сохранил целостное воззрение на мир... Фактически человек является источником изящества для природы, через его активное участие в духовном мире проливается свет в природный мир. Его устами природа дышит и живет. Благодаря тесной связи между человеком и природой внутренне состояние человека отражается во внешнем порядке“ (Nasr, 1976, 230).

Общественный контроль над природой – источниками воды, пастбищами – гарантировал мирное сосуществование различных племен и общин и предотвращал насилие над природой.

Сейчас, к сожалению, мы наблюдаем иную картину. Логика развития Западной цивилизации не то чтобы враждебна, скорее, бездушна по отношению к самому человеку, ко всему живому. Основной закон рыночной экономики – получение максимальной прибыли любыми способами. Независимо от средств достижения поставленной цели через рыночное или плановое хозяйство, последняя выступает в полном соответствии с принципами великого преобразования доставшихся от предков природных ресурсов.

Отдельно рассматривается отношение человека к природе и окружающей его среде через толкование Общины Бахаи, которую отличает высокая духовность. По выражению одного из мусульманских мыслителей, человечество стоит на высшей ступени материального мира и на низшей духовного. Согласно учению Бахаи, используя возможности своего разума, человечество занимает промежуточную позицию между материальным и духовным, и с помощью разума оно потенциально может перейти к сознательной духовности.

Отсюда делается вывод, что путем некоего обособления от материального мира можно сознательно получить доступ к духовным ценностям, которые намного весомее материальных. Эта обособленность позволяет нам увидеть, что материальный мир всецело и полностью отражает мир духовный. Как только мы начинаем понимать один из главных принципов экологии, а именно, что в материальном мире все тесно взаимосвязано, мы проникаем в суть важнейшего закона единства, который пронизывает и вдохновляет все мироздание.

В данной главе также представлена западная модель взаимоотношений человека с природой, в основе которой, как известно, лежит заповедь: „Черпай полной мерой“. Теперь мы хорошо знаем, к чему привел данный тезис, за который весьма цепко ухватились «глобалисты». И это не может не волновать не только представителей широких кругов общественности, но и специалистов, ученых и философов.

Глобализация, о которой так много говорят и пишут зарубежные и отечественные специалисты, представляет собой в настоящее время, по существу, империалистическую глобализацию, или глобальный империализм, проводимый мировой финансовой капиталократией.

В этой связи весьма характерна трактовка западного идеолога О. Шпенглера, который за счет своего пространственно-временного мышления в некотором плане успокаивает все мировое сообщество, в частности, указывая на то, что

„существуют также и вполне определенные более поздние состояния, нежели нынешнее западноевропейское, и в протекшей донныне истории они встречались уже не один раз, так что

будущее Запада – это не безбрежное восхождение по фантастическим временным пространствам... а единичное событие истории продолжительностью в несколько столетий..." (Шпенглер [Spengler], 1998, 637)

Данная глава также повествует о кризисе современной цивилизации, охватившем практически все стороны социальной, политической и экономической жизни во многих странах. Представляется, что истоками кризиса могут быть следующие причины:

- 1) нарушение баланса в мировом развитии цивилизаций,
- 2) перекрытие экономическим интересом духовной надстройки,
- 3) обострение локальных и национально-конфессиональных противоречий,
- 4) искажение понятия демократии в обществе и
- 5) отсутствие терпимости, толерантности и справедливости в отношениях между людьми различных верований в эпоху глобализации.

Здесь подчеркивается особая роль и предназначение России, голос которой все тверже звучит в мире. Именно ей предстоит осознать свою роль в современном мире и выступить на мировой арене в качестве второго лидера и своего рода „моста“ между двумя ведущими цивилизациями Запада и Востока, ибо в определении и реализации разумного сочетания („золотой пропорции“) противоположностей должен видеться один из основных источников всего мирового развития.

Четвертая глава повествует о возможностях разрешения кризиса всего международного сообщества как путем межконфессионального диалога, так и при помощи части образовательного комплекса, каковой является теология. Здесь также представлены основные пути обеспечения устойчивого развития мировой цивилизации.

Вполне естественно, что в настоящее время межрелигиозный диалог превращается в национальную проблему в странах с конфессионально неоднородными обществами, он превращается в международную проблему в мире, в котором неуклонно расширяются межнациональные и межкультурные связи. Конечно, подобный диалог может быть понят только в контексте социокультурного развития современного мира. А социокультурное развитие предопределяет развитие самой культуры, поскольку она является частью социума, характеризует его, работает на него и существует ради него. При этом необходимо учитывать элемент духовности в самой культуре.

Как отмечает профессор И.М. Меликов,

„культура всегда имеет духовное происхождение... Культура, произрастающая из недр духовного мира и определяющая причастность к нему, наделяет человека соответственно и свободой. Через культуру и в культуре человек приближается к трансцендентному миру, к духовному первоначалу. В культуре человек как бы преодолевает себя, свою ограниченную естественность и приобщается к абсолютности духовного мира.“ (Меликов [Melikov], 2010, 18)

Сейчас складывается иное понятие диалога – как сознательно необходимой установки, как императива, требующего концептуальной разработки и институциональной поддержки. Подобный диалог имеет место всего лишь несколько десятилетий, посему трудно оценить это новое явление однозначно. Вот почему трудно охватить крайне сложную и неоднозначную проблематику исламо-христианского диалога.

Известно, что так называемая дихотомия Восток – Запад создана историей. В этой связи нельзя не вспомнить слова В. Соловьева:

„Через всю жизнь человечества проходит великий спор Востока и Запада. Еще Геродот относит его начало ко временам историческим ... От такой древности этот спор достиг до наших дней, и доселе он глубоко разделяет человечество и мешает его правильной жизни.“ (Соловьев [Solovyov], 1988, 420)

Пора понять, что способность любой национальной культуры к отказу от логики вражды и утверждение логики компромисса и сотрудничества, основанной на толерантности идеологий, культур и религий, предотвращает различные противостояния между народами и многообразные социальные катаклизмы (в том числе и на религиозной почве) – как локальные, так и глобальные, а потому и соотносится с таким явлением, как «новая культура мира», поспешествующая болееб цивилизованному развитию всего мирового сообщества.

В этой главе концентрируется внимание на роли теологического образования в процессе духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи. Естественно, в современном мире религиозное сознание далеко не так всеохватно, как в былые времена. Поэтому в деле воспитания в обществе уважения к нравственным принципам и ценностям большую роль играет светская культура

Сейчас во многих вузах внедрено православно-христианское преподавание, на почве которого предопределяется формирование полноценной личности, способной ориентироваться в различных ситуациях проявления зла и добродетели, правильно оценивающей свободу как высшую ценность бытия и обоснованную необходимость самооправдания своей жизни в обществе и воспринимающей величие вечности жизни во всем ее великолепном непреходящем многообразии через призму кратковременного жизненного цикла отдельно взятых ее форм.

Последний раздел четвертой главы повествует о путях устойчивого развития мировой цивилизации. С целью развития целенаправленного диалога между цивилизациями и обеспечения планомерного устойчивого развития поликультурного и мультиконфессионального общества представляется целесообразным взять на вооружение наиболее фундаментальные направления в социально-экономической, социально-политической, социально-культурной, социально-религиозной и социально-экологической сферах.

На сегодняшний день мы являемся свидетелями вопиющих нарушений в хрупком балансе природных данностей с потребностями человеческой цивилизации. Да и сама человеческая цивилизация далека от совершенства. А ведь необходимо во всем всегда учитывать человеческий фактор, который в любом развитии является непреложным звеном. И если в конечном итоге применить к системе социальности и природности описанную выше схему двойственных противоположностей, то в рамках „золотой пропорции“ можно прогнозировать, что устойчивого развития можно ожидать от действий 100-процентного человека, вобравшего в себя не более 40% социальности и не менее 60% природности. Если не нарушать такую схему баланса ни в ту, и ни в другую сторону, то наша планета может обрести долгожданный покой, ей так необходимый для самовоспроизводства природных данностей, а человек обретет дополнительные возможности для дальнейшего познания природной действительности и самосовершенства.

Литература

Вопросы философии. Научно-теоретический журнал. РАН. № 1, 2006, 165-180.

Лобазова, О.Ф. (2004): *Религиоведение.* Ростов-на-Дону: Изд. «Феникс».

Меликов, И.М. (2010): *Культура как олицетворение содержания общественной жизни*. Москва: Ученые записки РГСУ, № 3, 17-25.

Парсонс, Т. (1997): *Система современных обществ*. Москва: Изд. «Аспект-пресс».

Соловьев, В.С. (1988): *Собрание сочинений. Т. 4*. Москва, Изд. «Мысль».

Сахроков, В.А. (2012): *Религия, культура и общество в контексте глобалистики*. Москва: ОП ПИК «ВИНИТИ»-«НАУКА».

Шпенглер, О. (1998): *Закат Европы*. Ростов-на-Дону: Изд. «Феникс».

Nasr, S.H. (1976): *Man and nature. The spiritual crisis of modern man*. London: Mandala.

About the Author

Владимир А. Сахроков - Заведующий кафедрой английской филологии Российского государственного социального университета, к.ф.н., доцент. г. Москва.



Olaf Beuchling

Bildungsdisparitäten und Ethnizität:

Zur schulischen Situation der Gitano-Minderheit in Spanien

Summary: Spanish Gitanos or Calé form one of the largest Romany minorities in the EU. While they lived at the margins of Spanish society over centuries, their living and educational conditions have improved considerably within the last three decades. This article focuses on the educational situation of the Gitanos by incorporating empirical studies published on that topic in the recent years in Spain. It can be shown that the schooling of this ethnic minority has improved on the one hand, while considerable educational disparities continue to exist in comparison to the majority population on the other hand. In conclusion, some recent challenges are discussed which are of relevance for this specific case of educational inequality.

Резюме: Испанские цыгане или кале образуют одну из крупнейших цыганских меньшинств ЕС. Если столетиями они жили на краю испанского общества, то за последние три десятилетия условия их жизни и образования значительно улучшились. Статья фокусирует свое внимание на образовательной ситуации цыган и анализирует эмпирические исследования, которые были в последние годы опубликованы в Испании по данной тематике. В статье показано, что, с одной стороны, образовательная ситуация данного этнического меньшинства улучшилась, но, с другой стороны, как и прежде, существуют серьезные образовательные диспропорции в отношении населения меньшинства. В заключении рассматриваются некоторые теоретические задачи, которые для данного специального случая этнического равноправия в области образования являются релевантными.

Zusammenfassung: Spanische Gitanos oder Calé bilden eine der größten Roma-Minderheiten in der EU. Während sie über Jahrhunderte am Rande der spanischen Gesellschaft lebten, haben sich ihre Lebens- und Bildungsbedingungen in den letzten drei Dekaden stark verbessert. Der Artikel fokussiert auf die Bildungssituation der Gitanos und arbeitet empirische Studien auf, die in den letzten Jahren in Spanien zum Thema veröffentlicht wurden. Es kann gezeigt werden, dass sich die Bildungssituation dieser ethnischen Minderheit einerseits verbessert hat, andererseits aber nach wie vor gravierende Bildungsdisparitäten zur Mehrheitsbevölkerung bestehen. Abschließend werden einige aktuelle Herausforderungen diskutiert, die für diesen speziellen Fall ethnischer Bildungsungleichheit relevant sind.

90

Einführung

Europaweit dürfte es kein prägnanteres Beispiel ethnischer Bildungsdisparitäten geben, als die Bildungsnachteile jener Minderheiten, die von Seiten der EU-Administration mittlerweile unisono als „Roma“ bezeichnet werden, und für die in verschiedenen Ländern, Sprachen sowie gruppenbezogen weitere Ethnonyme wie Gitanos, Gypsies, Sinti, Zigeuner, Manouches, Lovara, Kalderasch u. a. geläufig sind. Vielerorts gehen diese Bildungsnachteile mit ausgesprochen prekären Lebensbedingungen und konfliktträchtigen interethnischen Beziehungen einher. Wo Studien und Statistiken vorliegen, dokumentieren sie durchgehend, dass Roma zu den gesellschaftlich am stärksten marginalisierten Bevölkerungssegmenten zählen. Zweifelsohne existieren zwischen den Lebensbedingungen von Roma verschiedener Staaten große Unterschiede, in denen sich nicht zuletzt EU-weite Unterschiede im Lebens- und Menschenrechtsstandard widerspiegeln. Ebenso wenig dürfen die Unterschiede innerhalb dieser Gemeinschaften übersehen werden: Einige Roma sind als Politiker in

europäische Parlamente gewählt worden, als Künstler und Sportler in den Medien präsent oder als selbstständige Unternehmer erfolgreich. Dennoch belegen alle verfügbaren Erhebungen, dass sie als demographische, paneuropäische Kategorie in allen wichtigen Lebenschancen-Indikatoren wie der Lebenserwartung, dem Gesundheitszustand, der Alphabetisierung, den Bildungsabschlüssen und den beruflichen Qualifikationen, dem Einkommen oder den Wohnbedingungen, deutlich schlechter gestellt sind als die Angehörigen der jeweiligen gesellschaftlichen Mehrheit. „Ein Großteil der Roma“, so fasste der EU-Kommissionspräsident José Manuel Barroso dieses Phänomen anlässlich des ersten europäischen Gipfeltreffens zur Lage der Roma im September 2008 zusammen, „lebt unter Bedingungen, die im Europa des 21. Jahrhunderts einfach nicht akzeptabel sind“ (zitiert nach Pape, 2008, 1).

