

Leschinsky, Achim

**Gottfried Adam/Friedrich Schweitzer(Hrsg.): Ethisch erziehen in der Schule.
Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1996. [Rezension]**

Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 5, S. 774-778



Quellenangabe/ Reference:

Leschinsky, Achim: Gottfried Adam/Friedrich Schweitzer(Hrsg.): Ethisch erziehen in der Schule.
Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1996. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 5,
S. 774-778 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-117280 - DOI: 10.25656/01:11728

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-117280>

<https://doi.org/10.25656/01:11728>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 5 – September/Oktober 1999

Thema: Theoriediskussion in der Didaktik

- 629 EWALD TERHART
Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz
in der Allgemeinen Didaktik?
- 649 ARMIN BERNHARD
Neuere Grundlagenkritik an der Didaktik. Folgerungen
für eine bildungswissenschaftliche Entwicklungsarbeit unter
besonderer Berücksichtigung des Schulfaches Pädagogik
- 667 JOACHIM LUDWIG
Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen
- 683 HEINER HIRBLINGER
„Unterricht ist doch kein Zirkus ...“. Zur Frage der psychoanalytischen
Reflexionen im schulischen Unterricht

Weitere Beiträge

- 699 ILONA BÖTTCHER/HORST WEISHAUPT
Gymnasien in Thüringen und Bayern. Ergebnisse einer
vergleichenden Studie
- 717 FRIEDA HEYTING
Die Zweiheit des Selbstverständlichen und des Diskutablen.
Ein Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung

Diskussion: Kerncurriculum Erziehungswissenschaft

- 733 PETER VOGEL
Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft
- 741 LOTHAR WIGGER
Zur gegenwärtigen Situation des Ausbildungswissens in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. Eine Problemskizze
- 749 KLAUS-PETER HORN
Die Diskussion um ein Kernstudium der Erziehungswissenschaft in den 60er Jahren
- 759 ANDREAS VON PRONDCZYNSKY
Rettende Verschulung oder hilflose Beliebigkeit? Probleme eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft vor dem Hintergrund eines Vergleiches USA – Deutschland

Besprechungen

- 769 KLAUS PRANGE
Wilhelm Brinkmann/Jörg Petersen (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige
- 771 DIETRICH BENNER
Clemens Diesbergen: Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik
- 774 ACHIM LESCHINSKY
Goitfried Adam/Friedrich Schweitzer (Hrsg.): Ethisch erziehen in der Schule
- 778 LUDWIG LIEGLE
Hartmut Kaelble/Jürgen Schriewer (Hrsg.): Gesellschaften im Vergleich – Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften
- 781 KARL-HEINZ ARNOLD
Detlef H. Rost (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie

Dokumentation

- 785 Pädagogische Neuerscheinungen

Lernen und Erkennen keine Theorie der Erfahrungsbildung und keine Theorie der Wechselwirkung von Erfahrung und Denken entwickeln. Er erweist sich damit als ein formaler Rahmen, der mit Hilfe beliebiger nicht-realistischer Überzeugungen gefüllt werden kann.

Diese Kritik am theoretisch unterschlagenen, *de facto* aber in Anspruch genommenen Realismus des Konstruktivismus hätte an Überzeugungskraft und Glaubwürdigkeit noch gewinnen können, wenn sie um eine Kritik des sogenannten Realismus ergänzt worden wäre. Eine solche Erweiterung der Kritik müßte die Einsicht, daß Radikaler Konstruktivismus nicht ohne realistische Anleihen auskommt, zu der gegenläufigen Einsicht in Beziehung setzen, daß auch umgekehrt realistische Positionen auf konstruktivistische Annahmen keineswegs gänzlich verzichten können. Aus hermeneutischer Perspektive verdiente darüber hinaus die Tatsache Beachtung, daß sich innerhalb konstruktivistischer Systemkonstruktionen – für diese zuweilen unbemerkt – Probleme und Vorstellungen jener Positionen wiederfinden, die in Ansätzen und Traditionen diskutiert und erörtert worden sind, von denen sich der Radikale Konstruktivismus abzugrenzen versucht. Zu diesen Problemen gehören u.a. die klassische Unterscheidung zwischen der Seele als *forma corporis* und als *forma formarum*, Differenzen und Vermittlungsprobleme zwischen antiker Metaphysik, Ontologie und Wissenschaft sowie moderner Vernunftkritik, Wissenschaftslehre und Szientifik. Die vom Radikalen Konstruktivismus vorgenommene Subsumtion weiter Teile der Vormoderne unter Positionen der Abbildtheorie (vgl. Anm. 10 auf S.27) führt implizit dazu, daß innerhalb der konstruktivistischen Diskussion die von dieser in Anspruch genommene Unterscheidung zwischen einer unerkennbaren Welt an sich und der von uns konstruierend hervorgebrachten Wirklichkeit überall dort nicht

