

Marvakis, Athanasios

Vergleichende Erziehungswissenschaft im Übergang. Vom "Ausland als Argument" zur Kooperation mit "ihm" - eine Skizze

Tertium comparationis 3 (1997) 1, S. 63-72



Quellenangabe/ Reference:

Marvakis, Athanasios: Vergleichende Erziehungswissenschaft im Übergang. Vom "Ausland als Argument" zur Kooperation mit "ihm" - eine Skizze - In: *Tertium comparationis* 3 (1997) 1, S. 63-72 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-28743 - DOI: 10.25656/01:2874

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-28743>

<https://doi.org/10.25656/01:2874>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Vergleichende Erziehungswissenschaft im Übergang. Vom »Ausland als Argument« zur Kooperation mit »ihm« – eine Skizze

Athanasios Marvakis

Aristoteles Universität, Thessaloniki

Abstract

The contribution tries first to capture the »state of the art« of comparative education, with the situation in Germany serving as a background. On the basis of this description the contribution aims to sensitize comparative education as a discipline to the need of restructuring its field. After the flourishing of comparative education as a result of the existence of nation states, especially the processes leading towards globalization/internationalization of social circumstances, which have become noticeable during the last years, and which have brought with them a functional change of nation states, cannot remain without consequences for (comparative) education. It therefore becomes necessary to think about »internationality and education«. Cooperation will have to be systematized in order to come to relevant assessments of what direction the development of comparative education can/must take in the new world (dis-)order.

1 Problemaufriß

Versucht man sich einen Überblick über das Forschungsgebiet und das Praxisfeld »Vergleichende Erziehungswissenschaft« zu verschaffen, so stellt man schnell fest: Auch wenn der Begriff »Vergleichende Erziehungswissenschaft« ein deutlich abgegrenztes Gebäude suggeriert, in dessen Zimmern einzutreten bedeutet, ähnliche Inhalte zu finden, ist die Realität des Arbeitsfeldes »Vergleichende Erziehungswissenschaft« weitaus heterogener. Schon der Beitrag Friedrich Schneiders (1931–1933) über »Geschichte, Wesen, Methoden, Aufgaben und Ergebnisse« dieser (Teil-)Disziplin weist in seinem Titel auf drei Komponenten hin: »Internationale Pädagogik«, »Auslandspädagogik«, »Vergleichende Erziehungswissenschaft«. Und auch heute noch stellt sich das Erscheinungsbild des Arbeitsfeldes »Vergleichende Erziehungswissenschaft« als sehr bunt dar, kaum verwundernd, daß Vergleichende Erziehungswissenschaft unter sehr vielen verschiedenen Labels zu finden ist: Vergleichende Sozialisations-, Bildungs-, Familien-, Jugendforschung, vergleichende Sozialpädagogik/Sozialarbeit, etc., kulturvergleichende Erziehungswissenschaft, Migran-

tenforschung, »Dritte-Welt«-Pädagogik bzw. Bildungsforschung mit der »Dritten Welt«, historisch(-vergleichende) Pädagogik, Auslandspädagogik, internationale Pädagogik und – in gewissem Sinne auch Geschlechterforschung, usw.

Diese sicherlich unvollständige Aufzählung macht gleichzeitig auf mehrere gesellschaftliche Dimensionen und verschiedene soziale Referenzsysteme aufmerksam, die als Analyseeinheiten für den Vergleich jeweils ausschlaggebend sind (vgl. auch Welch 1993): inner-gesellschaftliche, das heißt bisher innerstaatliche Vergleiche sozialer und regionaler Gruppen, zwischen-staatliche Vergleiche und schließlich internationale Vergleiche. Mit der Situation in Deutschland als Anschauungshintergrund werde ich im folgenden Beitrag versuchen, den »state of the art« der Vergleichenden Erziehungswissenschaft festzuhalten, um im Anschluß daran auf die Notwendigkeit zu einer Neu- bzw. Umstrukturierung der Disziplin »Vergleichende Erziehungswissenschaft« hinzuweisen.

2 Zur Frage der Neustrukturierung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Die Notwendigkeit, Überlegungen hinsichtlich einer Umstrukturierung des Disziplingegenstandes anzustellen, müßte eigentlich nicht besonders begründet werden, gehört das Bewußtsein der historischen und sozialen Relativität der wissenschaftlichen Disziplinen mit ihren jeweils zu erforschenden Gegenständen zum Standardwissen der Sozialwissenschaften. Und nicht zuletzt die Internationalisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse, die in aller Munde ist, macht neue Überlegungen hinsichtlich der Systematiken dringender und nötiger. Neue gesellschaftliche Problemlagen bzw. Widersprüche, neue »Mischungen« in den sozialen Phänomenen bzw. neu in den Blick genommene Aspekte drängen nach grundsätzlicheren Überlegungen über die Frage, welche Aspekte der sozialen Realität unter welchen wissenschaftlichen Labels am vernünftigsten subsummiert bzw. durch welche wissenschaftliche Disziplinen am vernünftigsten erforscht werden können.

