

Knobloch, Phillip D.

**Internationalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Entwurf eines meta-theoretischen Vermittlungsansatzes zwischen Vergleichender Erziehungswissenschaft und Allgemeiner Pädagogik**

*Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 5, S. 724-735*



Quellenangabe/ Reference:

Knobloch, Phillip D.: Internationalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Entwurf eines meta-theoretischen Vermittlungsansatzes zwischen Vergleichender Erziehungswissenschaft und Allgemeiner Pädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 5, S. 724-735 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-146808 - DOI: 10.25656/01:14680

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-146808>

<https://doi.org/10.25656/01:14680>

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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 5

September/Oktober 2014

■ *Thementeil*

**Internationalisierung, Diversität,  
Hochschule**

■ *Allgemeiner Teil*

Deutschland als Bildungsexportland

Materialistische Pädagogik – Hans-Jochen Gamms  
erziehungswissenschaftlicher Ansatz eines kritisch-  
humanistischen Materialismus

Kita und Kindertagespflege für unter Dreijährige aus Sicht  
der Eltern – gleichrangig, aber nicht austauschbar?

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Internationalisierung, Diversität, Hochschule*

*Cristina Allemann-Ghionda*

Internationalisierung, Diversität, Hochschule.

Einführung in den Thementeil ..... 665

*Cristina Allemann-Ghionda*

Internationalisierung und Diversität in der Hochschule:

Zum Wandel von Diskurs und Praxis ..... 668

*Marek Kwiek*

The Internationalization of the Polish Academic Profession.

A comparative European approach ..... 681

*Jussi Välimaa/Leasa Weimer*

The Trends of Internationalization in Finnish Higher Education ..... 696

*Agnete Vabø/Jannecke Wiers-Jenssen*

Internationalization, Diversification and Quality in Higher Education ..... 710

*Phillip D. Th. Knobloch*

Internationalisierung als Herausforderung für die Pädagogik –

Entwurf eines meta-theoretischen Vermittlungsansatzes

zwischen Vergleichender Erziehungswissenschaft

und Allgemeiner Pädagogik ..... 724

*Deutscher Bildungsserver*

Linktipps zum Thema „Internationalisierung, Diversität, Hochschule“ ..... 736

## *Allgemeiner Teil*

*Christel Adick*

Deutschland als Bildungsexportland ..... 744

*Armin Bernhard*

Materialistische Pädagogik – Hans-Jochen Gamms  
erziehungswissenschaftlicher Ansatz  
eines kritisch-humanistischen Materialismus ..... 764

*Christian Alt/Martina Heitkötter/Birgit Riedel*

Kita und Kindertagespflege für unter Dreijährige aus Sicht der Eltern –  
gleichrangig, aber nicht austauschbar? Nutzerprofile,  
Betreuungspräferenzen und Zufriedenheit der Eltern  
auf Basis des DJI-Survey (AID:A) ..... 782

## *Besprechungen*

*Kai S. Cortina*

Diane Ravitch: Reign of Error – The Hoax of the Privatization  
Movement and the Danger to America’s Public Schools ..... 802

*Heinz-Elmar Tenorth*

Christian Niemeyer: Die dunklen Seiten der Jugendbewegung.  
Vom Wandervogel zur Hitlerjugend ..... 805

*Christian Brüggemann*

Damian Miller/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Reformpädagogik  
nach der Odenwaldschule – Wie weiter? ..... 808

## *Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen ..... 811

Impressum ..... U3

## Table of Contents

### *Topic: Internationalization, Diversity, Higher Education*

*Cristina Allemann-Ghionda*

Internationalization, Diversity, Higher Education. An introduction ..... 665

*Cristina Allemann-Ghionda*

Internationalization and Diversity in Higher Education:  
On the change of discourse and practice ..... 668

*Marek Kwiek*

The Internationalization of the Polish Academic Profession.  
A comparative European approach ..... 681

*Jussi Välimaa/Leasa Weimer*

The Trends of Internationalization in Finnish Higher Education ..... 696

*Agnete Vabø/Jannecke Wiers-Jenssen*

Internationalization, Diversification and Quality in Higher Education ..... 710

*Phillip D. Th. Knobloch*

Internationalization as a Challenge in Pedagogics –  
Draft of a meta-theoretical approach to mediation  
between comparative educational science and general pedagogy ..... 724