durchgehalten werden kann, wo anstelle konstruktivistischer Sprachspiele ontologisierende „Ist“-Aussagen formuliert oder gar Existenzurteile aufgestellt werden. Beispiele hierfür finden sich in den von DIESBERGEN zitierten Texten in großer Zahl. Verwiesen sei auf Aussagen von G. ROTH, H.R. MATURANA und F.J. VARELA wie diejenige, daß das Gehirn „nach einem rigorosen topologischen Prinzip“ „*arbeitet*“ (S. 44), oder die Aussagen: „Jedes Tun *ist* Erkennen und jedes Erkennen *ist* Tun“ (S. 49), sowie „Ja, in der Tat, *wir sind* Beobachter und *existieren* in einem sprachlichen Bereich...“ bzw. „Der Prozeß der Autopoiese des Organismus und der Prozeß der selbstreferentiellen Erzeugung neuronaler Erregung im Nervensystem *sind* grundverschieden“ (S. 51; Hervorhebungen hinzugefügt). Daß Aussagen wie diese weder in einem radikal-konstruktivistischen noch in einem radikal-realistischen Sinne begründbar und legitim sind, scheint mir ein Zeichen dafür zu sein, daß die Hoffnungen, die derzeit in der Pädagogik und anderswo auf den Radikalen Konstruktivismus gesetzt werden, schon in Kürze, wenn vielleicht nicht bei den Protagonisten, so doch bei den Rezipienten durch Enttäuschung abgelöst werden. Das Verdienst von DIESBERGENS Arbeit könnte darin liegen, gezeigt zu haben, daß weder solche Hoffnung noch solche Enttäuschung notwendig ist.

Prof. Dr. DIETRICH BENNER
Humboldt-Universität
Unter den Linden 6, 10099 Berlin

Gottfried Adam / Friedrich Schweitzer (Hrsg.): *Ethisch erziehen in der Schule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1996. 473 S., DM 48,-.

Moralerziehung in der Schule hat seit einigen Jahren in der Bundesrepublik Konjunktur. Entsprechende Fragen beschäfti-

gen die erziehungswissenschaftliche Disziplin, die Gerichte, die Politik und die öffentliche Meinung; wie es allerdings scheint, befaßt man sich dort mit dem Problem mehr als die Schulverwaltungen selbst oder die Schulbuchverlage, die das Unterrichtsmaterial zur Verfügung stellen. Als Gründe für das Interesse werden sowohl gesellschaftliche Entwicklungen als auch innerschulische Faktoren angeführt: Sie lassen sich in dem Punkt zusammenfassen, daß die bislang noch gegebene selbstverständliche Geltung von Traditionen oder entsprechenden Restbeständen, auf denen das gesellschaftliche Leben insgesamt und die – mitlaufende wie institutionalisierte – Sozialisation der jungen Generation aufruhen, durch weitgreifende Modernisierungsprozesse zerfällt und die erfolgreiche Sicherung einer sozialen Integration gezielter besonderer Anstrengungen bedarf. Die entsprechende Diagnose hat viele Facetten; u. a. bringt sie zum Ausdruck, daß die (christliche) Religion, die bislang als wesentliches Medium einer solchen Wertintegration der Bevölkerung betrachtet werden konnte, in Gesellschaft und Schule in Deutschland erkennbar an Bedeutung verliert. Für die Schule ergibt sich daraus die Notwendigkeit, für flankierende oder alternative Lösungen zu sorgen, die *neben, statt*, aber auch *im* Religionsunterricht die Aufgabe der moralischen Erziehung sicherstellen.