Die Um- bzw. Neustrukturierung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft ist auch Teil der notwendigen Um- bzw. Neustrukturierung der Sozialwissenschaften insgesamt (vgl. Wallerstein 1991). Der folgenden Darstellung vorausgreifend kann hier festgehalten werden: Wenn es schlüssig ist, daß Aussagen und Gegenstände der Vergleichenden Erziehungswissenschaft – in den letzten Jahrzehnten – wesentlich geprägt wurden durch einen zentralen Parameter der gesellschaftlichen Organisation, d.h. durch die Existenz von Nationalstaaten, und die Definition der Einzelwissenschaften wesentlich über die Zugehörigkeit zu solchen reguliert wurde, so kann es nicht verwundern, wenn die Umstrukturierung dieser gesellschaftlichen Organisationsform auch eine Umstellung der wissenschaftlichen Arbeitsfelder mit sich bringen muß. Hinsichtlich der neuen gesellschaftlichen Organisationsformen – und der Argumentation folgend auch hinsichtlich der Strukturierung der einzelnen sozialwissenschaftlichen Disziplinen und Arbeitsfelder – befinden wir uns in der aktuellen historischen Situation mitten in einer Übergangsphase. Und dem Charakter einer Übergangsphase entsprechend kann es für das Beispiel der Vergleichenden Erziehungswissenschaft weniger darum gehen, das »neue Gesicht« dieses Arbeitsfeldes ausgefeilt zu konturieren. Auch angesichts der aktuellen Situation des Arbeitsfeldes erscheint es mir primär wichtig zu sein, auf die Realität einer Übergangsphase hinzuweisen und damit für die Notwendigkeit der Um- und Neustrukturierung zu sensibilisieren. In einer solchen

Übergangssituation erscheint mir Kooperation die elementare »Leistung« bzw. »Haltung« zu sein. Kooperation zwischen Disziplinen und Regionen, um dadurch erst in die Lage versetzt zu werden, die neuen Konturen zeichnen und die neuen Strukturen formulieren zu können. Und genau deshalb endet dieser Beitrag auch mit einem kleinen Plädoyer für Kooperation, ohne ausformulieren zu können, was diese im einzelnen »bringen« wird.

Das Studium der Vergleichenden Erziehungswissenschaft hat eine sehr lange Tradition. Die Geschichte vergleichend-pädagogischer Bemühungen fängt an mit vereinzelt Reiseberichten seit es schreibkundige Reisende gibt und geht über in systematischere Formen deskriptiver Berichte über fremde Länder. In der »Hochzeit« der Vergleichenden Erziehungswissenschaft nach dem Zweiten Weltkrieg dominieren Vergleiche nationalstaatlicher Bildungs und Erziehungssysteme,¹ die eingebunden sind in die verschiedenen gesellschaftlichen, d.h. nationalen »Modernisierungsprojekte«. Andere vergleichend pädagogische Disziplinen – z.B. die Vergleichende Sozialpädagogik – stehen noch heute am Anfang ihres Konstitutionsprozesses (Kreidenweis & Treptow 1990; Treptow 1996), und es ist konsequent, wenn eine solche Vergleichende Sozialpädagogik bzw. Internationale Sozialarbeit von Belardi (1995: 146) als »Stiefkind der sozialen Arbeit« bezeichnet wird. Es wird dabei gerade für die Sozialpädagogik immer klarer, daß es sich weniger um eine vergleichende, als vielmehr um eine internationale Sozialpädagogik handeln muß.