*Deutscher Bildungsserver*

Tips of links relating to the topic of “Internationalization,  
Diversity, Higher Education” ..... 736

### *Contributions*

*Christel Adick*

Germany as an Education Exporting Country ..... 744

*Armin Bernhard*

Materialist Pedagogics – Hans-Jochen Gamm’s pedagogical approach  
to critical-humanist materialism ..... 764

*Christian Alt/Martina Heitkötter/Birgit Riedel*  
Daycare Centers (Kita) and Child Daycare for under 3-Year-Olds  
from the Perspective of the Parents – of Equal Rank,  
but not Interchangeable? User profiles, preferences regarding care  
and satisfaction of the parents on the basis of the survey carried out  
by the German Youth Institute (AID:A) ..... 782

Book Reviews ..... 802

New Books ..... 811

Impressum ..... U3

Phillip D. Th. Knobloch

# Internationalisierung als Herausforderung für die Pädagogik

*Entwurf eines meta-theoretischen Vermittlungsansatzes zwischen Vergleichender Erziehungswissenschaft und Allgemeiner Pädagogik*

**Zusammenfassung:** Ausgehend von der bildungspolitischen Forderung nach Internationalisierung der Hochschulen wird in dem nachfolgenden Beitrag nach Möglichkeiten gefragt, die allgemein-pädagogische Lehre zu internationalisieren. Dazu wird zunächst das Verhältnis zwischen Wissenschaft und pädagogischer Theorie und Praxis aus der Perspektive der Vergleichenden Erziehungswissenschaft (Adick) betrachtet. In Bezug dazu wird exemplarisch ein international sowie allgemein-pädagogisch ausgerichtetes Konzept (Waterkamp) vorgestellt und als internationale pädagogische Topik interpretiert. Mit der Verflechtung erziehungswissenschaftlicher (Adick) und topisch-pädagogischer (Waterkamp) Wissensordnungen wird ein meta-theoretischer Vermittlungsansatz zwischen Vergleichender Erziehungswissenschaft und Allgemeiner Pädagogik skizziert, der zur Internationalisierung der Pädagogik beitragen kann.

**Schlagnworte:** Internationalisierung, Kulturwissenschaft, Meta-Theorie, Topik, Wissensordnung

## 1. Einleitung: Internationalisierung der Hochschulen als Topos

Die Forderung nach *Internationalisierung der Hochschulen* kann als Topos gegenwärtiger Bildungspolitik und Bildungsadministration verstanden werden. Vor dem Hintergrund der Phänomene *Globalisierung* und *Europäisierung* sowie im Hinblick auf die Emergenz eines *Welthochschulsystems* erscheint es naheliegend und notwendig, dass auch die höheren Bildungsinstitutionen in Europa mit der Zeit gehen und ihr Angebot an die mit den genannten Phänomenen verbundenen Herausforderungen anpassen (vgl. Lenzen, 2012). Nur eine *internationalisierte Hochschule*, so etwa die Annahme der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), könne „den Prozess der Globalisierung aktiv mitgestalten und ihre Wettbewerbsfähigkeit sicherstellen“ (HRK, o.J., S. 3). Während einerseits auf globale Entwicklungen reagiert werden müsse, gehe es andererseits darum, globale Prozesse aktiv und kreativ zu beeinflussen. Laut Grothus und Maschke (2013, S. 8) kann *Globalisierung* als ein externer Prozess verstanden werden, auf den die Hochschulen mit *Internationalisierung* antworten. „Dabei bewegt sich die Motivation zur Internationalisierung je nach Perspektive der Interessengruppe zwischen den Polen der internationalen Verständigung und der Kommerzialisierung“ (Rotter, 2005, S. 57). Die Internationalität an deutschen Hochschulen wird mittlerweile anhand quantitativer Profildaten erfasst (Maiworm, 2013), systematische Übersichten zu möglichen

Internationalisierungsmaßnahmen liegen vor (Rotter, 2005), „konkrete Internationalisierungsbedarfe“ (HRK, 2012, S. 24) werden ermittelt und den Hochschulen werden zur Entwicklung eigener Internationalisierungsstrategien spezifische Instrumente empfohlen (Maiworm, 2013, S. 2; HRK, o. J.).

