

Mitter, Wolfgang

## **Einheit und Vielfalt - Eine Grundfrage der europäischen Geschichte und ihr Einfluss auf das Bildungswesen**

*Mitter, Wolfgang [Hrsg.]; Weiß, Manfred [Hrsg.]; Schäfer, Ulrich [Hrsg.]: Neuere Entwicklungstendenzen im Bildungswesen in Osteuropa. Beiträge des UNESCO-Workshops im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main vom 5.-7. Juni 1991. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien : Peter Lang 1992, S. 16-25*

urn:nbn:de:0111-opus-7345

### **Nutzungsbedingungen**

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### **Kontakt:**

**peDOCS**

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

*Wolfgang Mitter*

**EINHEIT UND VIELFALT – EINE GRUNDFRAGE DER  
EUROPÄISCHEN GESCHICHTE UND IHR EINFLUSS  
AUF DAS BILDUNGSWESEN**

**1. Der geschichtliche Rahmen**

Wäre ich noch vor zwei Jahren um die Behandlung dieses Themas gebeten worden, so hätte sich mein konzeptioneller Ansatz völlig von dem folgenden unterscheiden müssen. Zwar wäre die "europäische" Orientierung nicht so zögernd und vorsichtig wie vor fünf Jahren ausgefallen, der Nachdruck meiner Ausführungen hätte jedoch mehr auf "Möglichkeiten" und "Hoffnungen" gelegen, während ich mich heute motiviert sehe, das Thema unter dem Aspekt von "Herausforderungen" und "Perspektiven" aufzugreifen. Die radikalen Veränderungen im östlichen Europa am Ende der achtziger Jahre und das Abklingen des West-Ost-Konflikts haben neue Konturen für ein "größeres" Europa eröffnet.

Wenn ich diesen Begriff verwende, sollte Klarheit darüber bestehen, daß damit keinerlei Anspruch auf eine wie immer geartete "hegemoniale", geschweige "imperialistische" Politik gegenüber der übrigen Welt erhoben wird. Vorgestellt wird nur ein Arbeitsbegriff, der die "Rückkehr" der Staaten, welche bislang im "Ostblock" zusammengeschweißt waren, in die Gemeinschaft der europäischen Nationen unterstreichen soll. In dieser Sichtweise bringt der Begriff die dritte Dimension Europas gegenüber dem "EG-Europa" (erste Dimension) und der "Europarat-Region" (zweite Dimension), wie sie bis 1990 bestand, zum Ausdruck. In der Zwischenzeit ist diese zweite Dimension um Ungarn und die Tschechoslowakei erweitert worden; beide Staaten sind Vollmitglieder des Europarats geworden, während andere osteuropäische Staaten in nächster Zukunft folgen dürften. Die Perestroika in der Sowjetunion, die friedlichen (sanften) Revolutionen im östlichen Mitteleuropa und, wenn auch in schwächerem Maße, die jüngsten Veränderungen im südöstlichen Europa haben die einstige "West-Ost-Abgrenzung" in Frage gestellt. Ich werde auf diesen Punkt später zurückkommen, wenn ich die Wirkungen dieser Wandlungen auf das Bildungswesen erörtere. Jedenfalls haben die Begriffe "West" und "Ost" ihre bislang dominierende Bedeutung verloren, denn diese war durch eine Grenze legitimiert, welche durch die politische und militärische Machtstruktur als eines der be-

deutsamsten und unmenschlichsten Ergebnisse des Zweiten Weltkrieges bestimmt war.