Die Vergleiche nationaler Bildungs- und Erziehungssysteme hatten einen wichtigen gesellschaftlichen Hintergrund – sozusagen als empirische Grundlage: die weltweit beobachtbare Erweiterung des Zugangs zu Bildungschancen. Man spricht in diesem Zusammenhang sogar von Bildungsexplosion als länderübergreifendes Charakteristikum der Jahrzehnte seit dem Zweiten Weltkrieg.² Allzu häufig ging und geht es dabei allerdings um ein lediglich instrumentelles Interesse am Fremden und Anderen: das »Ausland dient als Argument«, so die immer noch aktuelle Einschätzung von Zymek (1977), jeweils zur Rechtfertigung, Durchsetzung oder Relativierung von (eigenen und fremden) politischen Forderungen in *innergesellschaftlichen* (und das heißt: innerstaatlichen) Diskursen.³ In aktuelleren Arbeiten wird zunehmend die Regionalisierung und gleichzeitig Globalisierung des Blickes eingefordert und eingeübt. Hinzu kommt neuerlich die Aufmerksamkeit für die Bedeutung der Geschlechterverhältnisse in den pädagogischen Wissenschaften als übergeordnete und länderübergreifende Frage- und Problemstellung (vgl. Kelley 1992).

Nach dem Zweiten Weltkrieg konstituiert und entwickelt sich die Vergleichende Erziehungswissenschaft unter der Dominanz einiger weniger methodologischer Herangehensweisen:

- Da ist zum einen eine geisteswissenschaftliche Richtung, die in Deutschland in einer besonderen Tradition stand (»Triebkräfte der Pädagogik der Völker«; Schneider 1947), zu nennen. Nach Schneider sind Erziehungserscheinungen als einmalige Phänomene aufzufassen und sind somit unvergleichbar. Vergleichende Erziehungswissenschaft muß deshalb die jeweiligen »Triebkräfte«, Faktoren und Bedingungen in den jeweiligen Ländern (gemeint sind damit »Völker«) erforschen und zu verstehen versuchen (vgl. hierzu auch Schneider 1961).
- Davon abgehoben hat sich eine (struktur-)funktionalistische Arbeitsrichtung (vgl. Welch 1985), unter die auch die meisten marxistischen Ansätze subsummiert werden können, da auch sie oft funktionalistisch argumentierten (vgl. z.B. Hoffmann, Becher & John 1989; Welch 1988).

- In den letzten Jahrzehnten hat sich gegenüber diesen »Gesamtansätzen« ein sogenannter pragmatischer »Problemansatz« (Holmes 1984) Geltung verschafft. Ausgangspunkt für einen Vergleich ist dabei ein abgegrenztes, »kleineres« Problem, z.B. die überproportionale Arbeitslosigkeit von Jugendlichen bei der Berufseingliederung. Die vergleichende Frage wäre dabei die nach der Rolle, die die Schule in den zu vergleichenden Nationalstaaten bei der Berufseingliederung spielt. Der Vergleich stellt in diesem Kontext (in Anlehnung an Durkheim) ein Ersatzmittel für das in den Sozialwissenschaften fehlende Experiment dar. Hörner (1986) weist in diesem Zusammenhang auf eine besondere Gefahr bei »intersystemaren« Vergleichen hin: analoge Strukturen müssen nicht auch homolog sein. Es muß also beim Vergleich eine Kombination zwischen Strukturanalyse (Analogie) und Funktionsanalyse (Homologie) versucht werden. Es bietet sich dabei an, nach »funktionalen Äquivalenten« in den zu vergleichenden Systemen zu suchen, z.B. inwiefern allgemeinbildende Schulen berufsorientierende Funktionen überhaupt übernehmen.

Das vergleichende Beziehungsdenken kann als eine „universal anwendbare natürliche Erkenntnisweise des Menschen“ (Schriewer) gefaßt werden. Aussagen über mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede können durch die Gegenüberstellung zu einem »Lernen aus der Diskrepanzerfahrung« genutzt werden. »Vergleich« muß nicht nur einen unmittelbaren Vergleich zwischen Gruppen auf der Grundlage gleicher Datenarten bedeuten, sondern meint auch das Zuerkennen der Besonderheit der jeweiligen sozialen Gruppe und daraus notwendig werdender »eigenständiger« Erklärungs- und Begründungszusammenhänge.

Zur Datengewinnung auf den verschiedenen Analyseebenen ist es naheliegend, in einer Art Methoden-Mix verschiedene Einzelmethoden miteinander zu kombinieren, also etwa die statistische Erhebung von Sozial- und Umweltdaten, teilnehmende Beobachtung und ethnographische Beschreibungen, Medienanalysen, Experteninterviews, Fragebogenuntersuchungen, Gruppendiskussionen von Betroffenen, biographische Interviews, Forschungstagebücher etc. Prozeß- und entwicklungsbezogene Forschungspläne sind dabei zu bevorzugen, und die jeweiligen Kontextabhängigkeiten der Einzelmethoden sind zu berücksichtigen.