Das vorliegende Buch nimmt diese Problemstellung auf und wendet sich – neben „anderen, denen die ethische Erziehung in der Schule nicht gleichgültig ist“ (S. 14) – vor allem an Leserinnen und Leser aus dem Bereich des Religions- und Ethikunterrichts. Im Grunde entstammt es selbst einer Schnittstelle der oben angedeuteten Entwicklung in der Schule: der allmählichen Ablösung der weitgehenden oder gar ausschließlichen Zuständigkeit des Religionsunterrichts für die moralische Erziehung und der damit einhergehenden Erweiterung von Verständnis und Definition

dieser Aufgabe. Denn die moderne Industriegesellschaft bedarf besonderer Anstrengungen zur Sicherung ziviler Kommunalität, zu denen auch und gerade die Schule beitragen muß; ethische und religiöse Belange sind dabei in entwicklungspsychologischer Akzentuierung *gleichermaßen und gemeinsam* zu berücksichtigen. In dieser Hinsicht ist es bemerkenswert, daß die Autoren wie auch die Herausgeber mit wenigen Ausnahmen aus dem Umkreis der vorwiegend evangelischen Religionspädagogik stammen und die Evangelische Kirche zum Erscheinen des Buchs finanziell erheblich beigetragen hat. Dies gibt den einzelnen Beiträgen zwar gelegentlich gegenüber der weitgesteckten Aufgabe einen vergleichsweise engen Zuschnitt (die exemplarisch vorgestellten Unterrichtsthemen sind oft für die Verwendung im konfessionellen Religionsunterricht gedacht), aber insgesamt wird doch deutlich, daß sich die Kirche und die Religionspädagogik der veränderten Situation stellen sowie der darin liegenden Herausforderung keineswegs nur defensiv begegnen wollen: Die Aufgabe der moralischen Erziehung in der Schule wird nicht unter dem Aspekt fachunterrichtlicher Kompetenzen und ihrer Aufrechterhaltung, also als eigentliches Monopol des Religionsunterrichts oder als Kern eines säkularisierten Ethikunterrichts, in den Blick genommen.

Auf diese Weise ist ein Buch entstanden, das gleichzeitig theoretischen und praktischen Interessen zu entsprechen versucht. Auf die ersteren sind Teil 1 und 3 des Bandes abgestellt, unterrichtspraktische Gesichtspunkte bestimmen Teil 2 und 4. Am Beginn des Buchs (im 1. Teil) steht die Erörterung von „Grundfragen“ der moralischen Erziehung in der Schule, von ihren Zielen und Formen. Dabei wird die Distanz zu einer konservativen Aufgabendefinition moralischer Erziehung erkennbar, wie dies die Aktion „Mut zur Erziehung“ gewesen ist. Durch ein entspre-

chendes Verständnis wird die moralische Erziehung in der Schule tendenziell auf das Ziel der Anpassung sowie der Vermittlung vorgegebener Verhaltenserwartungen eingeengt, aber paradoxerweise werden, wie die Herausgeber zu Recht vermerken, Wirkungen angestrebt, die weit über die strukturellen Grenzen der Schule hinausgehen. Der Bezug auf die KOHLBERGSche Entwicklungstheorie und die sich darauf stützende Moralpädagogik prägt nicht nur die ersten Beiträge des Buchs, sondern den gesamten Band. Der Beitrag K. E. NIPKOWS über die „Ziele ethischer Erziehung heute“ bringt diese Orientierung besonders überzeugend zum Ausdruck; sein Plädoyer für eine stärkere Berücksichtigung der „Güterethik“ verdient um so mehr Beachtung; denn anders als bei der „Prinzipienethik“ (auf der das KOHLBERGSche Konzept fußt) würde dabei das Gute im Sein wahrgenommen und ein spezifisch christlicher, weil auf Liebe basierender und Unterstützung („Zuspruch statt Anspruch“) leihender Zugang eröffnet.