Dem Bildungsgeschehen wird für den Integrationsprozess der Roma ein herausragender Stellenwert zugesprochen: Zum einen, weil die Lebenschancen und die Lebensführung von Individuen wie auch von sozialen Gruppen in vielerlei Hinsicht von ihrer Bildung profitieren; zum anderen, weil moderne, in den globalen Wettbewerb eingebundene Gesellschaften auf kompetente, kreative und Wissen schaffende Bürger angewiesen sind. Es überrascht daher nicht, wenn Politik, Schulpraxis und Forschung gleichermaßen das Bildungsgeschehen als Schlüsselfaktor für die Roma-Integration auf lokaler, nationaler wie europäischer Ebene identifiziert haben.

Vorliegender Artikel thematisiert die Problematik ethnischer Bildungsdisparitäten am Fallbeispiel spanischer Gitanos bzw. Calé. Als Nachkommen von seit dem 15. Jahrhundert in Spanien eingewanderten, ehemals Romani sprechenden Gruppen gelten die Gitanos nicht nur als Spaniens größte ethnische Minderheit, sondern zudem (unter Vorbehalt statistischer Unsicherheiten) als größte Gruppe der Roma-Kategorie in Westeuropa. Auch EU-weit leben nur in Rumänien und Bulgarien mehr Roma (obgleich der prozentuale Anteil in mehreren osteuropäischen Staaten höher als in Spanien liegt).¹ Gitanos sind heutzutage spanischsprachig und sedentär. Damit werden aus vergleichender Betrachtungsweise zwei Faktoren (Mehrsprachigkeit und Nichtsesshaftigkeit), die oftmals als Gründe für die Bildungsnachteile bestimmter ethnischer Minoritäten im Allgemeinen, der Roma im Besonderen angeführt werden, ausgeschlossen. Von besonderer Relevanz ist das Beispiel jedoch in empirischer Hinsicht: Ihre Lebens- und Bildungssituation ist wissenschaftlich ungleich besser erforscht als die von Roma in anderen EU-Staaten. Sieht man von den frühen folkloristischen und sprachwissenschaftlichen Publikationen des 19. Jahrhunderts ab, setzt die empirische Forschung zur Lebens- und Schulsituation der Gitanos durch Ethnologen, Soziologen und Erziehungswissenschaftler in den 1970er Jahren ein. Gegenwärtig stellen die Gitanos die am besten empirisch erforschte ethnokulturelle Minderheit Spaniens dar (vgl. z. B. Abajo Alcalde & Carrasco, 2004; Alfageme Chao & Martínez Sancho, 2004; Asensio Belenguer, 2011; Asociación Secretariado General Gitano, 2001; Caselles Pérez, 2008, 2013; Gay y Blasco, 1999, 2005; Equipo EINA, 2003; Fernández Enguite, 1999; Fundación Secretariado Gitano, 2006; Gamella, 1996, 1999; 2012; García Pastor, 2009; Garreta Bochaca, 2003; Giménez Adelantado, 2003; IFIIE & Instituto de la Mujer, 2010; Instituto de la Mujer, CIDE & Fundación Secretariado Gitano, 2006; Lalueza, Crespo, Pallí & Luque, 2001; Laparra (Hrsg.), 2007, 2011; López de la Nieta, 2011; Martínez Sancho, Giménez Adelantado & Alfageme Chao, 2001; San Román, 1990; Vázquez et al., 1990 [1978]).

¹ Die verlässliche statistische Zählung von „Roma“ in Europa ist aus verschiedenen Gründen, die hier nicht ausgeführt werden, äußerst problematisch. Nimmt man die Durchschnittswerte der jeweils niedrigsten und höchsten Zählungen zu Hand, leben in Bulgarien, Mazedonien, Rumänien, Serbien, der Slowakei und Ungarn mit zwischen 7 und über 10 Prozent anteilig am meisten Roma. In absoluten Zahlen leben die meisten in der Türkei, der Russischen Föderation, Rumänien, Bulgarien und Spanien (siehe die fortlaufend aktualisierte Statistik unter URL http://www.coe.int/t/dg3/romatravellers/default_en.asp (letztes Update vom 14.9.2010).

Gitanos in Spanien

Etymologisch wird die Bezeichnung Gitanos von dem Wort *egipcianos* („Ägypter“) abgeleitet. In dieser Form findet es sich in den ältesten Schriftdokumenten, die von der Ankunft dieser Fremden auf der Iberischen Halbinsel berichten und von denen man annahm, sie seien Pilger aus „Klein-Ägypten“. Ende des 15. und Anfang des 16. Jahrhunderts existierten noch weitere Bezeichnungen – ein katalanisches Gesetz von 1512 etwa spricht von „personas ques dirian vulgarment boemians y sots noms de boemians grechs o egipcians“ („Personen, welche man gemeinhin Böhmer nennt und die Namen tragen wie Böhmer, Griechen oder Ägypter“)² – der Begriff Gitanos setzte sich indes durch und wurde in Spanien zum Sammelbegriff für Angehörige dieser Minderheit. Parallel wird fernerhin das Ethnonym *Calé* (in der deutsch- und englischsprachigen Literatur zumeist *Kalé* geschrieben) verwendet, das von dem Romani-Wort für „schwarz“ abgeleitet wird. Nach Matras (2003) war *Calé/Kalé* eine vormals weitverbreitete Selbstbezeichnung und fand sich neben Spanien auch in Großbritannien, Deutschland, Böhmen und Skandinavien.³

Nachdem die regionalen Herrscher den durchreisenden Fremden in den ersten Jahrzehnten mit großem Wohlwollen begegnet waren, setzte mit der königlichen *Pragmática* von 1499 eine Kette von gesetzlichen Maßnahmen ein, die entweder auf die Ansiedlung und Assimilation oder die Ausweisung der Gitanos abzielten. Bereits der Umstand, dass derartige Verordnungen zu Dutzenden neu erlassen wurden, zeigt an, dass ihre Durchsetzung wenig erfolgreich war. Erst die *Pragmática* von Karl III. aus dem Jahr 1783 schloss die Reihe von Gesetzen und erklärte die Gitanos zu spanischen Bürgern mit gleichen Rechten und Pflichten.

Geschichtliche Erfahrungen haben Spuren im kollektiven Selbstbild vis-à-vis der Mehrheitsgesellschaft hinterlassen. Dennoch wäre es unangemessen, die gitanische Gegenwartskultur ausschließlich auf historische Reaktionen auf die Mehrheitsgesellschaft zu reduzieren. Heutzutage teilen Gitanos in kultureller Hinsicht viele Charakteristika mit der spanischen Mehrheitsbevölkerung. Zugleich haben sie sich ein ausgeprägtes Wir-Bewusstsein gewahrt, dass von speziellen sozialen Strukturen (Verwandtschaftsbeziehungen, Geschlechterverhältnisse, Ehe und Elternschaft) und kulturellen Praxisformen und Idealen (Endogamie, Ehre, Virginität, Virilität) genährt wird. Die Wirtschaftsweisen der Gruppen waren ursprünglich an ihre Mobilität angepasst, wobei Erfahrungen in einem Handwerk oder Gewerbe innerhalb der Familie vom Vater an die Söhne (z.T. wohl auch von der Mutter an die Töchter) weitergegeben und durch weitere flexible Einkommensquellen ergänzt wurden. Die gruppenspezifischen Wirtschaftsweisen wiesen Ähnlichkeiten mit dem indischen Kastensystem auf, vor allem mit der ökonomischen Spezialisierung der *jatis*, bzw. sind ursprünglich aus dem Kastensystem hervorgegangen.⁴

In den letzten drei Jahrzehnten setzten weitreichende Transformationen der Gitano-Kultur ein. Die Behauptung gitanischer Identität, kulturelle Hybridisierung und individuelles Assimilationsbestreben stehen heutzutage nebeneinander. Ebenso ist die gesellschaftliche Lage der Gitanos durch eine zunehmende Heterogenität gekennzeichnet. Konnte man vor einer oder zwei Generationen noch von einer weitgehenden Marginalisierung und Unterschichtung sprechen, sind gegenwärtig

² Corts de Montsó (1512): „De la expulcio dels boemians“ (vgl. URL www.mcu.es/archivos/lhe/).

³ Angehörige der spanischen Mehrheitsbevölkerung werden in diesem Kontext umgangssprachlich, z.T. aber auch in der Forschung, als *payos* bezeichnet, ein durchaus despektierlicher Begriff, der die auch andersorts übliche dichotome wir/sie-Distinktion zwischen ursprünglich durchreisenden Fremden und einer sesshaften Landbevölkerung widerzuspiegeln scheint.

⁴ Wie linguistische, ethnologische und nunmehr auch humangenetische Studien zeigen, entstammen die europäischen Roma ursprünglich dem indischen Subkontinent, vor allem dem nordwestlichen Indien, und sind vermutlich Nachkommen von Kastengruppen, die ihre Heimat vor etwa 1000-1200 Jahren verlassen hatten.

mehr Gitanos in die untere Mittelschicht aufgestiegen. „Die spanischen Gitanos“, schreibt Lucía Petisco (2012) von der Fundación Secretariado Gitano, „haben sich in drei Jahrzehnten mehr gewandelt als in sechs Jahrhunderten zuvor“.

Demographische Angaben

Wie viele Spanier sich heutzutage der Gitano-Minderheit zurechnen, kann lediglich näherungsweise beziffert werden. Schätzungen und Hochrechnungen reichen von 500 000 bis 1 Million Personen, was bis zu 2,1 Prozent der Gesamtbevölkerung entspräche. Die meisten Autoren gehen von einem Mittelwert zwischen diesen beiden Polen aus. Die spanische Regierung spricht aktuell von 725 000 bis 750 000 Personen bzw. etwa 1,5 Prozent der Bevölkerung (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2012, 11). Der detaillierte Vergleich verschiedener Statistiken zur Gitano-Bevölkerung zeigt starke Abweichungen, wobei die Zahlen für einige der Autonomen Gemeinschaften Differenzen von bis zu 67 Prozent aufweisen (Laparra & del Pozo, 2007, 14). Sicher ist, dass die regionale Verteilung der Gitanos stark variiert. Mit bis zu 52 Prozent leben die meisten im südspanischen Andalusien, wo sie in zahlreichen Dörfern im Umland von Granada – etwa in den Gemeinden Iznallos, Lanjarón, Colomera oder Deifontes – bis zu einem Drittel der Ortsbewohner ausmachen. Weitere demographische Kristallisationspunkte bilden großstädtische Zentren wie Madrid, Barcelona, Sevilla, Valencia und Saragossa. Mancherorts gehen diese Schwerpunkte auf die erzwungene Niederlassung zurück, die ab dem 17. Jahrhundert forciert wurde; anderenorts resultieren sie aus der Landflucht im Kontext der beschleunigten Urbanisierung und Industrialisierung der 1950er Jahre. Die geringste Anzahl wird für die Kanaren, die nordafrikanischen Enklaven Ceuta und Melilla sowie Asturien und Kantabrien angeführt.

Tabelle 1: Schätzung der Größenordnung und der regionalen Verteilung der Gitano-Bevölkerung 1999

<i>Region</i>	<i>Gesamtbevölkerung</i>	<i>Gitanos absolut</i>	<i>Gitanos in %</i>
Andalusien	7 236 459	286 110	3,95
Aragon	1 183 234	18 209	1,54
Asturien	1 081 834	4 780	0,44
Balearen	796 483	5 423	0,68
Baskenland	2 098 628	11 675	0,56
Ceuta und Melilla	132 225	2 030	1,54
Extremadura	1 069 419	11 318	1,06
Galizien	2 724 544	13 741	0,50
Kanaren	1 630 015	854	0,05
Kantabrien	527 137	4 021	0,76
Kastilien-La Mancha	1 716 152	33 552	1,96
Kastilien und León	2 484 603	28 339	1,14
Katalonien	6 147 610	52 937	0,86
La Rioja	263 644	7 361	2,79
Madrid	5 091 336	59 082	1,16
Murcia	1 115 068	33 006	2,96
Navarra	530 819	5 954	1,12
Valencia	4 023 441	52 455	1,30
<i>Gesamt</i>	<i>39 852 651</i>	<i>630 847</i>	<i>1,58</i>

Quelle: Asociación Secretariado General Gitano, 2000, zitiert nach Laparra & del Pozo, 2007, 13

Im Vergleich zur Mehrheitsbevölkerung weisen die Gitanos ein höheres Bevölkerungswachstum auf. Berechnungen der Bevölkerungsentwicklung kommen zu dem Schluss, dass die Zahl der Gitanos seit dem späten 16. Jahrhundert trotz Repressionen um das 30-fache gestiegen ist, während die spanische Bevölkerung von vier auf 40 Millionen wuchs (Ringold, Orenstein & Wilkens, 2005, 164). Für Gitanos in Andalusien ging man in den 1990er Jahren von einer Geburtenrate von 23,8 Geburten auf 1000 Personen aus, verglichen mit 13 Geburten auf 1000 unter den andalusischen Nicht-Gitanos und zehn Geburten für die spanische Gesamtbevölkerung (Gamella, 1996, 75-86). Ein weiteres demographisches Charakteristikum ist die relativ junge Altersstruktur. 48,8 Prozent der Gitanos sind jünger als 24 Jahre, bei der spanischen Gesamtbevölkerung sind dies lediglich 25,2 Prozent. Zudem gibt es einen deutlich geringeren Anteil von Gitanos, die älter als 65 Jahre sind (3,8 Prozent gegenüber 17,1 Prozent) (Fundación Secretariado Gitano, 2012, 21).