Pädagogische Prozesse (z.B. in Erziehung und Unterricht, Sozialisation und Bildung etc.) können nicht isoliert für sich betrachtet werden. Die gesellschaftlichen (sozialen, politischen, historischen, kulturellen, geographischen etc.) Rahmenbedingungen sind stets mit zu analysieren und die Vermittlungen sind auszuweisen. Es bietet sich daher an, mit Mehrebenen-Analysen zu arbeiten, etwa mit umfassend gesellschaftstheoretischen Analysen, Organisations- und Institutionsanalysen, beziehungs- und interaktionsorientierten Analysen und schließlich subjektbezogenen Analysen. Die Notwendigkeit zur Interdisziplinarität ist für eine so vorgehende Vergleichende Erziehungswissenschaft unübersehbar, weisen doch die Problemkonstellationen oft über die Leistungsmöglichkeiten einzelner bestehender Disziplinen weit hinaus.

Für die Vergleichende Erziehungswissenschaft stellt sich einerseits das methodische Problem, sich auf die Analyseeinheit des Vergleiches zu verständigen, andererseits stellt sich auch die Schwierigkeit, politische Wertfragen (z.B. »Bildung für alle oder nur für bestimmte Gruppen?«) als methodisch verkleidete Diskurse zu führen. Es können eine Reihe solcher »verkleideter« Diskurse unterschieden werden:⁴

- neo-positivistisch quantitatives *Verwaltungswissen* für »Modernisierungsprogramme« (z.B. von internationalen Organisationen wie der Weltbank, dem IWF etc.);

- kritisch-theoretische Anfragen über die Adressaten, Auftraggeber und Nutznießer von Erziehung und Bildung (die vor allem subjektbezogene Verfahren präferieren);
- konservative und relativistisch formulierte »Enthaltungen«, die auf das Nur-Verstehen-Können von »Ganzheiten« verweisen;
- pragmatische Parzellierungen der »Ganzheiten« und der Lösungsansätze (z.B. der vorher erwähnte »Problemansatz«).

Eine zentrale Gemeinsamkeit der verschiedensten Ansätze war bisher die gesellschaftliche Bezugseinheit, das soziale Referenzsystem der Analysen. D.h. die methodologisch unterschiedlichen Konzepte arbeiteten unter der »Akzeptanz« der vorgegebenen politisch-strukturellen Rahmenbedingungen und das meint hier die Aufteilung der Welt in Nationalstaaten. Unter dieser Prämisse hatte die Vergleichende Erziehungswissenschaft mit nationalen bzw. nationalstaatlichen »Konstruktionen« zu tun, d.h. sie beschäftigten sich mit nationalstaatlichen Institutionen im weitesten Sinne: mit Schulsystemen, Wohlfahrtsinstitutionen, Sozialisations»agenturen« etc. Diese Gemeinsamkeit blieb weithin unwidersprochen und hatte damit zu tun, daß – innerhalb dieser politisch-territorialen Einheiten – gesellschaftlicher »Fortschritt«, gesellschaftliche Entwicklung als infrastrukturelle Durchdringung dieses Territoriums konzipiert und umgesetzt wurde. Der Begriff der »gesellschaftlichen Modernisierung« bezeichnete darin also den Aufbau nationalstaatlicher Strukturen bzw. Subsysteme (von der nationalen Eisenbahn bis zum nationalen Sozialstaat und dem nationalen Bildungssystem).

Durch eine Reihe gesellschaftlicher Veränderungen wird diese Gemeinsamkeit allerdings immer mehr in Frage gestellt:

- der nationale Sozialstaat gerät in Bedrängnis (u.a. durch die internationale »Verursachung« sozialer Ungleichheiten);
- die klassische Schulanordnung, die im weitesten Sinne allgemeinbildende bzw. berufliche Qualifikationen für ein ganzes Leben zum positiven Ziel hatte, wird durch die Einflüsse der Neuen Technologien unter Druck gesetzt, und so sind Lernen und Anwendung immer weniger in große biographische Abschnitte und in verschiedene gesellschaftliche Institutionen und Räume zu trennen.