Möglichkeiten der Internationalisierung werden demnach gegenwärtig auf den Ebenen von Verwaltung und Management der Hochschulen und im Hinblick auf Studiengangelemente, Studiengangsstrukturen und Curricula (vgl. Rotter, 2005) erörtert und realisiert. In diesem Zusammenhang werden auch in Bezug auf das Studium und die Lehre der Erziehungswissenschaft zunehmend Fragen nach dem Stand der Internationalisierung und der Integration internationaler Inhalte thematisiert (Schmidt-Lauff, 2007). Dabei wird auch im Hinblick auf die Lehrerbildung an den Hochschulen diskutiert, welche Kompetenzen für eine pädagogische Tätigkeit im Kontext von Globalisierung, Internationalisierung und Diversität in der Lehre vermittelt werden sollten (Allemann-Ghionda, 2013, S. 216–229). An diese professionsbezogene Fragestellung möchte der folgende Beitrag anknüpfen. Dabei kann vor allem für die Allgemeine Pädagogik von einer Herausforderung durch die Forderung nach Internationalisierung gesprochen werden, da dieser Fachbereich, etwa im Gegensatz zur international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft, nicht notwendigerweise international ausgerichtet ist. Vorgestellt und interpretiert werden soll deshalb ein Konzept für die Lehrerbildung (Waterkamp, 2012), das aus einer internationalen Perspektive in allgemeines pädagogisches Denken einführt. Da dieser Ansatz zwar einerseits grundlegend auf Wissensbestände der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zurückgreift, andererseits aber explizit der Pädagogik zugeordnet wird, kann dieses interdisziplinäre Konzept als innovativer Versuch bezeichnet werden, die allgemeine pädagogische Lehre an den Hochschulen zu internationalisieren.

Aufschlussreich ist Waterkamps Konzept darüber hinaus, da es auf den „Unterschied zwischen dem kulturellen Kapital der Studierenden und den Anforderungen der Hochschulen“ (Allemann-Ghionda, 2013, S. 207) Rücksicht nimmt. Denn es richtet sich gerade an jene Studierenden, deren Studienpläne nur wenig Zeit für die Erziehungswissenschaft vorsehen. Vergleichbar mit aktuellen Ansätzen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, die mit literarischen Texten arbeiten (Koller, 2012a, 2012b), entwirft Waterkamp bildungssystem-zentrierte pädagogische Narrative, um auch Studienanfängern eine Möglichkeit zu eröffnen, ihren *pädagogischen Blick* zu üben. Damit kann Waterkamps Ansatz auch als eine Antwort auf die Gestaltung erziehungswissenschaftlicher Lehre im Kontext soziokultureller Diversität verstanden werden.

Im Anschluss an einen aktuellen Beitrag zur Bedeutung der Topik für die Allgemeine Pädagogik (Fuchs, 2013) soll gezeigt werden, dass Waterkamps Ansatz als *internationale pädagogische Topik* zu verstehen ist. Als kennzeichnend für eine derartige Topik kann gelten, dass es sich hier um eine Methode handelt, pädagogische Ideen, Argumente und Wissensbestände (1) zu erheben, (2) zu ordnen und (3) zu generieren. Durch die Gegenüberstellung und Verflechtung dieser auf die *Praxis* bezogenen Wissensordnung Waterkamps einerseits und der auf die *Wissenschaft* bezogenen Wissensordnung Adicks (2008, 2009) andererseits soll ein aktueller meta-theoretischer Vermitt-



lungsansatz zwischen sozialwissenschaftlich orientierter *Erziehungswissenschaft* und kulturwissenschaftlich orientierter *Pädagogik* untermauert, ergänzt und erweitert werden, dem bereits vorliegende bildungsphilosophisch (Koller, 2012a) und international (Knobloch, 2013) ausgerichtete Theorien und Untersuchungen sowie professionsbezogene Lehrbücher (Koller, 2012b) zugeordnet werden können.