Integrationspolitik für Gitanos

Seit Ende der 1970er Jahre wurden mit der Demokratisierung und Modernisierung des spanischen Staates erste Schritte zur Bekämpfung der Armut und der gesellschaftlichen Randstellung der Gitano-Minderheit eingeleitet. Wegweisend war das 1984 beschlossene und 1989 implementierte Nationale Entwicklungsprogramm für das Volk der Gitanos (*Programa de Desarrollo Gitano*). Für verschiedene Autonome Gemeinschaften liegen regionale Integrationspläne vor, welche die vielfältigen lokalen Integrationsinitiativen koordinieren und mit dem nationalen Entwicklungsplan abstimmen. Der Europäischen Sozialfonds beteiligt sich maßgeblich an Regierungsprogrammen und Initiativen von Nichtregierungsorganisationen, die sich für die Anhebung des Bildungsstandes, Ausbildungsplätze, Wohnungsbauprojekte, eine Verbesserung der medizinischen Versorgung, Antidiskriminierungskampagnen und interkulturelle Projekte einsetzen. Aus dem Etat des nationalen Aktionsplans zur sozialen Inklusion (*Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social*) werden ebenfalls Fördermittel für sozioökonomisch schlecht gestellten Gitano-Familien bereitgestellt. 2005 wurde per Königlichem Dekret ein Staatlicher Rat des Gitano-Volkes (*Consejo Estatal del Pueblo Gitano*) als beratendes Gremium aus Gitano-Verbänden, NGOs und staatlichen Akteuren ins Leben gerufen.⁵ Ähnliche Gremien gibt es mittlerweile auch auf regionaler Ebene (Andalusien, Baskenland, Extremadura, Katalonien). 2007 folgte die Einrichtung eines staatlichen Instituts für die Kultur der Gitanos (*Instituto de Cultura Gitana*), das dem Kulturministerium zugeordnet ist und unter dem Motto *España también es gitana* („Spanien ist auch gitanisch“) die Erforschung und Entwicklung der Gitano-Kultur fördert.⁶ 2012 wurde ein Nationaler Strategieplan zur sozialen Inklusion der Gitano-Bevölkerung für die Jahre 2012 bis 2020 vorgestellt, der indikatorengestützt die Verbesserung der Lebensbedingungen der Gitanos in den Bereichen Bildung, Arbeitsmarkt, Wohnsituation und Gesundheit voranbringen soll (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2012). Zudem gibt es ein breites Spektrum zivilgesellschaftlicher Organisationen, die (oft in Zusammenarbeit mit staatlichen Stellen oder vom Staat mitfinanziert) für die Gitanos arbeiten. Die größte und einflussreichste Organisation ist die Fundación Secretariado Gitano (FSG), die als gemeinnützige Stiftung für die Entwicklung der Gitano-Minderheit in Gesamtspanien aktiv ist. Die FSG wurde 1982 als *Asociación Secretariado General Gitano* gegründet, Vorläuferaktivitäten reichen aber bis in die 1960er Jahre zurück. Seit 2001 ist die FSG als Stiftung mit Hauptsitz in Madrid eingetragen. Sie verfügt heute über 77 Ortsbüros in 14 Autonomen Gemeinschaften. Die Stiftung verwaltet ein Jahresbudget von rund 20 Millionen Euro, was sie zu der wichtigsten nichtstaatlichen Organisation der Gitano-Entwicklungsarbeit macht. 2005 unterzeichneten das spanische Bildungsministerium und die FSG ein gemeinsames Strategiepapier zur Verbesserung des Zugangs und der Integration der

⁵ Nähere Informationen zum Rat des Gitano-Volkes finden sich auf der Webseite des Ministeriums für Gesundheit, soziale Dienste und Gleichheit unter <http://www.msssi.gob.es/>.

⁶ Siehe <http://www.institutoculturagitana.es/>

Gitano-Schüler im Bildungswesen. Aktuell kooperiert die Stiftung mit Roma-Organisationen in Osteuropa, wo sie angesichts ihrer professionellen Arbeit als Ideengeber und Vorreiter geschätzt wird. Nach Salinas (2007, 34) gibt es daneben rund weitere 600 Lobbygruppen, die sich für die Gitanos einsetzen, darunter 40 für Gitano-Frauen.⁷ Zwei ethnopolitische Gitano-Parteien, die Partido Nacionalista Caló und die Alianza Romaní, blieben bedeutungslos.

Wohnsituation

Seit den 1960er Jahren hat sich die Wohnsituation für Gitanos schrittweise verbessert. Noch unter Franco begann die staatliche Wohnungsbaupolitik, ungenehmigte Barackensiedlungen (*chabolas*) abzureißen, Höhlenwohnungen (*cuevas*) zu räumen und Gitanos (wie auch andere Spanier, die unter ähnlichen Bedingungen lebten) in neu errichteten Siedlungen des sozialen Wohnungsbaues unterzubringen. Barackensiedlungen und Elendsviertel gehören heutzutage weitgehend der Vergangenheit an. Nur noch 4,4 Prozent der Unterkünfte stellten 2007 entsprechende Baracken, Höhlen oder Wohncontainer dar (Fundación Secretariado Gitano, 2008/2009). Allerdings haben die in den späten 1960er, 1970er und 1980er Jahren errichteten Siedlungen des sozialen Wohnungsbaues mancherorts innerstädtische Segregationsprozesse provoziert. Die residenzielle Konzentration von Gitano-Familien trug in einigen Gegenden dazu bei, dass es verstärkt zu Blutfehden zwischen konkurrierenden Familienverbänden (*razas*) kam und sich später mafiaähnliche Netzwerke entwickelten (Gay y Blasco, 2005, 165). Einige Wohnviertel verwahrlosten, was sich in einer Zunahme des Drogenhandels und -konsums, der Gewalt oder der Vermüllung von Straßenzügen zeigte. Quartiere wie das zwischen 1968 und 1977 errichtete Polígono Sur („Las Tres Mil Viviendas“) in Sevilla, die Anfang der 1970er Jahre errichtete Trabantenstadt La Mina in der Metropolregion Barcelonas oder die Barackensiedlung Son Banya am Rande von Palma de Mallorca erlangten einen notorischen Ruf. Obgleich diese Siedlungen ursprünglich mit öffentlichen Mitteln finanziert wurden, um den *chabolismo* („Verslumung“) zu bekämpfen, spricht man seit den 1990er Jahren auch von einem *chabolismo vertical* („vertikale Verslumung“).

Arbeitsmarktsituation

Nach wie vor unterscheidet sich die Arbeitsmarktsituation der Gitano-Bevölkerung deutlich von der Beschäftigungssituation der Mehrheitsbevölkerung. Es kommt seltener vor, dass Gitanos über regelmäßige Erwerbseinkünfte verfügen oder sich in einem Angestelltenverhältnis befinden. In manchen Regionen praktiziert die Mehrheit noch heute ‚traditionelle‘ Erwerbsformen, wie den ambulanten Handel, das Einsammeln von Wertstoffen oder die Saisonarbeit in der Landwirtschaft. Diese Erwerbstätigkeiten sehen sich jedoch zunehmend mit bürokratischen Beschränkungen und Konkurrenz konfrontiert. Abfallverordnungen, moderne Recyclingfirmen, Steuern, Zuwanderung von Erntehelfern aus dem Ausland oder chinesische und indische Markthändler, die ihre Waren über effizientere Netzwerke beziehen, dezimieren die Einkommensoptionen erheblich. Wirtschaftlich besser gestellt sind Gitanos, die im Antiquitätenhandel, als Ladenbesitzer oder als Musiker tätig sind. Bei genannten Erwerbsbereichen handelt es sich häufig um Berufsfelder mit familialen bzw. verwandtschaftlichen Traditionen, in welche die Familienmitglieder im Laufe ihres Heranwachsens sozialisiert werden, um später selbst etwas zum Familienunternehmen beizutragen. In der einst-

⁷ Die Mehrzahl dieser gitanischen Organisationen sind auf familialer Basis organisiert und verfügen über wenige Mitglieder. Zu den überregionalen Organisationen neben der FSG zählen die Asociación Nacional Presencia Gitana, Unión Romaní, Asociación de Enseñantes con Gitanos, Asociación Socio-cultural de las Minorías Étnicas „Unga“, Federación de Asociaciones Gitanas para la integración laboral y social, promoción y desarrollo del pueblo gitano „Cali“ und die Federación Nacional de Asociaciones de Mujeres Gitanas „Kamira“.

mals boomenden Baubranche arbeiteten seit den 1990er viele Gitanos, die mit der Immobilien- und Wirtschaftskrise ab 2007 ihre Arbeit verloren. Karitative Verbände und Lobby-Organisationen bilden ebenfalls neuere Berufsfelder. Berufe, die einen individualisierten und institutionalisierten Ausbildungsgang voraussetzen, gewinnen erst langsam an Bedeutung. Hierzu tragen v.a. verschiedene Beschäftigungsprogramme für Gitanos bei, wie das seit 2000 von der FSG verantwortete ACCEDER-Programm, welches die Arbeitsmarktintegration von Gitanos zum Ziel hat, indem Fortbildungen, firmeninterne Schulungen, Praktika und Jobs angeboten und vermittelt werden. Seit 2011 sind 24 regionale ACCEDER-Büros als Personalvermittlungsagenturen anerkannt.⁸ Stark gefährdet werden diese ersten positiven Entwicklungen auf dem Beschäftigungssektor durch die Wirtschaftskrise der letzten Jahre, die die Lage vieler Gitano-Familien verschlechtert hat. (Caselles Pérez, 2013; Fundación Secretariado Gitano, 2013).

Soziale Probleme

Zu den sozialen Problemen, die in einigen Gitano-Gemeinschaften alarmierend sind, zählen der Konsum von Drogen und die Kriminalität. 1999 stellten Gitano-Frauen ein Viertel der Insassinnen der spanischen Strafanstalten und waren damit deutlich überrepräsentiert. Die durchschnittliche Haftstrafe der inhaftierten Gitanas betrug 6,7 Jahre. 59,8 Prozent von ihnen waren (funktional oder gänzlich) analphabetisch, 45 Prozent hatten illegale Drogen konsumiert und 87,3 Prozent der inhaftierten Gitanas waren Mütter von durchschnittlich drei Kindern (Martín Palomo, 2002). Vergleichbare Informationen zu Gitano-Männern fehlen. Erklärungsversuche mit Begriffen wie „Kriminalisierung“ und „Diskriminierung“ sind heutzutage schnell zur Hand, suggerieren allerdings, dass moderne Gesellschaften ein Interesse an der Alimentierung wirtschaftlich unproduktiver, inhaftierter und Drogen konsumierender Mütter hätten.