Natürlich hat das Dahinschwinden der durch das Ende des Zweiten Weltkrieges verursachten Teilung nicht zum Absterben der inneren Abgrenzungen und Spannungen innerhalb Europas geführt. Europa ist seit jeher ein Kontinent, der durch die Spannung zwischen Einheit und Vielfalt geprägt ist. Wohl ist die Südwestgrenze seit dem Ende der Reconquista in Spanien endgültig festgelegt worden. Die Identifizierung von Europas Ostgrenze hat sich dagegen als weit komplizierter erwiesen. Die Geographie bietet keine "natürliche" Grenzziehung an, obwohl das Uralgebirge diese fiktive Funktion bis heute wahrnimmt, beispielsweise in Geographie-Lehrplänen und -Lehrbüchern sowie auch in vordergründigen Aussprüchen von Politikern.

Heute bestreitet niemand die "europäische" Identität aller Nationen, die ihr Erbe auf das katholische und protestantische Christentum zurückführen; dieses Einverständnis dürfte auch die orthodoxen Nationen Südosteuropas einschließen. Entbrennen können dagegen kontroverse Diskussionen in bezug auf die Moslems, die seit Jahrhunderten in Südosteuropa leben; abgesehen von der Türkei mit ihrem "bikontinentalen" Territorium, haben wir hierbei besonders an die Moslems in Jugoslawien, Albanien und Bulgarien zu denken. In diesem Zusammenhang ist hinzuzufügen, daß heute muslimische "Europäer" auch in westeuropäischen Staaten leben, und zwar als Migranten mit langjährigem Daueraufenthalt; dazu kommen die moslemischen Bürger in Großbritannien und in Frankreich.

Schließlich stellt sich in dieser grundsätzlichen Überlegung die Frage, ob die Sowjetunion Europa zuzurechnen ist, gemäß dem beispielhaft von Gorbatschow verwendeten Schlagwort vom "Gemeinsamen Europäischen Haus". Die Frage hat eine lange Geschichte, die ins Mittelalter und, in ihrer "modernen" Version, auf Peter den Großen zurückreicht. Im 19. und 20. Jahrhundert wurde die Vorstellung, daß die Russen, Ukrainer, Weißrussen und auch die Georgier und Armenier in die "größere" Dimension europäischer Nationen einbezogen werden müssen, ständig und engagiert von Einheimischen wie von Ausländern diskutiert. Sie hat in unseren Tagen aktuelle Bedeutung erlangt – ganz abgesehen von den baltischen Nationen, deren Platz in Europa nie bestritten worden ist. Soweit die Russen davon betroffen sind, geben die tiefgründig und leidenschaftlich geführten Debatten zwischen den Westlern (zapadniki) und Slavophilen (slavjanophili) ein herausragendes und repräsentatives Beispiel für diesen Rückblick in die Geschichte. Demgegenüber erweist sich die multinationale (und multikulturelle) Zusammensetzung der Sowjetunion als komplizierender Faktor einer "europäischen Option", weil zugleich die Frage nach dem Platz der "asiatischen" Nationen und Nationalitäten im Staate und somit nach dessen Kohärenz aufgeworfen ist.

Die Identifizierung des "größeren" Europas wird durch das religiöse Kriterium insofern wesentlich beeinflusst, als es das Bekenntnis der heute lebenden Menschen

zu einem spezifischen Glauben oder Religionsbekenntnis transzendiert. Sie schließt nicht nur "laue" und lediglich "registrierte" Angehörige kirchlicher Institutionen ein, sondern auch Agnostiker, die in einem Umfeld herangebildet und erzogen worden sind, das durch christliche Kultur und Religion geprägt ist. Das bedeutet, daß Europas christliche Substanz seine "Erben" bis zum heutigen Tage geformt hat; dies wird in der Interaktion des Christentums mit Humanismus, Rationalismus, Aufklärung und moderner Demokratie sichtbar. Diese sich ständig wandelnde und gleichzeitig schillernde Interaktion enthüllt die Prinzipien der Einheit und Vielfalt und zugleich die permanente Spannung, die das Verhältnis beider zueinander bestimmt. Im Zentrum dieses Geflechts entdecken wir freilich das allen europäischen Nationen eigentümliche Streben, einmal die übrige Welt zu erobern und, darüber hinaus, die belebte und unbelebte Umwelt zu unterwerfen. Je näher das Ende dieses Jahrhunderts heranrückt, desto stärker ergreift die beunruhigende Ambivalenz dieses "europäischen" Strebens unser Bewußtsein und unsere konkrete Existenz.