Die verschiedenen Beiträge im 3. Teil, der ebenfalls eher theoretisch orientiert ist, nehmen „weiterführende Fragestellungen“ auf. Dazu zählt etwa eine Abhandlung von G. NUNNER-WINKLER zur öffentlich viel diskutierten Frage der weiblichen Moral, in der allerdings keine wirklich neuen Argumente präsentiert werden, sondern nur die – gewiß überaus verdienstvollen – anderswo veröffentlichten Überlegungen und Befunde der Autorin zum Thema zusammengestellt sind. Überhaupt gewinnt der Leser bei der Lektüre des Buchs gelegentlich den Eindruck, daß manche Beiträge weniger des Neuigkeitswerts wegen als vielmehr um der Vollständigkeit der repräsentierten Aspekte willen, also im Sinne eines Handbuchs, aufgenommen worden sind. Dies gilt beispielsweise auch für die Erörterung der Kompetenzen und Qualifikationen, die die Lehrkräfte für die Aufgaben der mora-

lischen Erziehung in der Schule benötigen. Das Thema ist bekanntlich ein „weites Feld“ und kaum mit Gewinn in einem einzigen Beitrag abzuhandeln. Andere Aufsätze, wie etwa der aus vergleichender Perspektive geschriebene Bericht über die neuere Entwicklung in einzelnen Ländern, eröffnen dagegen weiterführende Informations- und Fragehorizonte.

Teil 2 und 4 sind, wie gesagt, unterrichtspraktischen Interessen gewidmet. Teil 2 enthält unter der Überschrift „Unterrichtliche Entfaltungen“ elf thematische Projekte, die nicht nur Anregungen für den Unterrichtsgebrauch vermitteln, sondern vor allem die dem Unterricht vorausgehenden Überlegungen zur Abgrenzung, Profilierung und Bearbeitung des jeweiligen Themas wiedergeben. Die Gliederung dieses Abschnitts, die nach Jahrgangs- und Altersstufen verfährt, bringt im übrigen noch einmal die generelle Orientierung des Buchs an entwicklungstheoretischen Konzepten, speziell der Theorie KOHLBERGS zum Ausdruck. Im 4. Teil sind „praktische Hinweise“ zu finden, wozu ein Überblick über Materialien und Medien für den Ethik- und Religionsunterricht, aber auch eine thematische Synopse zu den Gymnasiallehrplänen für den Ethikunterricht sowie die Evangelische und Katholische Religionslehre gehören.

Neben der theoretischen und praktischen Erhellung des Problems der moralischen Erziehung in der Schule hat das Buch auch eine bestimmte bildungspolitische oder sogar ordnungspolitische Stoßrichtung. Sie ergibt sich, wie die Herausgeber in ihrem Vorwort erklären, aus der pädagogischen Antwort, welche allgemein die fortschreitende Säkularisierung und besonders die Situation in den Neuen Bundesländern finden, wo aufgrund der lange währenden gewaltsamen Unterdrückung von Religion und Kirche nur noch eine Minderheit der Bevölkerung sich zum Christentum bekennt. Da die traditionelle Stellung des (konfessionellen)