Bildungspolitische Maßnahmen für Gitanos seit den 1970er Jahren

Bis weit in die 1970er Jahren besuchte nur eine Minderheit der Gitano-Kinder regelmäßig die Schule und noch weniger erlangten einen Abschluss. 1978 hatte lediglich die Hälfte der Gitano-Bevölkerung im Alter über 6 Jahren zeitweise eine Schule besucht (Asociación Secretariado General Gitano, 1979/1990, 144f.). Die erste postfranquistische, bildungspolitische Initiative für Gitano-Kinder bestand in der Gründung sogenannter Brückenschulen (span.: *escuelas puentes*), die nach einem Abkommen zwischen der katholischen Kirche und dem Bildungsministerium 1978 ins Leben gerufen wurden. Man konnte sich dabei auf das noch unter Franco am 4. August 1970 erlassene *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (kurz: LGE) berufen, welches eine quantitative wie qualitative Ausweitung und grundlegende Modernisierung des spanischen Bildungssystems angestrebte. Mit dem Gesetz wurde u.a. die Schulpflicht vom 6. bis zum 14. Lebensjahr eingeführt. Art. 51 des LGE legte die Einrichtung spezieller Übergangsschulzentren für Kinder mit „Defiziten“ und „Anpassungsproblemen“ nahe. Oft handelte es sich bei den Brückenschulen um separate Klassenräume in Schulen in ärmeren Landesteilen und in städtischen Quartieren, in denen

⁸ Von 2000-2006 standen ACCEDER über 64 Millionen Euro zur Verfügung, die zu etwa Zweidrittel aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF) und zu einem Drittel vom spanischen Arbeitsministerium, den Autonomen Gemeinschaften, den Kommunen und privaten Spenden aufgebracht wurden. In dem Zeitraum nahmen 35 304 an dem Programm teil, darunter zu 70 Prozent Gitanos und etwas über die Hälfte Frauen. Angesichts des Erfolges des Programmes wurde es mehrfach vom Europäischen Sozialfonds, der Europäischen Kommission und den Vereinten Nationen ausgezeichnet. Für die Jahre 2007-2013 wird das Programm mit fast 42 Millionen Euro subventioniert. Der englischsprachige Gesamtreport für die Jahre 2000-2006 findet sich unter URL <http://www.gitanos.org/publicaciones/memoriaacceder2007/english/>.

viele Gitano-Familien lebten. Sie zielten darauf ab, die Kinder auf den Besuch der Regelschulen vorzubereiten und waren folglich als pädagogische Übergangsmaßnahme gedacht. Zudem richteten sich diese Schulangebote nicht an alle Gitano-Kinder, sondern nur an jene, für die besonderer Nachhol- und Förderbedarf diagnostiziert wurde (Fresno, 2001/2002, 73). Zu den Vorteilen des *puente*-Konzeptes zählte man den Umstand, dass die Schulen in das örtliche Lebensumfeld der Gitano-Familien eingebettet waren, eine sozial und kulturell weitgehend homogene Schülerschaft bedienten und von Lehrpersonal geleitet wurden, das mit dem Programm sympathisierte. Bis zum Auslaufen dieser Maßnahmen im Jahr 1986 zählte man 182 Brückenschulen, in denen pro Schuljahr insgesamt nie über 6000 Schüler eingeschrieben waren (Salinas, 2009, 175).

Mehrere Gründe trugen zur Beendigung dieses schulischen Modells bei: Zum einen hatte sich die Bildungssituation der Gitanos nicht ausreichend verbessert und die Segregation von Gitano-Kindern in eigenen Klassenräumen oder Gebäuden war der angestrebten Integration in die Regelschulen abträglich. Vor allem aber ließ die bildungspolitische Neuausrichtungen des Bildungsministeriums, die sich in dem Königlichen Dekret 1174/83 zur „kompensatorischen Erziehung“ von 1983 und dem Organrecht („Verfassungsrecht“) zum Recht auf Bildung (*Ley Orgánica del Derecho a la Educación*) von 1985 niederschlug, das Konzept der Brückenschulen veraltet erscheinen. Erklärtes Ziel war es fortan, Bildungschancengleichheit für alle benachteiligten Schüler und Regionen zu erreichen. Dazu wurden die infrastrukturellen und pädagogischen Bildungsbedingungen in ländlichen Gebieten verbessert, Projekte für besonders benachteiligte Schüler und gegen den frühzeitigen Schulabbruch angestoßen, die Inklusion von Gitano-Schülern forciert (Bekämpfung des Absentismus, Anhebung des Schulleistungsniveaus, Einstellung von spezialisierten Lehrkräften), sowie die Bedürfnisse itineranter Gruppen (Schausteller, Wanderarbeiter) stärker berücksichtigt (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990). Die kompensatorische Bildung, die in dieser Form bis etwa zum Jahr 2000 die schulpolitische Richtung wies, wurde von der sozialistischen Regierung als Politik der „positiven Diskriminierung“ verstanden, die das „Konzept der Chancengleichheit in der Bildung neu definiert“ habe (Ministerio de Educación y Ciencia, 1993, zitiert nach Salinas, 2009, 177).

Mit der Jahrtausendwende stand auch der kompensatorische Ansatz in der Kritik. Die *Asociación de Enseñantes con Gitanos* etwa kritisierte in einem Dokument, dass sich durch die kompensationspädagogischen Maßnahmen viele Fehler der Brückenschulen wiederholten. So trage die kompensatorischen Bildungspolitik zur schulischen Segregation bei, erkläre individuelle Schüler als defizitär und habe weder ausreichend zum angestrebten Schulerfolg der Kinder und Jugendlichen beigetragen, noch etwas gegen die Marginalisierung und Diskriminierung der Gitanos in der Gesellschaft beigetragen (Salinas, 2009, 178). Kritik kam auch aus der Wissenschaft. Autoren wie Mariano Fernández Enguete vertraten die Ansicht, die Bildungsmisere der Gitanos sei in erster Linie eine Konsequenz ihrer Armut und kein kulturelles Problem, dass sich mit Kompensationspädagogik lösen ließe; andere forderten eine stärkere curriculare Öffnung und die Verankerung interkultureller Ansätze in Pädagogik und Schulpraxis (Salinas, 2009, 178ff.).

Gegenwärtig folgt die Beschulung von Kindern und Jugendlichen aus Gitano-Familien einem inklusiven Modell, welches parallel zum zunehmend heterogenen Charakter der spanischen Schulen den Stellenwert interkultureller und inklusiver Ansätze in Bildungspolitik und Bildungspraxis widerspiegelt. Alle Kinder und Jugendlichen aus Gitano-Familien besuchen die allgemeinen Schulen oder (zu einem sehr geringen Prozentsatz) Privatschulen. Für Schüler mit Lernschwierigkeiten – gleich welcher Herkunft – stehen Förderangebote zur Verfügung. Diese Förderung wird von Lehrkräften durchgeführt, die unter der Leitung von Schulpsychologen individualisierte Lernpläne für die einzelnen Schüler erstellen, die dazu dienen sollen, besser auf die individuellen Lernunterschiede der Schüler einzugehen, ohne sie in separaten Klassen oder Schulen zu unterrichten. Wenn Lernrückstände von mehr als zwei Schuljahren diagnostiziert werden, wird geprüft, ob bei den

betreffenden Kindern „besondere pädagogische Bedürfnisse“ (*necesidades educativas especiales*) vorliegen. Den Schulen und Lehrkräften stehen verschiedene offizielle Angebote zur Verfügung, um ihre pädagogische Arbeit mit Gitanos zu unterstützen. So verantwortet der Arbeitsbereich für inklusive Bildung (*Educación inclusiva*) im Bildungsministerium mehrere Programme, mit denen ein Beitrag zur Inklusion und zur Chancengleichheit bestimmter Schülergruppen geleistet werden soll. Darunter befindet sich das Bildungsprogramm für das Volk der Gitanos (*Programa de Educación del Pueblo Gitano*), das in Zusammenarbeit der Arbeitsstelle für interkulturelle Bildung des Bildungsministeriums und dem Ministerium für Arbeit und Soziales entwickelt wurde. Zu den verschiedenen Aufgaben des Programms gehört die Herausgabe von didaktischem Material zur Kultur der Gitanos, die interkulturelle Bildung und Mediation sowie die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und anderen Personen, die in pädagogischen Handlungsfeldern tätig sind und mit Gitanos zusammenarbeiten.

Zusätzlich ist die FSG landesweit mit mehreren einflussreichen Programmen und Kampagnen zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung von Gitanos aktiv. Man arbeitet u.a. an (a) der Förderung und Unterstützung des Besuchs frühpädagogischer Institutionen, (b) der „Normalisierung“ der Bildungsbeteiligung von Gitano-Jugendlichen im schulpflichtigen Alter (v.a. im Rahmen des sogenannten *Promociona*-Programms), (c) einer engagierteren Einbindung von Gitano-Familien in den Bildungsprozess ihrer Kinder, (d) der Dokumentation und Analyse der Schulsituation von Gitanos durch empirische Forschungen und Publikationen; (e) Angeboten der Erwachsenenbildung für Gitanos; (f) der Fortbildung und Unterstützung für Pädagogen und Sozialarbeiter; (g) der Entwicklung unterschiedlicher Bildungs- und Anti-Diskriminierungskampagnen, sowie (h) der Entwicklung und Partizipation an internationalen Roma-Projekten.

Bildungsdisparitäten im Wandel: Ausgewählte empirische Entwicklungen

98

Die Bildungsdisparitäten zwischen der Gitano-Minderheit und der spanischen Mehrheitsgesellschaft sind empirisch gut belegt und in der Fachdiskussion prinzipiell nicht umstritten (vgl. z.B. Abajo Alcalde & Carrasco, 2004; Alfageme Chao & Martínez Sancho, 2004; Asociación Secretariado General Gitano, 2001; Beuchling, 2010; Gamella, 2012; Equipo EINA, 2003; IFIIE & Instituto de la Mujer, 2010; Instituto de la Mujer, CIDE & Fundación Secretariado Gitano, 2006). Zugleich kann gezeigt werden, dass in den letzten Jahren ein Wandel innerhalb der Gitano-Gemeinschaften eingetreten ist und sich ihre Bildungssituation graduell verbessert.

Analphabetismus

Die Befähigung, Lesen und Schreiben zu können, ist in modernen Gesellschaften Voraussetzung für die Teilhabe an zahlreichen Aktivitäten des beruflichen, sozialen und kulturellen Lebens. Fehlende oder mangelnde literale Kompetenz hat gravierende Auswirkungen auf die Beschäftigungsmöglichkeiten, die Fähigkeit, den Anforderungen des täglichen Lebens selbsttätig nachzukommen und den individuellen Bildungs- und Kenntnishorizont. Analphabetismus begünstigt damit Abhängigkeitsverhältnisse zu anderen Menschen und gesellschaftlichen Institutionen.

Verglichen mit anderen europäischen Ländern hatte Spanien bis Mitte des vorigen Jahrhunderts eine relativ hohe Analphabetenrate. Noch 1950 betrug der Anteil der Analphabeten in Gesamtspanien 17,3 Prozent und lag in ländlichen und stärker agrarisch geprägten Regionen noch höher (Höffer-Mehlmer, 2009, 52). Seitdem ist der Analphabetismus stark zurückgegangen. Im Bevölkerungszensus des Nationalen Instituts für Statistik von 2008 wird die Zahl der illiteraten Personen über 15 Jahren mit 872 436 angegeben, was einem Anteil von 2,2 Prozent dieser Altersgruppe

entsprach. Besonders betroffen waren Frauen, Menschen über 60 Jahre, Bewohner Südspaniens sowie Angehörige der Gitano-Minderheit (letztere werden in Erhebungen des NIS nicht erfasst).

Der Analphabetismus junger Gitanos ist gegenüber der Generation der Eltern und Großeltern deutlich zurückgegangen, liegt im Vergleich zur spanischen Mehrheitsbevölkerung immer noch hoch. Ein bedeutender Teil der Gitanos sind Analphabeten, Frauen häufiger als Männer, ältere Menschen häufiger als jüngere. Offizielle Hochrechnungen gehen davon aus, dass landesweit bis zu 16,4 Prozent der jungen Gitanas und 9,6 Prozent der jungen Gitanos lese- und schreibunkundig sind (Ministerio de Sanidad, Política Social y Igualdad, 2010).

In Andalusien, der Region mit der höchsten Analphabetenrate in Spanien, fand die periodisch durchgeführte Familienbefragung des Nationalen Instituts für Statistik (*Encuesta de Población Activa*) rund 278 000 Personen im Alter über 15 Jahre, die weder lesen noch schreiben konnten. Dies entspricht einer Rate von über 4 Prozent. Der Anteil der Lese- und Schreibunkundigen war bei den Frauen mehr als doppelt so hoch wie bei den Männern; bei den Älteren über 65 Jahren betrug er 17,3 Prozent. Am stärksten ausgeprägt war der Analphabetismus bei Frauen über 65 Jahre mit 22,4 Prozent (Encuesta de Población Activa, 2007, zitiert nach Gamella, 2012, 111). Diese alters- und geschlechtsspezifischen Unterschiede in der andalusischen Bevölkerung spiegeln sich auch in der Alphabetisierung der Gitanos wider. Gamellas eigene Feldstudien in Andalusien zeigen, dass der Analphabetismus unter den Gitanos in den stark von Gitanos bewohnten Ortschaften um Granada deutlich höher ist als in der Gesamtregion, wobei der Anteil lese- und schreibunkundiger Gitanos in den untersuchten andalusischen Dörfern zwischen 8 und 35 Prozent beträgt (ebd.).