Vor dem Hintergrund solcher Prozesse wurde in den letzten Jahren auch innerhalb der Disziplin verstärkt Kritik an der unhinterfragten Akzeptanz des Nationalstaates als gesellschaftliche Bezugseinheit für die Vergleichende Erziehungswissenschaft ausgeübt:

- ethnomethodologische und ethnographische Ansätze forderten eine größere Berücksichtigung der Handlungsebene von Gruppen, und das bedeutete unter Umständen auch eine »Verkleinerung« der sozialen Referenzsysteme (vgl. Heyman 1979; Masemann 1982);
- insbesondere durch die Frauenforschung wurde die vermeintliche Homogenität innerhalb der nationalen Einheiten in Frage gestellt und damit die Allgemeinheit bzw. die allgemeine Gültigkeit der Argumente bezweifelt (Kelly & Altbach 1988);
- verschiedene »Welt-Ansätze« – gemeint sind damit beispielsweise der Weltsystemansatz von Wallerstein (vgl. z.B. Wallerstein 1991; Arnove 1980) oder systemtheoretische Konzepte (z.B. Schriewer 1994) – plädieren für ein nochmaliges Überdenken der jeweiligen gesellschaftlichen Bezugseinheiten. Es wird vorgeschlagen, »Welt« als allgemeine gesellschaftliche Bezugseinheit anzusehen und das meint, die Frage nach der Bedeutung der Internationalität für die einzelnen pädagogischen Disziplinen zu stellen. Empirischer Hintergrund solcher Konzepte sind Prozesse einer „innergesellschaftlichen

Internationalisierung“ (Graser 1994), und damit sind z.B. Probleme von Migranten, Aussiedlern, Flüchtlingen etc. gemeint; Ausgangspunkt hierfür kann aber auch die Beobachtung sein, daß »(Un)Gleichheiten« zwischen einzelnen Regionen im selben Nationalstaat größer sein können als zwischen den jeweils übergeordneten Nationalstaaten.

Es wird gerade vor dem Hintergrund solcher Prozesse, hin zu einer Globalisierung und gleichzeitig Regionalisierung der gesellschaftlichen Lebensverhältnisse hier, der Vorschlag gemacht, aus den bisher verstreuten inhaltlichen und methodischen Frage- und Problemstellungen der vergleichenden Unterdisziplinen der pädagogischen Abteilungen eine neue übergreifende Frage- und Problemstellung zu formulieren, die dann auch Konsequenzen für alle pädagogischen Abteilungen und ihr Verhältnis zueinander haben wird. Vorschlagsweise soll diese neue Frage- und Problemstellung als *Internationalität und Pädagogik* bezeichnet werden.

Es sollen also nicht mehr nur nationale Bildungssysteme, Sozialisationsstrukturen und Wohlfahrtsstrukturen etc. miteinander verglichen werden. Die Aufgabe geht immer mehr dahin, die Internationalität unseres Lebens zu reflektieren. Es kann also immer weniger um den einfachen Vergleich gehen, sondern vielmehr um eine „Internationalisierung des pädagogischen Bewußtseins und der pädagogischen Theorieentwicklung“ (Schriewer 1994). Und das bedeutet und erfordert Reflexion der Konsequenzen von Internationalität für die pädagogischen Wissenschaften insgesamt. Die „Welt als Einheit der Analyse“ (ebd.) zu sehen, würde dabei allerdings nicht bedeuten, sozusagen ständig mit Weltstatistiken jonglieren zu müssen, sondern vielmehr das Faktum der Internationalität unseres Lebens zum Ausgangspunkt für die pädagogischen Reflexionen und Praxen zu machen. Wie *Internationalität und Pädagogik* das pädagogische Feld teilweise neu »durchmischen« und strukturieren kann, soll hier am Beispiel von *Internationalität und Sozialpädagogik* in Deutschland exemplarisch und unvollständig aufgefächert werden.

Als erstes wäre zwischen einer Reihe von *alten und neuen Handlungs- und Aufgabenfeldern* sozialer Pädagogik in der neuen Welt(un)ordnung zu differenzieren:

- Für die »klassische« *Ausländerpädagogik* stellen sich vor dem Hintergrund der Forderung nach Chancengleichheit unabhängig von der sozialen Herkunft weiterhin Unterstützungs- und Kompensationsaufgaben. Neue Aufgaben ergeben sich hier insbesondere in Rückkehrer- bzw. Pendlerprojekten und bei der Altenarbeit mit AusländerInnen der 1. Generation.
- Gerade in den 80er Jahren sind eine große Zahl von *deutschen Aussiedlern* – als spezifische Gruppe von Migranten – ins Land gekommen, so daß hier eine besondere soziale Arbeit gefordert ist.
- Bei *Internationalen Begegnungen* stellen sich die Aufgaben beispielsweise in der Begleitung und Betreuung von Begegnungen bei Jugendaustauschen (auch in beruflichen Einrichtungen) oder in der Begleitung und Betreuung von Begegnungen bei Austauschmaßnahmen der (Jugend-)Verbände.
- Neue Aufgaben stellen sich auch in der (*offenen*) *Jugendarbeit* z.B. durch die Tatsache, daß bestimmte (offene) Jugendeinrichtungen hauptsächlich zu Anlaufstellen von nicht-deutschen Jugendlichen geworden sind. Offene Jugendarbeit ist mancherorts letztlich »Ausländerjugendarbeit«. Andernorts sind die PädagogInnen gerade dadurch vor neue Aufgaben gestellt, daß sich in ihren Häusern Jugendliche verschiedener ethnischer Her-

kunft aufhalten. Gleichzeitig sind die deutschen Jugendverbände »ethnisch rein«, d.h. deutsch, geblieben und müssen »aufgebrochen« werden.