## 2. Wissensordnungen in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Nachfolgend soll eine von Christel Adick für die Vergleichende Erziehungswissenschaft entwickelte meta-theoretische Wissensordnung vorgestellt werden, die es erlaubt, die nachfolgende Analyse des Ansatzes Waterkamps wissenschaftstheoretisch zu orientieren. Dabei wird anhand der vorgestellten Struktur gezeigt, dass Waterkamps Pädagogik als erziehungswissenschaftlicher Forschungsgegenstand begriffen werden kann. Darüber hinaus soll die Auseinandersetzung mit dem Konzept Adicks Aufschluss über das hier vorgestellte Selbstverständnis der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Bezug auf das Verhältnis von Wissenschaft und international ausgerichteter professionsbezogener Lehre geben.

Das Studium der grundlegend international ausgerichteten Vergleichenden Erziehungswissenschaft qualifiziert laut Christel Adick nicht direkt für einen bestimmten pädagogischen Beruf, wie dies etwa beim Lehramtsstudium der Fall sei (Adick, 2008, S. 212). Obwohl sich die Selbstverständnisdiskussionen innerhalb der Disziplin vor allem auf das *Wissenschaftssystem* bezögen, gelte es jedoch auch den *Praxisbezug* zu thematisieren und nach dem Beitrag der Vergleichenden Erziehungswissenschaft für das „Referenzsystem ‚Erziehung‘“ (Adick, 2008, S. 212) zu fragen. Durch das Studium der Vergleichenden Erziehungswissenschaft könnten auch berufsqualifizierende Kompetenzen vermittelt werden, wenn das Fach an den Hochschulen „nicht bloß unter wissenschaftlichen (...), sondern auch unter professionspolitischen und kompetenzorientierten“ (Adick, 2008, S. 212) Gesichtspunkten gelehrt werde. Dabei handle es sich vor allem um *interkulturelle*, aber auch um spezifisch *komparative* und *internationale Kompetenzen*, die sowohl für praktische Tätigkeiten im schulischen und außerschulischen *pädagogischen Bereich* als auch für *nicht-pädagogische Tätigkeitsfelder* berufsqualifizierend sein könnten.

Das mitunter problematische Verhältnis zwischen Vergleichender Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis wird auch an dem Ordnungsschema deutlich, mit dem Adick das innerhalb der Disziplin relevante Wissen kategorisiert. Dabei differenziert sie zwischen den Reflexionsebenen (1) *Erziehung*, (2) *Pädagogik*, (3) *Erziehungswissenschaft* und (4) *Wissenschaftstheorie* und ordnet diesen Bereichen die Wissenstypen (1) *alltägliches Handlungswissen*, (2) *Regelwissen und Modelle, Pädagogiken, Professionswissen*, (3) *wissenschaftliches Wissen* und (4) *meta-theoretisches und methodologisches Wissen* zu (Adick, 2008, S. 75). Während sich die Reflexionsebenen Erziehung und Pädagogik am *Referenzsystem Erziehung* orientieren, beziehen sich die Ebenen der Erziehungswissenschaft und Wissenschaftstheorie auf das *Referenzsystem*

*Wissenschaft*. Obwohl hier zwischen pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Theorie strikt unterschieden und der Wissenschaft explizit keine Bedeutung für die pädagogische Praxis zugesprochen wird, relativiert Adick diese Aussage, indem sie auf einen Zusammenhang zwischen allen Ebenen hinweist. „Dieser resultiert (...) aus dem ihnen letztlich gemeinsamen Anliegen, praktische Probleme zu lösen. Damit wird eine zumindest letztendliche Verpflichtung des jeweiligen Tuns auf die Bewältigung menschlicher Praxis reklamiert, die sich vom Alltagswissen über das Regelwissen zum Theoretisieren wissenschaftlicher Argumentation bis hin zur wissenschaftstheoretischen Reflexion durchzieht“ (Adick, 2008, S. 76). Dem Schema folgend können die internationale und interkulturelle Erziehung und Pädagogik sowie die internationale Bildungspolitik als Forschungsgegenstände der Vergleichenden Erziehungswissenschaft bezeichnet werden.