Bildungsbeteiligung

Die aktuellsten Hochrechnungen zur Bildungsbeteiligung bzw. Beschulungsrate von Gitanos liegen mittlerweile zehn Jahre zurück. Demnach gab es im Schuljahr 2001/2002 in Spanien 16 789 Primar- und Sekundarschulen, in nahezu der Hälfte dieser Schulen befanden sich Kinder und Jugendliche aus Gitano-Familien. Insgesamt gingen 119 339 Gitano-Schüler in die Vorschulen, Primarschulen und Sekundarschulen, was etwa 2,2 Prozent der Gesamtschülerschaft Spaniens entsprach. Am stärksten waren Gitano-Kinder mit 69 078 Lernenden (2,8 Prozent) im Primarbereich vertreten. Im Sekundarbereich fiel die Zahl auf 22 442 Lernende (1,2 Prozent). Der überwiegende Teil der Gitano-Schüler besuchte staatliche oder vom Staat maßgeblich unterstützte Schulen. Lediglich 3,8 Prozent waren in Privatschulen eingeschrieben. Ihre Verteilung variierte in den Schulen stark. In 32 Prozent der Schulen waren weniger als zehn Gitano-Kinder eingeschrieben, in 15 Prozent der Schulen gab es eine größere Anzahl, während sie in 1,7 Prozent der Schulen über die Hälfte der Schülerschaft ausmachten (Giménez Adelantado, 2003; zu ähnlichen, geringfügig höheren Gesamtzahlen kommt die ebenfalls empirisch untermauerte Hochrechnung von Alfageme Chao und Martínez Sancho (2004)).

Einschulungsalter, vorschulischer Bereich und Primarbereich

Das Alter, in dem Gitano-Kinder das erste Mal eine Einrichtung des spanischen Bildungssystems (Kindergarten, Vorschule, Primarschule) besuchen, ist deutlich gesunken. 2009 waren 93,2 Prozent der Gitano-Kinder zum Zeitpunkt ihrer Einschulung sechs Jahre oder jünger. Damit kam ein Großteil der Eltern mittlerweile der Schulpflicht nach, die in Spanien im Alter von sechs Jahren beginnt. Fast die Hälfte der beschulten Kinder wurde bereits im Alter von drei Jahren eingeschult, was zeigt, dass Gitano-Eltern frühpädagogische und vorschulische Angebote zunehmend nutzen. Angesichts des Stellenwertes der frühkindlichen Förderung zum Ausgleich von Benachteiligungseffekten wird diese Tendenz positiv verzeichnet. Zudem ging die Anmeldung in 89 Prozent der Fälle initiativ von

der Familie aus. Von 6,8 Prozent der eingeschulten Kindern waren die Eltern der Schulpflicht verzögert nachgekommen: Diese Kinder wurden erst (zum Teil auf Druck der Sozialen Dienste) mit sieben Jahren oder später angemeldet. Damit zeichnet sich gegenüber den 1990er Jahren eine Verbesserung ab: 1994 lag der Anteil der fristgemäß eingeschulten Gitano-Kinder noch bei 79 Prozent, 21 Prozent waren sieben Jahre oder älter (Fundación Secretariado Gitano, 2010, 27ff.).

Dem schulischen Absentismus (überdurchschnittlich häufiges, z.T. unentschuldigtes Fehlen) kommt im spanischen Kontext ein außerordentlich hoher Stellenwert zu, was verschiedene, auch historische Gründe hat. Da die regelmäßige Teilnahme am Unterricht große Auswirkungen auf die Motivation, die Beziehungen zu Mitschülern und Lehrkräften und v.a. auf die Schulleistungen hat, ist es naheliegend, den Absentismus empirisch zu untersuchen. Generell kann festgehalten werden, dass für Kinder aus Gitano-Familien verschiedentlich sehr hohe Fehlzeiten attestiert wurden. Obgleich das Phänomen im Sekundarbereich gravierender wird, lässt es sich bereits in den Primarschulen (Klassen 1-6) aufzeigen. Im Schuljahr 1994 fehlten noch 57 Prozent der Gitano-Primarschüler über längere Zeiträume. Im Schuljahr 2009 war der Anteil der Gitano-Kinder, die drei Monate oder länger fehlten, auf 22,5 Prozent zurückgegangen. Die Mädchen wiesen etwas niedrigere Absentismusraten auf als die Jungen. Eine detaillierte lokale Studie zum Absentismus von Gitano-Kindern in einer Primarschule in Salamanca konnte zudem deutliche Variationen zwischen den Schuljahren identifizieren. Aus ungeklärten Gründen erreichte der Absentismus bereits in der zweiten Klasse seinen höchsten Wert, wo 49,1 Prozent der Gitano-Kinder nicht einmal der Hälfte aller Schulstunden in dem Schuljahr beiwohnten. Ebenso ungeklärt ist, warum in der Untersuchung die Monate März und November die Monate mit den meisten Fehlzeiten waren (Manjón Barrera, 2011).

Sekundarstufe – ESO

100

Übergänge von einem Schultyp in den nächsthöheren bilden Schwellensituationen, in denen sich statistisch oftmals Selektionssituationen manifestieren. In der Bildungssituation der Gitanos in Spanien bildet der Übergang von der Primarschule in die schulpflichtige Sekundarschule (ESO) nach der Klasse 6 eine solche Schwellensituation. Gitano-Mädchen vollziehen den Schritt von der Primar- zur Sekundarschule trotz besserer Leistungen in der Grundschule seltener als Gitano-Jungen: Im ersten Schuljahr der Sekundarschule sind Gitano-Mädchen mit 39,3 Prozent klar unterrepräsentiert. Im Verlauf der Schuljahre verändert sich das Zahlenverhältnis jedoch. Obgleich der Anteil der Gitanos unter den Sekundarschülern generell sinkt, findet der Abbruch der Schullaufbahn bei den männlichen Jugendlichen nun häufiger statt, sodass die Mädchen im zweiten Schuljahr der ESO bereits 43,7 Prozent der Gitano-Schülerschaft in der ESO repräsentieren und im dritten Schuljahr auf genau 50 Prozent aufgeschlossen haben. Im letzten Jahr der schulpflichtigen Schulzeit haben die Gitano-Mädchen schließlich den Prozentsatz vom ersten Jahr umgekehrt und besuchen mit 63,4 Prozent häufiger die ESO als ihre männlichen Pendanten. Obgleich anteilig weniger Mädchen mit der ESO beginnen, liegt die Wahrscheinlichkeit, dass sie die Pflichtschulzeit erfolgreich beenden, höher als bei den Jungen. Relativiert wird dieser Umstand jedoch durch die absoluten Zahlen: In dem landesweiten Sample der Erhebung der Fundación Secretariado Gitano waren es nur noch 26 Mädchen aus einer Stichprobe von 407 Gitano-Jugendlichen (vgl. Fundación Secretariado Gitano, 2006a, 32, sowie Beuchling, 2010, 92). Von den jugendlichen Gitanos, die sich im ersten Schuljahr der ESO befanden, beendeten 80 Prozent nicht das letzte Jahr der schulpflichtigen Sekundarstufe.

Die Begründungen für die hohen Fehlzeiten sind nicht nur vielfältig, sondern schwierig zu identifizieren oder zu isolieren. So müssen die von den Schülern, ihren Eltern oder den Lehrkräften angeführten Begründungen nicht mit den tatsächlichen Gründen übereinstimmen oder mehrere

Gründe konfundieren. Für eine relativ kleine Stichprobe in Andalusien, bei der geschlechtsspezifische Aufschlüsselungen fehlen und die keine Verallgemeinerung erlauben, wurden 2001 folgende Gründe genannt:

Tabelle 2: Gründe von Gitano-Schülern, dem Unterricht fernzubleiben, 2001 in Prozent (N=261)

Die Familie ist zeitweise abwesend/verreist	30,6 %
Desinteresse/Desorganisation der Familie oder der erwachsenen Erziehungsberechtigten	25,0 %
Die Kinder arbeiten innerhalb oder außerhalb des Elternhauses	11,1 %
Erkrankung des Schülers	11,1 %
Die Familie sieht wenig Nutzen in der Schule, Lesen und Schreiben genügt	7,4 %
Die Gründe sind nicht bekannt	14,8 %

Quelle: Martínez Sancho, Giménez Adelantado & Alfageme, 2001, zitiert nach Gamella, 2012, 134.

Schulleistungen

Als Konsequenz aus den häufigen Fehltagen weisen Gitano-Schüler durchschnittlich schwächere Leistungen auf. Auch wenn in den international vergleichenden Schulleistungsstudien, an denen Spanien teilnahm, die ethnische Herkunft der getesteten Schüler nicht erfragt wurde, so gibt es andere Indikatoren, die ethnische Leistungsunterschiede anzeigen. Mitte der 1990er Jahre betrug der Anteil der Gitanos an den kompensatorisch geförderten Kindern 36 Prozent (bei einem Bevölkerungsanteil von maximal zwei Prozent), wobei allerdings große regionale Schwankungen verzeichnet wurden: In den Schulen der nordafrikanischen Enklave Melilla etwa waren es zu 97 Prozent Kinder nordafrikanischer Herkunft, die in den Kompensationsprogrammen waren, während es auf den Balearen wiederum zu 64 Prozent Gitanos waren (Grañeras Pastrana et al., 1999, 117). Gegenwärtig weisen 68,4 Prozent der Gitano-Schüler gegenüber 25,8 Prozent der Nicht-Gitano-Schüler einen Lernrückstand von über zwei Jahren auf, so dass man bei ihnen „besondere pädagogische Bedürfnisse“ diagnostiziert. Zudem bestehen nur 31,9 Prozent der Gitano-Schüler alle Fächer am Ende des Schuljahres, während dies bei den übrigen Schülern 58,1 Prozent sind (IFIIE & Instituto de la Mujer, 2010).

Vorzeitiger Schulabbruch

Ein weiterer gravierender Nachteil liegt in der sehr hohen Häufigkeit des Schulabbruchs. Von den Gitano-Jugendlichen, die mit der ersten Klasse der Sekundarschule (7. Klasse) beginnen, beenden ca. 80 Prozent nicht mehr das letzte Jahr der Pflichtschulzeit (10. Klasse). Gitano-Mädchen verlassen die Schule vor allem beim Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe, so dass im ersten Schuljahr der Sekundarschule bereits deutlich weniger Mädchen als Jungen anzutreffen sind. Dies ist umso problematischer, als dass Gitano-Mädchen, die die Schule besuchen, gemessen an ihrem Lernverhalten, ihrer Zufriedenheit und ihren Leistungen größere Erfolgsaussichten auf einen Schulabschluss aufweisen als die Jungen. Die Ursachen des Schulabbruchs unterscheiden sich bei Mädchen und Jungen. Bei den Mädchen werden v. a. der Druck durch die Familien und andere Angehörige der Gitano-Bezugsgruppen genannt, das negative Bild, das sich Familien von der Schule konstruieren, die Verpflichtung zu Hausarbeit und Kinderbetreuung sowie die Wahrnehmung der Rolle als Gitano-Frau. Bei den Jungen handele es sich eher um einen Mangel an Motivation und um das Interesse, einer bezahlten Arbeit nachzugehen. Zudem fehlen den Jugendlichen Bezugspersonen, die mit ihrer Bildung und ihrer Erwerbsbeschäftigung in mittel oder hoch qualifizierten Bereichen als Vorbilder bzw. soziale Modelle fungieren. Ebenso beeinflussen die wirtschaftlichen Ressourcen der Familien die Bildungslaufbahn, in der Regel wird jedoch die kulturelle Praxis gegenüber der öko-

nomischen Praxis unterschätzt (vgl. Abajo Alcalde & Carrasco, 2004; Beuchling, 2010; IFIE & Instituto de la Mujer, 2010).

Hochschulstudium

Hinsichtlich des Universitätsbesuchs junger Gitanos existieren keine verlässlichen Zahlen. In offiziellen Veröffentlichungen wird geschätzt, dass landesweit ungefähr 200 Gitanos über einen Universitätsabschluss verfügen. Für das Universitätssemester 2004/2005 ging man davon aus, dass von den 1 462 771 Studierenden an Spaniens Hochschulen weniger als 1 000 Studierende Gitanos waren. Damit wären sie deutlich unterrepräsentiert. Ihrer demographischen Struktur zufolge müssten bei gleicher Studiumsquote über 28 000 Gitanos studieren (Ministerio de Sanidad, Política Social y Igualdad, 2010). Einige Gitano-Organisationen widersprechen der genannten Zahl von 200 Akademikern vehement und vermuten, dass „Tausende Gitano-Studenten“ ein Hochschulstudium abgeschlossen hätten (Salinas, 2007, 44). Belege oder Begründungen für die jeweils geschätzte Anzahl fehlen. Die landesweite Befragung des *Centro de Investigaciones Sociológicas* von 1610 Gitano-Haushalten kommt auf einen Akademikeranteil von 0,3 Prozent, was deutlich über den angeführten 200 Hochschulabsolventen läge (CIS, 2006/2007; vgl. Gamella, 2012, 97). Da die Stichprobe der CIS-Befragung zudem Gitano-Haushalte befragte, in deren Nachbarschaft sich mindestens zehn weitere Gitano-Haushalte befanden, ist es möglich, dass sie den Akademikeranteil eher unterschätzt.