Am Ende dieses Überblicks müssen wir uns Klarheit darüber verschaffen, unter welchem Aspekt wir in uns im Einzelfall mit "Europa" befassen, das heißt unter ökonomischer, soziopolitischer, kultureller, philosophischer oder pädagogischer Fragestellung. Auch ohne besondere Erörterung sollte einleuchten, daß die facettenreiche Gestalt eines solchen "Europas" die Identifizierung der internen Strukturen der mit der jeweiligen Fragestellung erfaßten gesellschaftlichen Bereiche (oder Subregionen) beeinflußt und kompliziert. Ohne indessen auf Einzelheiten einzugehen, ist festzuhalten, daß der Zusammenbruch der politisch und ideologisch dominierten "West-Ost-Abgrenzung" den Weg für Neuabgrenzungen innerhalb des Kontinents freigesetzt hat. Sie sind in einigen Fällen mit "alten" Mustern verknüpft, welche die "sozialistische" Periode überlebt haben und in unseren Tagen eine Renaissance erfahren. Beispielsweise werden wir des Entstehens neuer Diskussionen über "Mitteleuropa" gewahr, deren Anwälte sich freilich ihrerseits über die Definition seiner Grenzen keineswegs einig sind. Darüber hinaus hat das Verschwinden des einstigen "West-Ost-Konflikts" Raum für neue Probleme geschaffen, was in drastischer Weise Gestalt annimmt in den zunehmenden Wanderbewegungen von Menschen über die Grenzen der bisherigen "östlichen" und "westlichen" Staaten hinweg. In diesem Zusammenhang werden wir uns sogar der Existenz ethnischer Gruppen ohne Staat bewußt, insbesondere der Roma, die aus Rumänien und Jugoslawien nach dem Westen, vor allem nach Deutschland, ziehen.

## **2. Die Auswirkungen der jüngsten Veränderungen auf das Bildungswesen**

Die jüngsten Veränderungen in Osteuropa haben bereits große Auswirkungen auf die Bildungssysteme in dieser Region. Die unmittelbaren Wirkungen wurden kurz nach dem Zusammenbruch der totalitären Regime offenkundig; in Ungarn – mit seiner "gleitenden" Annäherung an die Demokratie – waren sie sogar schon zu Beginn der achtziger Jahre eingeleitet worden. Das "revolutionäre" Erwachen wurde durch die Verbannung der marxistisch-leninistischen Unterweisung aus

Schulen und Universitäten signalisiert, ferner durch die Wahl neuer Rektoren und Dekane an den Universitäten, von Schulinspektoren und von Schulleitern an Primar- und Sekundarschulen und, um ein drittes Beispiel zu nennen, durch die Säuberung von Lehrplänen und Lehrbüchern von marxistisch-leninistischen und antidemokratischen Dogmen. Die mehr oder weniger spontanen Initiativen haben das Tor zu geplanten Neuerungen geöffnet, die auf die Verabschiedung von Reformgesetzen zielen. Es mag hier genügen, sich diese lebhafteste Szene zu vergegenwärtigen, deren Lichter natürlich durch trübe Schatten von antireformerischer Intoleranz auf der einen und der Propagierung eines chauvinistischen Nationalismus auf der anderen Seite verdunkelt werden. Mein Versuch einer Gegenwartsanalyse führt in dieses widersprüchliche Geflecht ein und die Beiträge, die auf diesem Workshop vorgebracht werden, dürften die vergleichende Diskussion auf mehrfache Weise befruchten.