- In der *Sozialarbeit mit Flüchtlingen* entstehen zunehmend Notwendigkeiten der Kooperation verschiedener »Fachleute« bei besonderen Problemen und Bedürfnissen von Flüchtlingen (z.B. bei Verfolgungs- und Foltertraumata, bei juristischen Problemen).
- Ein neues Aufgabengebiet von SozialpädagogInnen in der neuen Welt(un)ordnung könnte man vorläufig als »Wirtschaftspädagogik« bezeichnen. Das Stichwort »trade statt aid« aus der *Dritte-Welt-Pädagogik* weist darauf hin, daß das Engagement gegen ökonomische Ausbeutung und soziale Ausgrenzung nicht auf unmittelbare, personenzentrierte Interventionen beschränkt sein darf. Eine solche Beschränkung sozialpädagogischen Engagements auf interaktive Interventionen wird umso fragwürdiger je »internationaler« soziale Ausgrenzung organisiert ist.

Zur Unterstützung der bisher aufgeführten neuen Handlungs- und Aufgabenfelder stellen sich auch *neue Aufgaben für die Analyse und Forschung*:

- In der *Migranten- und Migrationsforschung* geht es einerseits um neue Migrationsströme (»neue« Herkunftsregionen), andererseits um neue Migrationsformen (z.B. illegale Migranten, Werkvertragsarbeiter, Saisonarbeiter, EU-Wanderarbeiter).
- *Rassismus* wird zu einer zunehmenden »Erfahrung« in der sozialpädagogischen Arbeit, so daß sich auch Sozialpädagogik verstärkt und systematischer in der Rassismusforschung einmischen muß. Gerade den in der *Ausländerarbeit* Tätigen wird immer mehr klar, daß soziale Probleme zunehmend ethnisiert bzw. kulturalisiert werden. Eine Profession »Sozialpädagogik« steht dabei vor dem Dilemma, ihre Aufgabe entweder darin zu sehen, soziale Probleme umdeuten zu helfen oder die Betroffenen zu unterstützen. Es ist davon auszugehen, daß in Zukunft auch andere weniger privilegierte soziale Gruppen der Einheimischen von solchen Umdeutungs- und Kulturalisierungsprozessen betroffen sein werden. Der stattfindende Sozialabbau wird ein großes Stück des »Nachdrucks« in dieser Richtung liefern.
- *Internationaler Austausch* von Konzepten, Analysen, Erfahrungen und Theorien der in der Sozialpädagogik Tätigen kann und darf nicht mehr nur ein Hobby *einzelner* und das Produkt mehr oder weniger *zufälliger* Kontakte besonders Engagierter sein.
- Die neuen gesellschaftlichen Entwicklungen und die neuen politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen sozialer Pädagogik machen auch neue *gesellschaftstheoretische Reflexionen* und Analysen dieser Rahmenbedingungen nötig. Sie weisen darauf hin, daß über neue rahmentheoretische Modelle sozialer Pädagogik nachgedacht werden muß. Kann sich Sozialpädagogik weiterhin nur als Lobby ihrer Klientel verstehen? Wie ist mit dem Widerspruch umzugehen, daß die Aufgabenfelder immer internationaler werden, die Auftrags- und Geldgeber aber weiterhin soziale Einrichtungen des jeweiligen Nationalstaates sind? Hierher gehört auch der Widerspruch zwischen der Internationalisierung von sozialer Ausgrenzung und den vorwiegend national-staatlichen Lösungsversuchen.
- In einer neuen »Internationalen Pädagogik« muß schließlich *Vergleich* zunehmend *Kooperation* bedeuten, und dabei kann auf folgende Bedeutungskomponenten von Kooperation hingewiesen werden:
- Kooperation verstanden als genuine Vergleichsmethode und als eine elementare Voraussetzung für Vergleiche.⁵ Es ist in diesem Zusammenhang kein Zufall, daß in unserem internationalen Jugendforschungsprojekt »Internationales Lernen« der Kooperation

zwischen den einzelnen Partnern aus den sehr ungleichen Ländern Europas ein zentraler Stellenwert eingeräumt wird. Charakteristisch für das Selbstverständnis unseres Projektes ist auch der Titel der Einleitung (Leiprecht & Held, 1995) zu einer aktuellen Publikation von Ergebnissen unseres Projekts: »Vergleichende Jugendforschung als internationale Kooperation«.