Bildungsdisparitäten und Ethnizität im Wandel: Resümee und weiterführende Anmerkungen

Die Bildungssituation der Gitanos in Spanien hat sich in den vergangenen ca. drei Dekaden merklich verbessert. Dies wird an steigenden Beschulungs-, Alphabetisierungs- und Abschlussraten sowie einem nachlassenden Schulabsentismus sichtbar. Als Hintergründe dieser Verbesserung lassen sich eine generelle Transformation der spanischen Gesellschaft anführen (Demokratisierung, EU-Integration, Internationalisierung, Technologisierung und Stärkung von humankapitalintensiven Industrie- und Wirtschaftssektoren), die damit einhergehende Öffnung, Ausweitung und Modernisierung des spanischen Bildungssystems sowie eine Vielzahl staatlicher wie nichtstaatlicher Integrationsinitiativen, die zu einem graduellen Wandel der gitanischen Kultur beigetragen haben. Die Verbesserungen im Bildungsbereich sind eingebettet in eine generelle Verbesserung des Lebensstandards der Gitano-Bevölkerung. Relativiert wird der steigende Bildungsstand der Gitano-Bevölkerung durch den Umstand, dass sich im gleichen Zeitraum ebenso der allgemeine Bildungsstandard in Spanien in Folge der wachsenden Bedeutung humankapitalintensiver Wirtschaftsbereiche angehoben hat. Zu prüfen wäre, ob die Anhebung des Bildungsstandes in der Summe auch zu einer Verringerung der Bildungsdisparitäten zwischen Minderheit und Mehrheit geführt hat.

Dennoch sind nach wie vor deutliche Unterschiede zur Bildungssituation der Mehrheitsbevölkerung auszumachen, besonders prägnant bei den höheren Fehlzeiten von Kindern und Jugendlichen aus Gitano-Familien und dem geringeren Schulerfolg. Die Hintergründe dazu sind komplex, nicht zuletzt bedingt durch die Heterogenität der Gitano-Bevölkerung. Um diese Heterogenität zumindest im Ansatz nachzuvollziehen, ist es wichtig, nicht lediglich von einem ethnischen Kollektiv zu sprechen, sondern sich den Stellenwert familial-regionaler Netzwerke mit eigenen wirtschaftlichen Nischen vor Augen zu führen. In dem Bildungsgeschehen kommen dann die sozioökonomische Lebenslagen der Familien, lokale/regionale Besonderheiten des Wohnumfeldes, Qualität der Beziehungen zur Nachbarschaft und zu den Schulen, ethnokulturelle Praxis, Präferenzen und Akkulturationsprozesse, individuelle und familiale Verhaltensweisen, die dem Schulbesuch dienlich sind

(strukturierte Tagesabläufe, Lern- und Arbeitsverhalten, soziale Kompetenzen...) oder eine bewusste Distanzierung und Ablehnung der Institutionen der „Payos“ zur Wahrung ethnischer Distinktivität und der Selbstbehauptung als Abstammungsgruppe zum Tragen.

So prekär die Lebenssituationen von vielen Gitano-Familien sind, so prekär ist auch die Bildungssituation. Von einer weitgehenden Konsolidierung oder Stabilisierung kann (zumindest für einen großen Teil der Heranwachsenden) bislang noch nicht gesprochen werden. Zu groß sind die Unterschiede, zu hoch die Fehlzeiten, zu gering die Anzahl der Gitanos, die die Schule mit einem Abschluss verlassen, zu notwendig ist noch das tägliche Engagement von Sozialarbeitern und NGOs. Am ehesten sind Konsolidierungsprozesse im Bereich der Alphabetisierung auszumachen, mithin in einem Kompetenzbereich, dessen Nutzen unmittelbar einsichtig ist (z.B. im Kontext von Handels- und Verkaufsaktivitäten, Führerscheinprüfungen, Behördenkontakten u. v. m.), die aber nicht an bestimmte Abschlüsse, Zeugnisse oder an die Vermittlung durch staatliche Schulen gebunden sind.

Die gegenwärtig größte Herausforderung für den Integrations- bzw. Inklusionsprozess der Gitano-Minderheit bildet die spanische Wirtschaftskrise seit 2007. Diese hat zum zu einer folgenreichen Arbeitslosigkeit von jungen Menschen geführt. Zwar lag die Erwerbslosigkeit von Heranwachsenden in Spanien schon früher relativ hoch, gegenwärtig findet aber über die Hälfte der Spanier unter 25 Jahren keinen Job – im August 2013 waren es 56 Prozent (Eurostat, 2013). Angesichts der Perspektivlosigkeit wandern viele junge Spanier ins Ausland aus, nehmen unbezahlte, aber umkämpfte Praktikumsstellen an oder gehen zurück ins Bildungssystem, um Abschlüsse nachzuholen. Zum anderen wurden durch die Wirtschaftskrise starke Einschnitte bei den öffentlichen Ausgaben notwendig, die auch den Bildungs- und Sozialsektor betreffen. Der Bildungssektor etwa ist von der Wirtschaftskrise in mehrerlei Hinsicht betroffen: Zur Reduzierung der Staatsverschuldung wurden u. a. die Lehrergehälter gekürzt und zahlreiche Investitionen in die Bildungsinfrastruktur eingefroren.

Einige Einblicke, wie die Gitano-Minderheit von der Krise betroffen ist, gibt ein im Frühsommer 2013 von der FSG auf Basis von Informationen aus 54 Regionalstellen der Stiftung erstellter Report (Fundación Secretariado Gitano, 2013). So ging mit dem Einbruch der Baubranche für männliche Gitanos ein wenige Jahre zuvor neu erschlossenes Erwerbsfeld verloren, geringqualifizierte Gitano-Frauen seien hingegen etwas flexibler, da ihnen als Verkäuferinnen, Reinigungskräfte oder im ambulanten Handel etwas mehr Optionen offen stünden. Gegenwärtig sollen etwa 42 Prozent der erwerbsfähigen Gitano-Bevölkerung arbeitslos sein (ebd., 43). Die Einsparungen treffen auch Schüler aus Gitano-Familien (ebenso wie Schüler aus anderen Familien in sozioökonomisch belasteten Situationen) direkt: Die staatlichen Beihilfen für den Erwerb der Schulbücher und für das Essen in den Schulkantinen wurden in vielen der Autonomen Gemeinschaften gekürzt oder ganz gestrichen; mancherorts werden Schulbusse seltener eingesetzt, was erneut zu höheren Fehlzeiten in peripher gelegenen Wohngebieten geführt haben soll. Während viele junge Spanier durch die Wirtschaftskrise wieder in das Bildungs- und Ausbildungssystem zurückkehren, da ihnen der Zugang zum Arbeitsmarkt verschlossen bleibt, trage die Wirtschaftskrise dazu bei, dass wieder mehr jugendliche Gitanos versuchen, zu den finanziellen Ressourcen der Familie beizutragen und die Schule hintanstellen. Des Weiteren wurden Einsparungen bei speziellen Förder-/Kompensations- oder Unterstützungsprogrammen und bei der Erwachsenenbildung getätigt. Die FSG erachtet die spanische Wirtschaftskrise daher als gravierende Gefährdung der Fortschritte der Gitano-Integration, die in den Jahren um die Jahrtausendwende erreicht wurden:

„Bildung ist ein Schlüsselglied bei der sozialen Inklusion der Gitano-Gemeinschaft, da sie den Zugang zu zukünftigen Arbeitsplätzen und die ökonomische Unabhängigkeit von Personen bestimmt. Wenn dieses Bindeglied versagt, ist das gesamte Inklusionssystem betroffen; und die Sparmaßnahmen, die man ergriffen hat, vernachlässigen die am stärksten vulnerablen Gitano-Schüler. Langfristig können die Folgen dieser Bildungssituation gravierend sein. Die Kürzung der Schülerhilfen, der Essensbeihilfen, des

Lernmaterials usw. betreffen allesamt sowohl die Teilnahme der Gitano-Schülerschaft im Klassenzimmer wie auch die Bildungsprozesse aller Gitano-Jungen und -Mädchen und ihre schulischen Lernerfolg; ein Teil der Schülerschaft hat nicht ausreichend Ressourcen, um die Kosten für Schulmaterial oder Schulessen aufzubringen. Diese Kürzungen produzieren eine Zunahme des schulischen Absentismus oder des Schulabbruchs, wie es in einigen Fällen bereits vor der Krise ein Problem darstellte. Größere Klassen und die Streichung von Förderklassen tragen dazu bei, dass Schüler mit Lernschwierigkeiten den Anschluss an den Leistungsstand ihres Jahrganges nicht erreichen können.“ (Fundación Secretariado Gitano, 2013, 43f., Übersetzung O.B.)

Literatur

- Abajo Alcalde, J.E. & Carrasco, S. (2004): *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.
- Abajo Alcalde, J.E. (2004): Infancia gitana y paya: convivencia y conflictos en la escuela. *Tabanque*, 18, 97-116.
- Abajo Alcalde, J.E. (1999): La situación de los niños gitanos en España: un test a nuestro sistema social y escolar. In: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, S. 57-69.
- Alfageme Chao, A. & Martínez Sancho, M. (2004): Estructura de edades, escolarización y tamaño de la población gitana asentada en España. In: *REIS – Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 106, S. 161-174.
- Asensio Belenguer, A. (2011): Absentismo y abandono escolar. Una aproximación desde la perspectiva de género al estudio de las alumnas de etnia gitana del IES María Moliner. In: *Acciones e Investigaciones Sociales*, 29, S. 105-129.
- Asociación Secretariado General Gitano (2001): Evaluación de la normalización educativa del alumnado Gitano en Educación Primaria. In: *Gitanos – Revista Bimestral de la Asociación Secretariado General Gitano*, 11. (Dossier Educación, 2).
- Asociación Secretariado General Gitano ([1979] 1990): *Estudio sociológico : los gitanos españoles 1978*. Madrid: ASGG.
- Beuchling, O. (2012): *Bildung als Adaptation? John U. Ogbu und der kulturökologische Ansatz der Sozialisations- und Minderheitenforschung*. Berlin: wvb.
- Beuchling, O. (2011): Die Bildungssituation des *pueblo gitano* im heutigen Spanien. Vortrag auf der Tagung *Bildungsperspektiven für Sinti und Roma* des Verbandes Deutscher Sinti und Roma/Landesverband Baden-Württemberg e.V. am 13. und 14. Mai 2011. Evangelische Akademie Bad Boll.
- Beuchling, O. (2010): *Zwischen Payos und Gitanos. Eine Studie zur ethnischen Bildungsungleichheit in Spanien*. Münster: Waxmann.
- Cardiel, B. (2007): Educación y comunidad gitana. In: Laparra, M. (Hrsg.) (2007) *Situación social y tendencias de cambio en la Comunidad Gitana*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, S. 45-84.
- Caselles Pérez, J. F. (2013): Vivienda y pueblo Gitano. In: Hernández Pedreño, M. (Hrsg.) *Vivienda y exclusión residencial*. Murcia: Universidad de Murcia, S. 269-287.
- Caselles Pérez, J. F. (2008): Factores sociales de la exclusión social del pueblo Gitano. In: Hernández Pedreño, M. (Hrsg.) *Exclusión social y desigualdad*. Murcia: Universidad de Murcia, S. 229-252..
- CIS – Centro de Investigaciones Sociológicas (2006/2007): *Estudio CIS no. 2664: Encuesta sociológica a hogares de la población gitana*. Abgerufen unter http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=7820 (5. November 2013).
- Equipo EINA (2003): *La escolarización de la infancia gitana en 167 poblaciones de Andalucía*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume.