Anstatt einer Wiederholung oder Vorwegnahme dieses Gedankenganges möchte ich mich der folgenden Frage zuwenden. Es ist offenkundig, daß das Verschwinden des "Eisernen Vorhangs" die Gültigkeit der Existenz eines übernationalen "sozialistischen Bildungssystems" oder die Forderung nach einem solchen nicht entwertet hat, wie brüchig dieses System während der zurückliegenden vier Jahrzehnte bereits gewesen sein mochte. Die Staaten des ehemaligen "Ostblocks" sind im Begriff, Organisationsstrukturen und Lehrpläne von Schulen, Universitäten und Lehrerbildungseinrichtungen zu reformieren. Bedeutet all dies aber, daß die Ost-West-Abgrenzung für das Bildungswesen obsolet geworden ist? X

Der Versuch, diese — anscheinend provokative — Frage zu beantworten, verweist zunächst auf die übernationale Wirtschaftskrise, mit der alle osteuropäischen Staaten seit dem Zusammenbruch ihrer starren staatlichen Planungen konfrontiert sind. Die Auswirkungen auf das Bildungswesen zeigen sich allenthalben. Haushaltskürzungen, die bis zur Insolvenz der öffentlichen Kassen führen, verursachen radikale Einschnitte in den Ausgaben für den Bau und die Instandhaltung von Schulen, für die Anschaffung von Lehr- und Lernmitteln sowie für eine angemessene Besoldung von Lehrkräften und anderem Schulpersonal. Das Nichtvorhandensein privater Agenturen, insbesondere in der Schulbuchproduktion, verschärft den Ernst der Lage. Das Entstehen und Anwachsen von Arbeitslosigkeit unter den Eltern muß als weiterer Einflußfaktor identifiziert werden; er muß paradox erscheinen angesichts der Einführung von Gebühren, die für die Aufnahme nicht nur in Kindergärten und Universitäten, welche die "Pole" des Bildungswesens bilden, sondern auch in "reguläre" Schulen auf der Primar- und Sekundarstufe erhoben werden. All diese Phänomene, die hier beispielhaft wiedergegeben werden, verweisen auf die Fortdauer von Merkmalen, die sich von "westlichen" Strukturen und Vorstellungen unterscheiden, und lassen für die Gegenwart die Identifizierung einer spezifischen "osteuropäischen Kongruenz" legitim erscheinen.

Obwohl diese Merkmale ernstgenommen werden müssen, scheinen sie nur die Spitze eines Eisberges zu enthüllen. Was darunter existieren mag, ist bislang ein

Feld der Vermutungen; es wird freilich allmählich durch empirische Nachweise ergänzt. Ich möchte mich an die Diskussion dieses grundlegenden Problems durch ein Zitat aus der Rede annähern, welche der Stellvertretende Vorsitzende der SPD, Wolfgang Thierse, am 28. Mai 1991 auf dem kürzlich abgehaltenen Parteitag in Bremen hielt (zitiert aus: Der Tagesspiegel 29. Mai 1991, S. 8):

"Vor einem Dreivierteljahr, im September 1990, ist die SPD als eine gemeinsame Partei in und für ganz Deutschland wiedererstanden. Ein außerordentliches Ereignis in der Geschichte der deutschen Sozialdemokratie und auch in meiner Biographie, in der Lebensgeschichte von vielen unter uns. Ich erinnere mich mit Bewegung daran. Nach dem Pathos des Beginns in der gemeinsamen Partei und im gemeinsamen Staat ist inzwischen die Prosa des Alltags eingekehrt. Sind wir wirklich (schon) eine gesamtdeutsche Partei?"

Die Frage sei erlaubt, denn selbstverständlich ist das nicht. Schließlich ist die SPD – natürlicherweise, zum Glück und Unglück – ein Teil der deutschen Bevölkerung, spiegelt deren Stimmungs- und Bewußtseinslage. Dieser Parteitag ist – ich weise nur darauf hin – der erste im Gesamtdeutschland. Der Befund des bisherigen Einigungsprozesses ist bitter: Die staatliche Einheit ist vollzogen, aber die Spaltung ist ökonomisch, ist sozial, ist vor allem menschlich so tief – wie wir uns das in unseren schlimmsten Albträumen nicht haben vorstellen können, nicht haben vorstellen wollen. Die Mauer – sie war nicht nur das brutale Faktum und zugleich das Symbol der Spaltung, sie hat offensichtlich die Tiefe der wirklichen Spaltung verdeckt.