- Kooperation, die aus der Einsicht schöpft, daß in der einen Welt immer weniger Platz für Paternalismen (»internationale Besserwessis«) vorhanden ist.
- Abschließend ist darauf hinzuweisen, daß Kooperation zwischen Praktikern und Forschern in ähnlichen pädagogischen Problemkonstellationen und nicht nur zwischen Vertretern nationaler Institutionen stattfinden muß. Faßt man die Praxisreflexion als eine elementare Form und als ein elementares Ziel des Vergleichs auf, dann könnte der internationale Vergleich auch als *kooperative Praxisreflexion über Grenzen hinweg* verstanden werden.

Anmerkungen

1. Im englischschreibenden Teil der Zunft wird immer noch die „Vergleichende Erziehungswissenschaft“ überwiegend als „Vergleichende Bildungsforschung“ betrieben (einen kurzen Überblick über die historische Entwicklung gibt Epstein 1994).
2. Nicht unterschlagen werden dürfen allerdings die gegenläufigen politischen Entscheidungen und Maßnahmen der letzten 15 Jahre, die zwar den allgemeinen Zugang zu Bildung (noch?) nicht in Frage stellen, wohl aber durch Verwehrung der nötigen Ressourcen die Qualität einer solchen »Bildung für Alle«.
3. Der Abbau vieler Arbeitsbereiche der „Vergleichenden Erziehungswissenschaften“ in Deutschland in den letzten Jahren hat – angesichts der Sparpolitik insgesamt – sicherlich sehr viel mit einer „Delegitimation“ der Disziplin zu tun. Eine solche „Delegitimation“ wiederum hängt nicht (nur?) mit der mangelnden „Eigenwerbung“ des Arbeitsbereichs zusammen. Internationalisierung/ Globalisierung der Erziehung (Bildung, Pädagogik) beinhaltet unter den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen auch die Gefahr der Zurücknahme des Anspruchs an Zugang zu »Bildung für Alle« innerhalb der nationalstaatlichen Grenzen. Die Durchsetzung des Modells des »Wettbewerbsstaates« (Hirsch 1995), der tatsächlichen und vermeintlichen ‚Systemzwängen‘ vorauseilend Eingriffs- und Regulationsmöglichkeiten nicht zur Kenntnis nimmt, nicht ausnutzt, hat auch für Erziehung und Bildung usw. schwerwiegende Folgen. Hängt der Ausbau der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland mit der Bildungsreform ab Ende der 60er Jahre zusammen, dann kann das Verschwinden des bildungsreformerischen Anspruchs wiederum nur zur Folge haben, daß auch das »Interesse am Ausland« nicht weiterhin bestehen bleibt, um diese Reform voranzubringen. Das klassische Motiv für Vergleichende Erziehungswissenschaft – »das Ausland als Argument« – vorausgesetzt, (ver)schwindet das Interesse des (National)Staates Deutschland am Vergleich mit anderen (National)Staaten, weil auch das national-staatliche Interesse am Auf- und Ausbau des „eigenen“ Bildungsbereichs (ver)schwindet.
4. Vor diesem besonderen Hintergrund ist es nicht weiter verwunderlich, daß methodische Fragen eine wichtige Rolle in der Literatur spiel(t)en.
5. Etabliert hat sich dabei die Unterscheidung zwischen dem „einfachen“ und dem „reflexiven“ Vergleich, d.h. dem einfachen Gegenüberstellen (von Daten etc.) vs. der Reflexion über den Rahmen, den Nutzen, die Ziele des Vergleichs sowie über die gemeinsame theoretische Perspektive – als integrative Ebene der zu vergleichenden Sachverhalte.