Durch das Studium der Vergleichenden Erziehungswissenschaft können neben interkultureller Kompetenz und spezifischen Forschungskompetenzen auch Inhalte mit internationaler Dimension vermittelt werden, die Adick im Hinblick auf die pädagogische Praxis als *nützlich* bezeichnet. Diese Inhalte werden vor allem über Texte vermittelt, die der Reflexionsebene *Pädagogik* zugeordnet wurden und der Vergleichenden Erziehungswissenschaft als *Forschungsgegenstand* dienen können. Während pädagogische Texte und Wissensbestände demnach eindeutig als möglicher Gegenstand wissenschaftlicher Forschung bestimmt werden, bleiben die Kriterien einer methodologisch reflektierten, wissenschaftlichen Analyse der Pädagogik weitgehend unbestimmt. Ebenso geht dieses Schema nicht auf die Möglichkeiten der Erziehungswissenschaft ein, pädagogisches Wissen methodologisch reflektiert zu (er-)finden und zu ordnen. Ordnet man den nachfolgend vorgestellten Ansatz Waterkamps in Anlehnung an Adick der Reflexionsebene Pädagogik zu, so kann dieser demnach Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung werden. Dabei stellt sich jedoch die methodologische Frage nach einer dem Gegenstand angemessenen Methode der Analyse.

### 3. Internationalisierung pädagogischen Denkens

Die vorangegangenen Überlegungen lassen den Schluss zu, dass das Studium der Vergleichenden Erziehungswissenschaft vor allem im Hinblick auf *internationale* Themen, Fragen und Probleme pädagogisches Professionswissen vermitteln kann. Die Auseinandersetzung mit Länderstudien kann sich beispielsweise dann in der Praxis als nützlich erweisen, wenn Informationen über Erziehung und Bildung in einem bestimmten Land benötigt werden. Ungeklärt bleibt jedoch bei Adick, ob das international ausgerichtete Studium pädagogischer Themen auch zur *allgemeinen* pädagogischen Bildung und Qualifizierung beitragen kann. Ein derartiges Konzept zur Internationalisierung des pädagogischen Studiums könnte als Möglichkeit gelten, der Forderung nach Internationalisierung im Bereich der Allgemeinen Pädagogik eine sinnvolle Bedeutung zu geben. Nachfolgend sollen der Ansatz Waterkamps zunächst dargestellt und Bezüge zu spezifischen Traditionen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft aufgezeigt werden. Da-

nach soll mit der Topik eine kulturwissenschaftliche Methode vorgestellt werden, mit der das Konzept Waterkamps meta-theoretisch analysiert werden kann.

### 3.1 Internationale pädagogische Schlüsselprobleme und Charakteristiken

Dietmar Waterkamp hat unlängst Konzepte vorgestellt, die Erkenntnisse der Vergleichenden Erziehungswissenschaft über internationale Bildungswesen für die allgemeine pädagogische Lehre fruchtbar machen (Waterkamp, 2003, 2006, 2012). Indem Waterkamp eine betont pädagogische Perspektive einnimmt, grenzt er sich von politischen, soziologischen oder ökonomischen Ansätzen deutlich ab. „Auch wenn Strukturschaubilder und Statistiken Unterschiede zwischen den Ländern erkennen lassen, so sind sie, pädagogisch betrachtet, doch wenig aussagekräftig und stellen das Bildungswesen eher aus einer Verwaltungssicht als aus einer pädagogischen Sicht dar“ (Waterkamp, 2006, S. 37). Auch die Ergebnisse der PISA-Studien seien aus pädagogischer Perspektive bedeutungslos, da die dort erhobenen statistischen Daten keine Rückschlüsse auf spezifische pädagogische Kontexte erlauben würden. „Vom großen Durchschnittswert, der aus Werten aus hunderten von Schulen gebildet wurde, gibt es keine Brücke zur einzelnen Schule“ (Waterkamp, 2012, S. 9).