Jetzt, wo sie weg ist, zum Glück weg ist, da treffen Vorurteile und Fremdheit unvermittelt und unverhüllt aufeinander. Die Vorwürfe sind oberflächlich und erbittert zugleich. 'Egoismus, Arroganz, Rücksichtslosigkeit, Kolonialherrenmentalität' – das richtet sich gegen die 'Besser-Wessis'; 'Faulheit, Unselbständigkeit, Weinerlichkeit, Ungeduld, Unbescheidenheit' – das soll die Osis treffen."

Thierses Panorama ist zwar auf die gegenwärtige interne *deutsche* Situation bezogen, das heißt auf die unmittelbaren Wirkungen der Ost-West-Teilung, auf die sozio-ökonomische und verhaltensprägende Kohärenz innerhalb *einer* Nation. Wenn wir dieses Panorama aber auf ganz Europa übertragen, können wir dies nicht als Aufforderung einer Suche nach Analogien verstehen? Ich glaube ja. Jedenfalls ist Thierses Argumentation voll an Implikationen, die *an sich* bildungsbezogen sind und sowohl Schulen als auch den weiten Bereich nicht-formaler Bildung betreffen, angefangen von der Familie bis hin zu den Massenmedien. Sie öffnet den Zugang zum weiteren Feld "osteuropäischer Kongruenz", der die Masse des Eisberges symbolisiert, die dem oberflächlichen Betrachter nicht – oder jedenfalls kaum – zu Gesicht kommt.

Die strukturellen und curricularen Merkmale der Ost-West-Teilung dürften in absehbarer Zukunft geglättet oder sogar beseitigt werden. Demgegenüber werden

wahrscheinlich jene "verborgenen" Merkmale der individuellen und kollektiven Sozialisations- und Verhaltensprozesse auf lange Zeit erhalten bleiben. Sie leuchten, wenn auch nur indirekt, in Thierses Rede auf und rufen nach pädagogischer Analyse und Aktion.

Der Zusammenbruch der sozialistischen Regime in Osteuropa hat die dogmatischen Lehrstrukturen entlarvt, die vor den revolutionären Wandlungen bestanden hatten. Lehrer sahen sich mit der Aufgabe befaßt, ihren Schülern *die* Werte zu vermitteln, die durch die offizielle Version der marxistisch-leninistischen Ideologie legitimiert waren. Die meisten Schüler kamen aber zur selben Zeit mit alternativen oder sogar kontrastierenden Wertmustern in Berührung, und zwar in ihren Familien, Altersgruppen oder sogar in besonderen Engagements in religiösen Gemeinschaften oder sogar in Gruppen von anscheinend "unpolitischem" Charakter. In gewissen Fällen – und es gab deren viele –, in denen sich Lehrer den offiziellen Werten, die sie vermitteln mußten, nicht verpflichtet fühlten, wurde der interpersonale Konflikt zu einem intrapersonalen Konflikt verstärkt. Diese Situation führte zu weit verbreiteten Existenz schizophrener Verhaltensweisen unter Lehrern und natürlich auch unter Schülern, die während des Unterrichts Äußerungen von sich geben mußten, die gegen ihre eigenen Überzeugungen verstießen.

Nunmehr, nach den revolutionären Geschehnissen, scheint es, daß die jungen Menschen ihre Bewußtseinsspaltung leichter überwinden können als ihre Lehrer, einschließlich der sozusagen "intrinsic Opponenten" unter ihnen. Dies bedeutet, daß sogar die politische Distanzierung nicht hat verhindern können, daß die Menschen diese grundlegenden – sogenannte "sozialistische" – Wert- und Verhaltensweisen internalisiert haben, wie sie jetzt, wenn auch in höchst übertriebener und sogar verzerrter Form, von vielen Westeuropäern kritisiert werden.