Religionsunterrichts – trotz seiner prominenten rechtlichen Absicherung im Grundgesetz (Art. 7 Abs. 3) – durch die genannten Entwicklungen faktisch beeinträchtigt wird, hat die Evangelische Kirche in ihrer Denkschrift „Identität und Verständigung“ (1994) die Option für eine Fächergruppe zur Stärkung der ethischen bzw. religiösen Lernangebote in der Schule entwickelt. In dieser Fächergruppe sollen Religions- und Ethikunterricht zusammenwirken: Letzterer, dem bislang in der Bundesrepublik nur die Rolle eines Ersatzfachs für die vom Religionsunterricht abgemeldeten Schülerinnen und Schüler zubilligt ist, soll also seiner inzwischen bestehenden faktischen Bedeutung gemäß anerkannt (vgl. im übrigen die einschlägigen Urteile des Bundesverwaltungsgerichts vom 17. Juni 1998 und des Bundesverfassungsgerichts von 1999) und darüber hinaus der (christliche) Religionsunterricht für eine zwar nicht durchgängige, aber regelmäßige Kooperation geöffnet werden. Auf diese Weise wird das bestehende Lösungsmodell für die Aufgabe der moralischen Erziehung in der Schule zwar vorsichtig weiterentwickelt, aber im Grundsatz unverkennbar erhalten. Das diesem Konzept gegenüberstehende organisatorische und inhaltliche Modell trägt die (wenig glückliche) Bezeichnung LER, das in Brandenburg zwischen 1992 und 1995 zunächst als großangelegter Modellversuch, seit 1996 mit verändertem Akzent (*Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde*) als selbständiges, einheitliches und obligatorisches Fach eingerichtet worden ist.

Die Herausgeber geben sich klar als Befürworter der Fächergruppenlösung zu erkennen. Wenn bisher nicht selten dagegen Zweifel artikuliert worden sind, ob das entsprechende Konzept der Kooperation jemals in breiterem Maße verwirklicht würde, so läßt sich nunmehr wenigstens auf das vorliegende Buch verweisen. Es enthält zwar kein einheitliches Konzept – die Beiträge lassen untereinander deutliche

Differenzen erkennen –, aber an der Öffnung der Religionspädagogik für eine Kooperation mit weltlichen Fächern im Interesse der moralischen Erziehung in der Schule kann nach diesem Werk kein Zweifel sein. Dies gilt allerdings ebenso für den Gegenpart. Beide Seiten meinen es ernst, so daß man hoffen kann, künftig über wechselseitige billige Polemik (von der sich das Buch wohlthuend freihält) hinwegzukommen. In dem Übergang zu einer religionswissenschaftlichen bzw. -kundlichen Betrachtungsweise kommt nicht vorranglich das Bemühen zum Ausdruck, zu den Kirchen auf Abstand zu gehen oder gar das Phänomen der Religion sowie seine Bedeutung im menschlichen Leben abzuwerten. Vielmehr vollzieht der moralisch-evaluative Unterricht in Brandenburg auf diese Weise den für andere schulische Unterrichtsfächer längst üblichen Schritt zu einer wissenschaftlichen Grundlegung; LER wird von dem Anspruch entlastet, den (konfessionellen) Religionsunterricht ersetzen (bzw. sein Fehlen möglicherweise ausgleichen) zu sollen, ohne daß die Schule religiöse Tatsachen und Funktionen einfach ganz ausblenden kann. Entsprechend muß die für die pluralistische Demokratie konstitutive Neutralität des Staates für den sensiblen Bereich des moralisch-evaluativen Unterrichts in der Schule auf anderem Wege als in den übrigen, vornehmlich alten Bundesländern gesichert werden.

Die Gestaltung von Unterricht und Schule in Hinsicht auf die moralische Erziehung weist aber, wie in dem Buch deutlich wird, noch eine weitere Dimension auf, als bislang zur Sprache gekommen ist. Diese ist bildungs- oder schultheoretischer Art und insofern wohl noch grundsätzlicher und schwieriger als die bisher diskutierte Rahmung von Religions- und Ethikunterricht. Denn sie bezieht sich auf die wesentlichen Elemente, die Schule und Unterricht zugrunde liegen. Als Gegenstand einzelner Fächer bzw. darüber