- Eurostat (2013): Arbeitslosenquote des Euroraum bei 12%. *Eurostat Pressemitteilungen*, 140/2013. Abgerufen unter http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-01102013-AP/DE/3-01102013-AP-DE.PDF.
- Fernández Enguite, M. (1999): *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel.
- Fernández Enguite, M., Martín Lluch, L. F., Suárez Galván, F., & García Pérez, A. (1993): *La escolarización del pueblo gitano*. Unveröffentlichter Report. Madrid: CIDE.
- Fernández Enguite, M., Mena Martínez, L. & Riviere Gómez, J. (2010): *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Fresno, J. M. (2001/2002): Secretariado Gitano: treinta y siete años de historia. In: *Gitanos - Revista Bimestral de la Fundación Secretariado General Gitano*, 12 & 13, S. 72-77.
- Fundació Pere Tarrés (2005): *Estudi sobre la població gitana de Catalunya. Informe final*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar I Família.
- Fundación Secretariado Gitano (2013): *El impacto de la crisis en la comunidad gitana*. Madrid: Fundación Secretariado Gitano.
- Fundación Secretariado Gitano (2012): *Población gitana, empleo e inclusión social. Un estudio comparado: Población gitana española y del este de Europa*. Madrid: Fundación Secretariado Gitano.
- Fundación Secretariado Gitano (2008/2009): Mapa sobre Vivienda y Comunidad Gitana en España, 2007. In: *Gitanos*, 47 & 48, (Dossier Vivienda).
- Fundación Secretariado Gitano. (2010): *Evaluación de la Normalización educativa de las alumnas y alumnos gitanos en Educación Primaria*. Madrid: Instituto de la Mujer & IFIIE.
- Fundación Secretariado Gitano (2006): Investigación: El acceso del alumnado gitano a la enseñanza secundaria. In: *Gitanos - Revista Bimestral de la FSG*, 34/35. (Dossier Educación, 4).
- Gamella, J. F. (2012): *Historias de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Gamella, J. F. (2006): Oficios gitanos tradicionales en Andalucía (1837-1959). In: *Gitanos - Revista Bimestral de la FSG*, 32/33, S. 64-73.
- Gamella, J. F. (1999): Los gitanos andaluces. Una minoría étnica en una encrucijada histórica. In: *Demófilo - Revista de cultura tradicional de Andalucía*, 30, S. 15-29.
- Gamella, J. F. (1996): *La población gitana en Andalucía. Un estudio exploratorio de sus condiciones de vida*. Granada: Junta de Andalucía.
- García Pastor, B. (2011). ¿Qué entienden las y los gitanos por educación? In: *Cadernos de Educação*, 39, S. 61-81.
- García Pastor, B. (2009): *"Ser gitano" fuera y dentro de la escuela: una etnografía sobre la educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia*. Madrid: CSIC.
- Garreta Bochaca, J. (2003): *La integración sociocultural de las minorías étnicas (gitanos e inmigrantes)*. Barcelona: Anthropos.
- Gay y Blasco, P. (2005): Love, Suffering, Grief Among Spanish Gitanos. In: Milton, K. & Svašek, M. (Eds.) *Mixed Emotions: Anthropological Studies of Feelings*. Oxford: Berg, S. 164-177.
- Gay y Blasco, P. (1999): *Gypsies in Madrid: Sex, Gender and the Performance of Identity*. Oxford: Berg.
- Giménez Adelantado, A. (2003): *The Education of Gypsy Children in Europe. European Union supported Educational Research Final Report*. Brussels: European Commission.
- Gómez Alfaro, A. (2010): *Escritos sobre gitanos*. Barcelona: Ensenantes con Gitanos.
- Grañeras Pastrana, M. et al. (1999): *Las Desigualdades de la Educación en España, II*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura / Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Höffer-Mehlmer, M. (2009): *Modernisierung und Sozialarbeit in Spanien*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag.

- Instituto de la Mujer, CIDE & Fundación Secretariado Gitano (2006): *Incorporación y trayectoria niñas gitanas en la E.S.O.* Madrid: Instituto de la Mujer.
- Lagunas Arias, D. (2002): Modern Gypsies: Gender and kinship among the Caló from Catalonia. In: *Romani Studies* 12 (1), S. 35-55.
- Lalueza, J. L., Crespo, I., Pallí, C. & Luque, M. J. (2001): Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo Gitano. In: *Cultura y Educación*, 13 (1), S. 115-130.
- Laparra, M. (Hrsg.) (2011): *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Laparra, M. & García, Á. (2011): Una comunidad gitana de tamaño y perfiles todavía imprecisos. In: Laparra, M. (Hrsg.) *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, S. 27-34.
- Laparra, M. (Hrsg.) (2007): *Situación social y tendencias de cambio en la Comunidad Gitana*. Pamplona: Universidad Publica de Navarra.
- Laparra, M. & del Pozo, J. M. (2007): Población y estructura demográfica de la comunidad gitana. In: Laparra, M. (Hrsg.) *Situación social y tendencias de cambio en la Comunidad Gitana*. Pamplona: Universidad Publica de Navarra, S. 11-23.
- López de la Nieta, M. (2011): La inserción educativa de la comunidad gitana: ¿realidad o espejismo? In: Laparra, M. (Hrsg.) *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, S. 73-114.
- Manjón Barrera, S. (2011): *Normalización educativa del alumnado gitano de educación primaria*. Master Thesis, Facultad de Derecho, Universidad de Salamanca.
- Martín Palomo, T. (2002): Mujeres gitanas y el sistema penal. In: *La Ventana*, 15, S. 149-174.
- Martínez Sancho, M., Giménez Adelantado, A., & Alfageme Chao, A. (2001): La situación escolar de la infancia gitana y el absentismo. Vortrag auf dem VII. Congreso Español de Sociología, 20.-22. September 2001, Universität Salamanca.
- Matras, Y. (2003): Die Sprache der Roma: Ein historischer Umriss. In: Matras, Y., Winterberg, H. & Zimmermann, M. (Hrsg.) *Sinti, Roma, Gypsies: Sprache – Geschichte – Gegenwart*. Berlin: Metropolis, S. 231-261.
- Mena Cabezas, I. R. (2007): Los gitanos y la vente ambulante. Una economía étnica singular. *Factoria de Ideas*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces. Abgerufen unter http://www.centrodeestudiosandaluces.es/datos/paginas/factoria/ideas/informe_gitanos.pdf (2. November 2009).
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2007): *Programa de Desarrollo Gitano. Memoria de Evaluación 2006*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990): *Proyectos de Compensación Educativa en Centros de E.G.B.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Sanidad, Política Social y Igualdad (2010): *Plan de acción de para el desarrollo de la población gitana, 2010-2012*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social y Igualdad.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2012): *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Centro de Publicaciones.
- Ministerio de Sanidad y Consumo & Fundación Secretariado Gitano (2005): *Salud y Comunidad Gitana. Análisis de propuestas para la actuación*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Pape, U. (2008): Europäische Union: Erstes Roma-Gipfeltreffen. In: *Migration und Bevölkerung Newsletter*, 8, Oktober 2008, S. 1-2.

- Petisco, L. (2012): Los gitanos españoles han cambiado más en tres décadas que en seis siglos. *El País* vom 6. Februar 2012.
- Pym, R. (2007): *The Gypsies of Early Modern Spain, 1425-1783*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Ringold, D., Orenstein, M. A. & Wilkens, E. (2005): *Roma in an Expanding Europe: Breaking the Poverty Cycle*. Washington: The World Bank.
- Salinas, J. (2009): Un viaje a través de la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles. In: *Anales de Historia Contemporánea*, 25, S. 165-188.
- Salinas, J. (2007): Reflections on Educational Policies for Spanish Gypsies. In: *European Education*, 39 (1), S. 32-49.
- San Román, T. (1990): *Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre Aculturación y Etnicidad*. Barcelona: Publicacions d'Antropologia Cultural, Universitat Autònoma de Barcelona.

Über den Autor

Dr. Olaf Beuchling, M.A., Erziehungswissenschaftler und Dozent, ist Research Fellow am Zentrum für Buddhismuskunde (Universität Hamburg/Deutschland), Mitglied EMIGRA Forschungsnetzwerk (Autonome Universität Barcelona/Spanien) und Herausgeber *International Dialogues on Education*. Kontakt: info@beuchling.de



Book Reviews

Рецензии книг

Buchbesprechungen

Olaf Beuchling & Tuan Van Cong (2013): Vom Mekong an die Elbe. Buddhistisches Klosterleben in der vietnamesischen Diaspora / Xuôi dòng Cửu Long đậu bến Elbe. Nếp Chùa Việt trên đất khách. Hamburg: Abera Verlag. Paperback, 234 Seiten, 29 Farbfotos, 6 Tabellen. ISBN 978-3-939876-08-3, 19,95 €.

In Deutschland leben ca. 140 000 Vietnamesen, darunter rund 90 000 vietnamesische Staatsangehörige. Unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus als ehemalige Kontingentflüchtlinge oder ehemalige Vertragsarbeitnehmer teilen sie eine gemeinsame kulturelle Prägung, in der buddhistische Traditionen eine wichtige Rolle spielen. Diese Traditionen werden in den Familien, in den vietnamesischen Gemeinschaften und örtlichen Pagoden praktiziert und fortgeführt. Leider gibt es vergleichsweise wenig Literatur über das religiöse Leben der Vietnamesen in deutscher Sprache. Ebenso ist der vietnamesische Buddhismus generell wenig erforscht. Das vorliegende Buch „Vom Mekong an die Elbe. Buddhistisches Klosterleben in der vietnamesischen Diaspora“ versucht, diese Lücke zu schließen. Es untersucht die geschichtlichen Hintergründe des Buddhismus in Vietnam und beschreibt am Beispiel der Stadt Hamburg anschaulich, wie mühsam, aber zielstrebig die vietnamesischen Buddhisten ihr Kloster Bảo Quang in Hamburg aufgebaut haben. Das alltägliche Klosterleben der Nonnen und die praktische Ausübung der Zeremonien in dieser Pagode werden sichtbar gemacht und Unterschiede zwischen deutschen und vietnamesischen Buddhisten erläutert.

Die Autoren Olaf Beuchling und Tuan Van Cong (Văn Công Tuấn) haben das Buch in vorbildlicher Weise zweisprachig auf Deutsch und Vietnamesisch verfasst. Sie zielen mit der Veröffentlichung nicht nur auf eine Betrachtung von außen ab, sondern nehmen zugleich die Binnenperspektive dieser Bevölkerungsgruppe ernst. Das Anliegen der Autoren ist es, „ein ethnographisches Porträt einer vietnamesisch-buddhistischen Klostersgemeinschaft in der Diaspora“ zu zeichnen, „Einblicke in den vietnamesischen Buddhismus und in die gelebte Alltagspraxis in einem buddhistischen Nonnenkloster [zu] vermitteln“ und „die Hintergründe der historischen Entstehung und der gegenwärtigen Situation einer vietnamesisch-buddhistischen Exilgemeinschaft für die nachfolgenden Generationen der Vietnamesen in Deutschland und in Übersee zu dokumentieren“ (S. 17).

Wie bereits erwähnt, entstand das Buch aus einer „deutsch-vietnamesischen Kooperation“. Diesem Prinzip bleiben die beiden Autoren auch bei den Vorworten treu: So gelang es ihnen, zwei namhafte Persönlichkeiten – Prof. Dr. Michael Zimmermann, Direktor des Zentrums für Buddhismuskunde, Universität Hamburg, von deutscher Seite und den Hochwürdigsten Thích Nhất Hạnh, Gründer der ersten vietnamesischen Pagode in Deutschland, von vietnamesischer Seite – für die Vorworte zu gewinnen. In seinem Vorwort (S. 9-11) gibt Prof. Dr. Zimmermann der Hoffnung Ausdruck, dass das Buch ein Aufbruchsignal darstellt, um den vietnamesischen Buddhismus aus seinem wissenschaftlichen Schattendasein herauszuführen und ihm seinen gebührenden Platz in

der religiösen Landschaft Deutschlands zukommen zu lassen. Der Hochwürdige Thích Như Điển seinerseits vergleicht die religiöse Vielfalt in Deutschland mit einem Blumengarten: Der Buddhismus, symbolisiert durch die Lotusblume, soll dabei mitwirken, diesen geistigen Garten in Deutschland bunter, schöner und duftiger zu gestalten (S. 12-14).

Das erste Kapitel führt den Leser zunächst an das städtische Umfeld der Pagode heran. In einer anschaulichen Reise durch das Hamburger Industriegebiet Billbrook nähert man sich dem Thema und der Örtlichkeit gleichermaßen. Die Autoren weisen darauf hin, dass in einer „wohlhabenden und kosmopolitischen Handels- und Hafenmetropole wie Hamburg [...] die religiöse Vielfalt in besonders prägnanter Form zu beobachten“ ist, und dass das Buch einen kleinen Ausschnitt dieser „pluralisierten Glaubenslandschaft in Deutschland“ thematisiert (S. 17).

Kapitel 2 („Religiöse Globalisierung und Diaspora-Buddhismus“) setzt sich mit der Globalisierung des Buddhismus auseinander. In Anlehnung an Martin Baumann wird die Globalisierung des Buddhismus in vier große Epochen unterteilt, wobei davon ausgegangen wird, dass man gegenwärtig von einem „globalen Buddhismus“ sprechen kann. Eine Reihe kultureller, sozialer, wirtschaftlicher und medialer Prozesse verdeutlichen diese Globalisierung. Einige Schwierigkeiten bei der religionsdemographischen Qualifizierung des Buddhismus werden erläutert (Wie viele Buddhisten gibt es weltweit? Wie viele leben in Deutschland?). Des Weiteren untersucht dieses Kapitel den Buddhismus in Deutschland, betrachtet Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den „zugewanderten“ und „einheimischen“ Buddhisten und skizziert die buddhistische Szene im multireligiösen Hamburg.

Kapitel 3 setzt sich mit dem vietnamesischen Buddhismus in der Diaspora auseinander. Dazu wird zunächst der vietnamesische Buddhismus historisch wie aktuell beschrieben, wobei der Buddhismus (wie andere Glaubensgemeinschaften in Vietnam auch) weniger als geschlossenes System zu verstehen ist, sondern eine große Offenheit gegenüber anderen Religionen aufweist. Die offiziellen statistischen Zahlen der Religionsgemeinschaften in Vietnam werden angegeben und kommentiert. Der letzte Abschnitt dieses Kapitels schildert unter der Überschrift „Wege ins Exil: globale Prozesse, lokale Situationen“ die vielfältigen Hintergründe der Menschen vietnamesischer Herkunft, die außerhalb Vietnams leben. Eine Tabelle präsentiert einen Überblick zur Größenordnung der vietnamesischen Diaspora in ausgewählten Ländern.