Demgegenüber sollten wir uns auch des Beitrags bewußt werden, den Bildung und Erziehung zur Überwindung des dunklen Erbes leisten können, sowohl im Rückbezug auf das nationale, europäische und universale Potential, das in der Vergangenheit entdeckt werden kann, als auch durch Orientierung auf die Herausforderungen, welche Europas Platz im "Weltdorf" von morgen definieren. Die Aufgabe, diese rückwärts- und vorwärtsbezogenen Kriterien zu einer Synthese zu führen, verweist auf neue Beziehungen und Beziehungsstrukturen, welche zunehmend Bedeutung für den Vergleich gewinnen werden. Daher möchte ich meinen einleitenden Vortrag abschließen, indem ich einige Schlußfolgerungen ziehe, die sich aus meinen bisherigen Gedanken für die Vergleichende Erziehungswissenschaft ergeben.

### 3. Aufgaben für die Vergleichende Erziehungswissenschaft

In der Vergangenheit zeigten Sozialwissenschaftler großes Interesse an "intersystemaren Vergleichen" in bezug auf "westliche" und "östliche" Staaten und Natio-

nen der nördlichen Hemisphäre. Zusammen mit ihren Kollegen in den Disziplinen der Soziologie und Politikwissenschaft waren Erziehungswissenschaftler an diesem Ansatz stark beteiligt. Er beruhte auf der Annahme, daß die – national organisierten – Bildungssysteme unter die übergeordnete Spannung zwischen "westlichem" (oder "demokratischem") und "östlichem" (oder "sozialistischem") System subsumiert werden könnten. Dabei wurde das Bildungssystem, in systemtheoretischer Kategorisierung, als Subsystem des übergreifenden Gesellschaftssystems konzipiert. Westdeutsche Komparatisten waren in dieser Gruppe deutlich repräsentiert; unter ihnen verdient Oskar Anweiler umso mehr besondere Erwähnung, als seine eigenen Studien und Vorlesungen viele Kollegen und Schüler angeregt haben – und dies nicht nur in seinem eigenen Lande.

Untersuchungen, die dem "intersystemaren Vergleich" gewidmet waren, konzentrierten sich entweder auf deduktive Analysen, die in der Identifizierung von "Kernmerkmalen" in beiden Gesellschaftssystemen wurzelten, oder sie erreichten dieses Ziel in Untersuchungen aller oder einiger nationaler Bildungssysteme auf "beiden Seiten". In den meisten Fällen konzentrierten sich die induktiven Studien auf die Isolierung struktureller Sektoren (z.B. Schultypen) oder fachbezogener Curricula und Probleme (z.B. politische Sozialisation) in ihrer Eigenschaft als "systemrepräsentative" Ansätze.

Demgegenüber wurde dieser "intersystemare" Vergleichstyp durch drei Alternativen ergänzt (und mitunter kontrastiert) in bezug auf osteuropäische Studien, nämlich durch

- "systemimmanente" Analysen, welche darauf zielten, die Realität bildungsbezogener Praktiken auf die Normen zu beziehen, welche durch die obersten politischen und ideologischen Gremien gesetzt waren,
- "intrasystemare" Untersuchungen, welche dem Vergleich von Mitgliedstaaten des "Ostblocks" gewidmet waren und auf die Identifizierung spezifischer "nationaler" Merkmale zielten, mit ausdrücklichem Bezug auf die historischen Vorläufe der "sozialistischen" Periode,
- "internationale" Studien, deren Vergleichsobjekte wiederum auf "beiden Seiten" der Ost-West-Grenze definiert waren, ohne aber einen – oder zumindest einen dominanten – Bezug zum übergeordneten "Systemkern" vorzunehmen.