hinaus der einzelnen Schule insgesamt, sei es nun Religions- oder Ethikunterricht, hat die moralische Erziehung in der Schule der Gegenwart formal nur einen marginalen Status. Auch insofern ist dem Hinweis zuzustimmen, daß der moralischen Erziehung in der Schule allenfalls dann Erfolg gegeben sein kann, wenn diese als Aufgabe mehr oder weniger aller Fächer begriffen wird. Der etwas schiefe Titel des Buchs (kann man auch über „unethisches Erziehen“ ein Buch schreiben?) mag sich aus der Absicht der Herausgeber erklären, das Erfordernis einer solchen Generalisierung über die verschiedenen Fächer und den Unterricht insgesamt hinausgehenden Generalisierung zum Ausdruck zu bringen. Das Verlangen nach einer gründlichen Veränderung der vorfindlichen Schule reicht bei einigen Vertretern intensivierter schulischer Moralerziehung – übrigens unabhängig von den beiden oben benannten Positionen – noch weiter und betrifft grundlegende Merkmale, die Schule und Unterricht in ihrer heute vertrauten (modalen) Form kennzeichnen. Besonders deutlich wird dies in den „moralpsychologischen Perspektiven“, die F. OSER zu dem Buch beigesteuert hat. Seine Überlegungen betreffen das Verhältnis von Schule und Leben, des näheren die Relation von Urteilen und Handeln sowie von unterrichtlichem Lernen und Erfahrung. Im Interesse der moralischen Erziehung sollen die genannten Sphären, die OSER zu Recht durch die Schulentwicklung auseinandergezogen sieht, nicht zuletzt durch eine veränderte Schulorganisation („*just community*“ im Sinne von KOHLBERG) einander wieder systematisch angenähert und miteinander verknüpft werden. Aber läßt sich in der vorgeschlagenen Weise die schulische Entwicklung umkehren? Welche Faktoren haben sie herbeigeführt, und gibt es (jenseits der moralischen Erziehung) nichts, was historisch für eine Unterscheidung spricht, was also bei der befürworteten Wende geopfert wurde? Dies abgewo-

gen erörtert zu finden wäre mit Sicherheit eine unangemessene Erwartung an das Buch. Es trägt jedoch dazu bei, derartige Überlegungen ernsthaft anzustoßen.

Prof. Dr. ACHIM LESCHINSKY
Humboldt Universität
Unter den Linden 6, 10099 Berlin

Hartmut Kaelble / Jürgen Schriewer (Hrsg.): *Gesellschaften im Vergleich*. Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften. (Komparatistische Bibliothek. Bd. 9.) Frankfurt a.M./Bern: Lang 1997. 588 S., DM 98,-.

Die vergleichende Analyse von Strukturen und Prozessen der Bildung und Erziehung ist in den 90er Jahren zunehmend abgelöst worden zugunsten internationaler Zusammenarbeit in der Forschung. Die Tendenz, die Forschung des einen *über* den anderen durch Forschung des einen *mit* dem anderen zu ersetzen, steht offenbar im Zusammenhang mit dem Prozeß der Integration der Staaten Europas, der durch die Vereinigung der beiden deutschen Staaten und das Zerbrechen der Sowjetunion und des „Ostblocks“ an Dynamik gewonnen hat; sie wird verstärkt durch die Forschungspolitik der EU, nach deren Regeln die Vergabe von Förderungsmitteln an die Bedingung internationaler Zusammenarbeit geknüpft wird. Der Wert kooperativer Forschung ist unbestritten; er liegt unter anderem in der Erzeugung vergleichbarer Daten. Die Art und Weise jedoch, wie kooperative Forschung in der Regel angelegt wird – die einzelnen Wissenschaftler(innen) bringen ihr Expertentum für ihre je eigene Gesellschaft ein und führen ihre Befunde zusammen – fordert einen hohen Preis: Der für eine vergleichende Analyse konstitutive „fremde Blick“ auf die andere[n] Gesellschaft[en] weicht einer „einheimischen“ Zuständigkeit, und der theoriegeleitete