Kapitel 4 trägt den Titel „Exil an der Elbe“. Es beschreibt die Wege und Motive, die Zehntausende Vietnamesen nach Deutschland führten, wobei die Kontingentflüchtlinge nicht nur in diesem Kapitel, sondern im gesamten Buch im Mittelpunkt stehen. Es folgen die Beschreibung der Vietnamesen in Hamburg anhand entsprechender statistischer Zahlen, ihres Bildes in den Medien und in der Öffentlichkeit und die Anfänge dieser Flüchtlingsgruppe im Hamburger Stadtteil Jenfeld. Hier liegt auch der Ursprung für den Bau des Klosters in dieser Stadt.

Kapitel 5 beschäftigt sich detailliert mit der Lokalgeschichte des Klosters Báo Quang. Es schildert zunächst die Anfänge der vietnamesisch-buddhistischen Aktivitäten, skizziert den Werdegang der Meisterin Thích Nữ Diệu Tâm, die am Anfang die religiöse Ausübung der Vietnamesen in Hamburg organisierte und bis heute die Leitung und die Betreuung des Klosters leistet. Danach folgt die Rekonstruktion der zeitgeschichtlichen Geschehnisse um die Pagode in Hamburg-Jenfeld (1984-1986), in Hamburg-Horn (1987-1990), in Hamburg-Billstedt (1991-2008) bis in die Gegenwart in Hamburg-Billbrook (2008-heute). Das Kapitel zeigt, wie die Nachfrage der Vietnamesen an buddhistischer Praxis stetig gestiegen war und schließlich entsprechend große Räumlichkeiten notwendig wurden. Auch wird geschildert, welche Schwierigkeiten die vietnamesischen Buddhisten im Umgang mit den Bauvorschriften und der überreglementierten Haltung der deutschen Baubehörden hatten. Hier konnte der Einsatz eines deutschen (buddhistischen) Architekten helfen, der schließlich eine Umbaugenehmigung erwirkte.

Kapitel 6 widmet sich dem buddhistischen Klosterleben in Hamburg. Es dokumentiert das gemeinschaftliche Innenleben des Klosters, erklärt buddhistische Fachbegriffe und erläutert die Ordenshierarchie im vietnamesischen Buddhismus. Das Kapitel schildert den Alltag im Kloster und während der wichtigsten Festtage authentisch und detailliert.

Kapitel 7 enthält Resümee und Ausblick. Hier geben die Autoren den wichtigen Hinweis für die Forschung, dass es zwischen westlichem und vietnamesischem Buddhismus unter verschiedenen Gesichtspunkten Unterschiede gibt. Die Unterschiede werden mit Beispielen erläutert und belegt. Die Verfasser sprechen von „enkulturierten Buddhisten“, „akkulturierten Buddhisten“ und „transkulturellen Prozessen“, die über die durchaus vorhandenen Unterschiede hinweg weisen.

Für deutsche Fachleute ist es nicht einfach, detaillierte Informationen und Datenmaterial von Migrantengruppen zu bekommen, um eine fundierte wissenschaftliche Untersuchung zu realisieren. Zudem gelten insbesondere Vietnamesen als sehr zurückhaltend, was Aussagen über ihr Leben betrifft, solange nicht ausreichendes Vertrauen vorhanden ist. Dem Sozialwissenschaftler Olaf Beuchling ist es gelungen, sowohl den Blickwinkel von außen als auch von innerhalb dieser Glaubensgemeinschaft nachzuvollziehen. Seine Veröffentlichungen veranschaulichen, dass er dieser Nationalitätengruppe sehr nahe steht und durch diese menschliche Nähe das Vertrauen von ihnen gewonnen hat. Die Zusammenarbeit mit einem vietnamesischen Kollegen, Dipl. Ing. Tuấn Vãn Công, ist beispielhaft: Beide Sichtweisen und Hintergründe können sich so gegenseitig prüfen und ergänzen. Das Buch erscheint sowohl in der deutschen (S. 9-118) als auch in der vietnamesischen (S. 131-233) Fassung. In dieser bilingualen Form gibt es kaum wissenschaftliche oder literarische Veröffentlichungen. Die Erscheinung in beiden Sprachen macht es möglich, den vietnamesischen Kunden, nicht nur in Deutschland, sondern auch weltweit zu versorgen. Zwischen beiden Buchteilen sind des Weiteren 29, größtenteils farbige Abbildungen eingefügt, die den Text ideal ergänzen.

Obwohl das Buch wissenschaftlichen Ansprüchen genügt, ist es relativ leicht und verständlich geschrieben, sodass es nicht nur für Experten, sondern generell für interessierte Leser geeignet ist. Trotz der Schwierigkeit, die fachlichen Begriffe aus dem Deutschen in das Vietnamesische (und umgekehrt) zu übersetzen, ist es Tuấn Vãn Công gelungen, den Inhalt der Sätze zu wahren und ihren Sinn sowohl fachlich als auch sprachlich zu treffen.

Viele Vietnamesen haben ein Interesse daran, ihre deutschen Freunde oder ihre Kinder über die Kultur und Religion der Herkunftsgesellschaft zu informieren. Da das Buch sowohl in der deutschen als auch in der vietnamesischen Fassung erschienen ist, kann dieses Anliegen sehr gut erfüllt werden. Es ist daher auch als Geschenkidee von Vietnamesen für ihre deutschen Freunde und ihre Kinder sehr gut geeignet. Schade, dass der Titel auf dem Buchumschlag nicht auch in der vietnamesischen Sprache abgedruckt ist; so geht ein Werbeeffekt bei den vietnamesischen Kunden, sofern sie der deutschen Sprache nicht mächtig sind, verloren. Auch die deutschen Leser ahnen im ersten Augenblick nicht, dass es sich hier um eine deutsch-vietnamesische Fassung handelt. [Anmerkung der Redaktion: Die ersten 100 Vorab-Exemplare des Buches führten den Buchtitel tatsächlich nur auf Deutsch auf dem Cover; bei der nunmehr im Buchhandel erhältlichen Version findet sich der Titel ebenso auf Vietnamesisch.]

Das Buch gibt durch seine aufwändigen Recherchen und sein Insiderwissen wertvolle Informationen über den Buddhismus in Deutschland und über den vietnamesischen Buddhismus in der Diaspora. Es leistet damit nicht nur einen Beitrag zur Wissenserweiterung, sondern demonstriert die Achtung und den Respekt zu Menschen anderer Kulturen und Religionen.

► *Rezensiert von Nguyen Tien Duc, Stellvertretender Vorsitzender des Landesintegrationsbeirates Sachsen-Anhalt, Mitarbeiter von Caritas in Magdeburg und Verfasser des Buches „Kulturelle*

Besonderheiten der Vietnamesen in Deutschland. Ein Leitfaden für die deutsch-vietnamesische Verständigung“.



Charl Wolhuter, Nikolay Popov, Bruno Leutwyler & Klara Skubic Ermenc (Eds.) (2013): Comparative Education at Universities World Wide. Third Expanded Edition. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society & Ljubljana University Press. ISBN 978-954-92908-2-0.

Nowadays international comparative approaches enjoy a great popularity not only in science but also in the new global education policy field. International political and economic organizations provide huge international databases, e.g. PISA, TIMMS, IEA, ESS (European Social Survey) or WVS (World Value Survey), to comparative researchers, which enable them to perform international analysis without great temporal and financial expenses. Thus, has Jullien's dream of an empirically driven model for comparative education research become reality? Where does comparative education stand in a time of growing popularity and expansion of international comparison?

The book "Comparative Education at Universities World Wide" provides detailed information and reflection with great value concerning this essential question. It presents 42 national/regional case studies, an introductory chapter by Erwin H. Epstein on the field's organizational trajectory as well as comparative conclusions to the subject written by the editors and Maria Manzon. The 42 case studies are grouped into geographical parts that include Europe, North America, Latin America, Asia, Middle East and Africa. The European contribution includes 19 countries/regions, namely Bulgaria, Croatia, the Czech Republic, Denmark, Finland, France, Germany, Greece, Hungary, Italy, Lithuania, the Netherlands and Flanders, Norway, Russia, Serbia, Slovenia, Spain, Switzerland, the UK and Ireland. The 7 African chapters focus on Burundi, Central Africa (Cameroon, Congo, Gabon, the Central African Republic, Chad, Equatorial Guinea), Rwanda, Senegal and Benin as well as Southern African regions (Botswana, Lesotho, Namibia, Reunion, South Africa, Swaziland, Zimbabwe), Tanzania and Uganda. The Asian part consists of 6 reports about Greater China (Mainland China, Taiwan, Hong Kong, Macao), Japan, Kazakhstan, Korea, Malaysia, and Thailand. The 5 Latin American studies refer to Brazil, Chile, Cuba, Mexico and Uruguay. Last but not least the Middle East considerations include Egypt, Iran and Oman and the North American chapter applies to Canada and the USA.

All the case studies discuss historical trends of the national/regional institutionalization of comparative education and its contemporary characteristics, problems and perspectives in the specific context. The issues are mostly approached in an *emic perspective*, since the authors are directly integrated into the university culture they present in their articles. With this approach the book provides insider knowledge about cultural, social and political settings that may be unfamiliar to the reader. At the same time this established insight meets the challenge of overcoming the well known problem of selectivity and subjectivity. In order to minimize this problem some authors base their description on statistical data, for instance the number of articles in the field of comparative education in Brazil (pp. 198ff.) or the total amount of courses at universities in Canada (pp. 175ff.), the Netherlands and Flanders (pp. 109ff.), China and Taiwan (pp. 244ff.), Korea (pp. 273ff.) or Malaysia (pp. 283ff.).

On the whole, the 42 two national/regional descriptions do not only underline that comparative approaches in education have existed in many countries for a long time, they also highlight the variety of the field's functions under the given circumstances. For instance, comparative education

in Senegal and Benin has been one striking force for the revaluation of the African culture and history in postcolonial times (p. 339).

Building on these idiographic analyses, the last part of the book offers a remarkable insofar outstanding global perspective of comparative education. As the authors put it, the concluding chapters can be seen as a “mosaic-like comparison of comparisons” (p. 371) that identifies historical and current trends of comparative education (not only at universities) worldwide as well as unsolved problems that need to be worked on within a *glocal* scientific and lively community of comparative educators. In their comparison the authors first identify the following global phases of the history of comparative education: its early years at universities (1900s-1910s) that were strongly influenced by US-American and European researchers (Michael Sadler, Charles H. Thurber, James E. Russell, Isaac L. Kandel or Fred Clarke), the “classic years” (1920s-1930s and 40s) when an institutionalization of the field occurred worldwide, the time from 1950s to the mid-1970s when it went through a massive academic expansion, and the regression and fragmentation years (mid-1970s-1990s) as a consequence of the retirement of leading founders, reforms at that time, budget cuts, pessimism about the usefulness of academic comparative education or the lack of disciplinary identity.

The new phase of comparative education (since the year 2000) is faced with its old difficulties. In particular the book refers to the eclecticism of the field, the difficulty of finding a common understanding of the field’s purposes and contents, and the authors highlight the importance of doing small-scale analysis rather than the popular large-scale studies (p. 360). Special attention is also drawn to a critical understanding of the field that includes the important question of power within society and education as well as the emancipatory impetus of (comparative) education (p. 360).

Additionally, by integrating international comparison in order to find universal trends of the field of comparative education and idiographic studies to illustrate its diversity, the book addresses the difficulty of “methodological nationalisms”. On the one hand national geographical borders provide clear and comprehensible units of comparison and are thus widely used – in the context of international databases and also in the book. On the other hand, while doing international comparative analysis the researchers take part in the naturalization of the nation-state. Until now this dilemma has not been solved to an adequate extent. However, the book makes a further step into this direction. Beside the combination of the universal and the idiographic perspective of comparison it calls fixed national units into question – either by referring to units that share the same language while not constituting a nation state, like in the case of the Netherlands and Flanders (pp. 105) or Korea (pp. 269), or by discussing the disintegration of multinational states like in the “post-Soviet educational space” (p. 126).

All in all, the book distinguishes itself by a wide recognition of the heterogeneous world. In difference to the past two editions, the third expanded edition of *Comparative Education at Universities* does not only include a rich worldwide spectrum of case studies, it also considers the plurality of languages. Although most contributions are written in English, some are in French and Spanish. Thus the book is an important step into the right direction, namely to overcome ethnocentric perspectives in order to build a common understanding of a critical comparative education. Where the authors see a loss of the original ideal of this concept, the book itself underlines the opposite. The innovative interest of comparative education is not only alive – whether we call it “philanthropic ideal” (p. 374) or social-justice education – it even gains new meaning and importance in the context of the depletion of emancipatory categories in education within the economic redefinition of education by political and economic interests. Thus the book

will appeal to anyone who is interested in comparative education in general and in particular as a medium for greater diversity and social justice worldwide.

► *Reviewed by Dr. Solvejg Jobst, Professor for International and Intercultural Education Research, Otto von Guericke University Magdeburg / Germany*