Studien innerhalb dieses dritten Typs sind insofern besonders anregend, als sie sich auf bildungsbezogene Merkmale und Probleme konzentrieren, die innerhalb des "systemaren" Rahmens ausgemacht werden können. Sie vermitteln Einblicke in lebende, opponierende oder sogar revolutionierende Kräfte oder Potentiale, deren Antriebe in nationales Engagement oder auch in funktionale Nachfragen eingebettet sein können. Wolfgang Hörners mehrfache Untersuchungen über die Wech-



selbebeziehungen zwischen technischer Bildung und Beschäftigung in west- und osteuropäischen Staaten dürfen besondere Aufmerksamkeit beanspruchen, weil er seine Befunde auf die Konzeption der "Autonomie" bezogen hat, welche es ermöglicht, analoge Strukturen und Prozesse zu erklären, die unter dem Dach konvergierender und divergierender Gesellschaftssysteme auffindbar sind.

Auch internationale Studien dürften in nächster Zukunft wachsende Bedeutung finden. Unter diesem Aspekt hat Wolfgang Hörners Feststellung von Analogien im Felde der technischen Bildung in Frankreich und der Sowjetunion die Brauchbarkeit von Vergleichsobjekten im Bildungswesen über die frühere Ost-West-Abgrenzung hinaus vorweggenommen. Nunmehr, da der trennende Zwangscharakter dieser Abgrenzung obsolet geworden ist, gewinnen solche Studien einen umso höheren Grad an Attraktivität, als sie auf die Verfügbarkeit von bislang unzugänglichen Daten und auf den Zugang zu Feldbeobachtungen gegründet werden können, und zwar in Gebieten, die gegen ausländische und, in vielen Fällen, auch gegen einheimische Forscher abgeschirmt waren.

Als ersten Vorschlag möchte ich folgende Forschungsfelder für solche Vergleiche vortragen:

- Konzeptionen der Vorschulerziehung zwischen "Kindergarten" und "École maternelle",
- Gesamtschulen und gegliederte Schulsysteme mit besonderem Bezug auf die Sekundarstufe des Bildungswesens,
- die Bedeutung von Humboldts Konzeption der "allgemeinen Bildung", einschließlich ihrer modifizierten und modernisierten Variationen bis zum heutigen Tage, für gegenwärtige bildungsphilosophische und bildungspolitische Konzeptionen, die zur Zeit in Osteuropa entwickelt werden,
- die Berufsbildung zwischen schulbezogenen und "dualen" Konzeptionen, wobei sich das Erbe der österreichischen "Fachschule" im östlichen Mitteleuropa und südöstlichen Europa als untersuchungswerte Fallstudie anbietet,
- Universitäten als Orte der Lehre *und* Forschung in bezug auf die Tatsache, daß in Osteuropa diese traditionelle Einheit weithin eingeschränkt und sogar zerstört worden ist zugunsten der Konzentration von Forschung auf außeruniversitäre Institutionen.

Untersuchungen in diesen Feldern sollten operative Studien wiederbeleben, welche während der vergangenen Jahrzehnte vernachlässigt oder vergessen worden sind. Beispielsweise ist es fragwürdig, die Vorstellung des Begriffs "Allgemeinbildung" in englischer Sprache auf wörtliche Übersetzungen zu beschränken, ohne Mißverständnisse zu verursachen, weil der englische Begriff "Kerncurriculum" in einem anderen, nämlich pragmatisch orientierten, Kontext zu sehen ist. Demgegen-

über gibt es keine Schwierigkeit bei der Übersetzung des deutschen Begriffs in ost-europäische Sprachen, beispielsweise in das Russische (obščee obrazovanie).