Literatur

- Arnove, R.F. (1980). Comparative Education and World-Systems Analysis. *Comparative Education Review*, 24, 1, 48–62.
- Belardi, N. (1995). Internationalität der sozialen Arbeit. Neue Studien zur Vergleichenden Sozialpädagogik und Internationalen Sozialarbeit. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 26, 2, 146–157.
- Epstein, E.H. (1994). Comparative and International Education: Overview and Historical Development. In T. Husén & T.N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education, Second Edition, Vol. 2* (pp. 918–923). Oxford: Pergamon & Elsevier.
- Graser, W. (1994). Interkulturelles Lernen für eine multikulturelle Gesellschaft. Ein neues Konzept im Spannungsfeld von Pädagogik und Migrationspolitik. In S. Jäger (Hrsg.), *Aus der Werkstatt: Antirassistische Praxen. Konzepte – Erfahrungen – Forschung* (S. 54–103). Duisburg: DISS.
- Heyman, R. (1979). Comparative Education from an Ethnomethodological Perspective. *Comparative Education*, 15, 3, 241–249.
- Hirsch, J. (1995). *Der nationale Wettbewerbsstaat*. Berlin: VSA.
- Hörner, W. (1986). Zur Theorie und Praxis des intersystemaren Vergleichs. In B. Dilger, F. Kuebart & H.-P. Schäfer (Hrsg.), *Vergleichende Bildungsforschung (Festschrift für Oskar Anweiler zum 60. Geburtstag)* (S. 47–60). Berlin: Spitz.
- Hoffmann, H.-G., Becker, H. & John, B. (1989). Die marxistisch-leninistische Vergleichende Pädagogik in der DDR – Stand und Aufgaben der Disziplinentwicklung an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. *Vergleichende Pädagogik*, 25, 3, 260–274.
- Holmes, B. (1984). Paradigm Shifts in Comparative Education. *Comparative Education Review*, 28, 4, 584–604.
- Kelly, G.P. (1992). Debates and Trends in Comparative Education. In R.F. Arnove, P.G. Altbach & G.P. Kelly (Eds.), *Emergent Issues in Education. Comparative Perspectives* (pp. 13–22). New York: State University of New York Press.
- Kelly, G.P. & Altbach, P.G. (1988). Alternative Approaches in Comparative Education. In T.N. Postlethwaite (Ed.), *The Encyclopedia of comparative education and national systems of education* (pp. 13–19). Oxford: Pergamon.
- Kreidenweis, H. & Treptow, R. (1990). Internationalität – Fragen an eine vergleichende Sozialarbeit/Sozialpädagogik. *Neue Praxis*, Heft 1/1990, 36–49.
- Leiprecht, R. & Held, J. (1995). Vergleichende Jugendforschung als internationale Kooperation: Das Projekt »Internationales Lernen«. In R. Leiprecht (Hrsg.), *»In Grenzen verstrickt«. Jugend und Rassismus in Europa – Ergebnisse vergleichender Jugendforschung* (S. 8–23). Duisburg: DISS.
- Masemann, V.L. (1982). Critical Ethnography in the Study of Comparative Education. *Comparative Education Review*, 26, 1–15.
- Schneider, F. (1931–1933). Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Wesen, Methoden, Aufgaben und Ergebnisse. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 1 (1931–32), 1, 15–39; 2, 243–257; 3, 392–407; 2 (1932–33), 1, 79–89.
- Schneider, F. (1947). *Triebkräfte der Pädagogik der Völker. Eine Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft* (2. Aufl.). Salzburg: Müller.
- Schneider, F. (1961). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Forschung, Lehre*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schriewer, J.K. (1994). *Welt-System und Interrelations-Gefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft*. (Antrittsvorlesung am 7.12.1992 an

- der Humboldt-Universität zu Berlin). Forschungsabteilung der Humboldt-Universität, Unter den Linden 6, 10099 Berlin.
- Treptow, R. (Hrsg.). (1996). *Internationaler Vergleich und Soziale Arbeit. Theorie, Anwendung und Perspektive*. Rheinfelden/Berlin: Schäuble.
- Wallerstein, I. (1991). *Unthinking Social Science. The Limits of Nineteenth-Century Paradigms*. Cambridge: Polity Press.
- Welch, A.R. (1985). The Functionalist Tradition and Comparative Education. *Comparative Education*, 21, 1, 5–19.
- Welch, A.R. (1988). Marxism and the Art of Comparative Education: Reflections and Considerations. *Australian Educational Researcher*, 15, 2, 47–54.
- Welch, A.R. (1993). Class, Culture and the State in Comparative Education: problems, perspectives and prospects. *Comparative Education*, 29, 1, 7–27.
- Zymek, B. (1977). Wissenschaftsgeschichtliche Aspekte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland. Zum Einfluß von infrastrukturellen Voraussetzungen und aktueller Politik auf den internationalen Horizont der deutschen Erziehungswissenschaft während der letzten hundert Jahre. *Zeitschrift für Pädagogik*, 14, Beiheft (Historische Pädagogik), 175–187.