Die "intersystemare" Dimension wird nichtsdestoweniger nicht obsolet werden. Abgesehen von ihrer Relevanz für historische Vergleichsstudien, führt diese Schlußfolgerung zu meinen Eingangsüberlegungen zurück, als ich mich auf die allgemeinen Auswirkungen der politischen Veränderungen auf das Bildungswesen als Ganzes bezog. Freilich scheint es mir, daß die Kategorie "intersystemar" zusammen mit der ihr zugrunde liegenden Theorie aufgegeben und durch die Kategorie "interregional" ersetzt werden sollte in bezug auf Bildungsvergleiche. Dieser kategoriale Transfer sollte eine Reduktion der Unterschiede bewirken, die sich aus den Geschehnissen der Jahre 1989 und 1990 ergeben haben. Zumindest ist die Modifizierung anwendbar auf Vergleiche zwischen westlichen und (wieder oder neu errichteten) Demokratien im östlichen Europa und, zu einem geringeren Grade, im südöstlichen Europa. Ob und in welchem Ausmaße sich diese Anwendbarkeit auf die Sowjetunion bezieht, sollte im Zusammenhang dieses Beitrages offenbleiben. Insbesondere sollte uns diese Frage die Komplexität ihres schwierigen Verhältnisses zu Europa – und umgekehrt – in Erinnerung rufen.

Schließlich möchte ich die neuen Aufgaben, welche die Vergleichende Erziehungswissenschaft erwarten, unmittelbar mit dem spezifischen Zweck dieses Workshops verbinden. In der Realisierung dieser Verbindung werden wir zweier Beziehungsstrukturen gewahr, mit denen die Vergleichende Erziehungswissenschaft während ihrer gesamten Geschichte in den vergangenen zwei Jahrhunderten befaßt gewesen ist. Jede ist in sich ambivalent, und beide sind aufeinander bezogen.

Zuerst werden wir erinnert an die Beziehung zwischen Studien, in denen Bildungsphänomene in zumindest einem Lande von einem "Ausländer" untersucht werden ("Auslandspädagogik"), und vergleichenden Studien im eigentlichen Wortsinne. Es scheint, daß der lang andauernde Streit darüber, ob der erstgenannte Typ der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zugeordnet werden darf, überwunden werden kann, freilich unter der Voraussetzung, daß die betreffende Landesstudie auf der Grundlage komparativer Kriterien konzipiert worden ist, oder, um einen anderen Ausdruck zu gebrauchen, in "komparativer Sicht", um für den Vergleich brauchbar zu sein. In diesem Fall sollten wir nicht zögern, diesen Typ der ersten Stufe der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zuzuordnen.

Die zweite Beziehungsstruktur ist insofern noch verwickelter, als sie Studien einschließt, die von einheimischen Erziehungswissenschaftlern als Beitrag zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft verfaßt worden sind. Dies geschieht in zunehmendem Maße in internationalen Projekten, wie auf diesem Workshop. Auch hier sollten wir keine Bedenken gegen ihre Anerkennung als einführende Beiträge zu vergleichenden Studien haben, sofern sie die oben erwähnten Forderungen erfüllen. Darüber hinaus legt dieser Standpunkt den Grund zur Ermutigung einheimischer (interner) und ausländischer (externer) Forscher zu gemeinsamen Untersuchun-

gen über Bildungssysteme *desselben* Landes, zur Diskussion komparativer Probleme und, im besten Falle, zur Durchführung komparativer Projekte. Die Vergleichende Erziehungswissenschaft braucht beide: den Einheimischen mit seinem Insider-Wissen und den Ausländer mit seiner Distanz und Verfremdung gegenüber dem "nationalen" Vorurteil, das ihn freilich nicht notwendigerweise daran hindert, Vorurteilen anderer Art zu verfallen.

Dieser Workshop bietet eine vortreffliche Gelegenheit, uns mit beiden Beziehungsstrukturen zu befassen – sowohl zum Zweck des kognitiven Fortschritts und des gegenseitigen Verstehens als auch zur Auseinandersetzung mit neuen Argumenten und neuen Perspektiven.