Für das Verständnis des Ansatzes Waterkamps ist es zentral, darauf hinzuweisen, dass hier an zwei Traditionen der internationalen und international vergleichenden Erziehungswissenschaft angeknüpft wird. Denn einerseits bezieht sich Waterkamp auf ein kulturtheoretisches Konzept der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, das sich auf den Untersuchungsgegenstand *Pädagogik* richtet, dabei einen *unterscheidenden Vergleich* verfolgt und im deutschsprachigen Raum insbesondere von Friedrich Schneider (vgl. 1947, 1961) ausgearbeitet wurde (vgl. Waterkamp, 2006, S. 17–37). Von Schneider, der selbst maßgeblich an die Kulturtheorie Herders anknüpfte (vgl. u. a. Schneider, 1947, S. 469–471, 1961, S. 193–194), übernimmt Waterkamp auch die begriffliche Unterscheidung zwischen endogenen und exogenen Faktoren der Pädagogik. Auf der anderen Seite orientiert sich Waterkamp an einer sozialwissenschaftlichen Tradition der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, die sich auf die Untersuchung von *Bildungssystemen* mit Hilfe eines *gleichsetzenden Vergleichs* richtet (vgl. Waterkamp, 2006, S. 27–32). Waterkamp schließt an diese auf Länder bzw. Staaten fokussierte Forschungspraxis der Vergleichenden Erziehungswissenschaft an, da das erarbeitete Wissen über nationale Bildungssysteme ein Fundus sei, „von dem die Wissenschaftsdisziplin zehrt und der auch einen Teil ihrer wissenschaftlichen Identität verbürgt“ (Waterkamp, 2006, S. 37). Andererseits soll dabei jedoch in Anlehnung an Schneider der Blick auf die *innere Kausalität* der Pädagogik konzentriert werden, um „möglichst viele Phänomene aus einer innerpädagogischen Sicht zu betrachten und zu analysieren und ‚Erklärungen‘ durch exogene Faktoren als vorschnell zurückzuweisen“ (Waterkamp, 2006, S. 37). Die Kombination dieser beiden Aspekte führt zu dem Kompromiss, die Beschreibung nationaler Bildungssysteme „stärker auf endogene Faktoren der Pädagogik zu stützen“ (Waterkamp, 2006, S. 37).

In einer Vorlesungsreihe mit dem Titel *Bildung in Staaten Europas* zielt Waterkamp (2003, vgl. 2006, S. 38–66) darauf, Besonderheiten der jeweiligen Bildungswesen herauszustellen, die auf „unterschiedliche pädagogische Akzentsetzungen“ (Waterkamp, 2006, S. 37) verweisen. Ausgangspunkt der Darstellungen ist jeweils ein pädagogisches Problem, das anhand einer Schlüsselsituation, Schlüsselgeschichte oder Schlüsselpersonlichkeit aufgezeigt wird. Die Auseinandersetzung mit der geschichtlichen Entwicklung der verschiedenen nationalen Bildungswesen enthält für Waterkamp ein *Potenzial für pädagogische Reflexion*. Dabei sollen hier keine landeskundlichen Kenntnisse vertieft, sondern ein *Sinn für pädagogische Reflexion* eröffnet werden (Waterkamp, 2006, S. 66). Es spricht daher vieles dafür, diese Vorlesungen als internationalisierte bzw. *internationale Einführung in pädagogisches Denken* zu bezeichnen.

Waterkamps Dresdner Vorlesungen aus dem Jahr 2012, die unter dem Titel *Pädagogische Charakteristik der Schulwesen in zehn Nationen* veröffentlicht wurden, können als Weiterführung und Weiterentwicklung des beschriebenen Konzepts bezeichnet werden. Sie richten sich explizit an Lehramtsstudierende und werden von Waterkamp, trotz der internationalen Ausrichtung, nicht der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, sondern der Pädagogik zugeordnet. Denn es sei nicht sinnvoll, im „Rahmen des Lehramtsstudiums (...) das Studium der Pädagogik spezialisiert auszurichten“ (Waterkamp, 2012, S. 7). Da für das Pädagogikstudium nur wenig Zeit zur Verfügung stehe und das pädagogische Vorwissen der Lehramtsstudierenden aus diesem Grund gering sei, bestehe aufseiten der Hochschuldozenten ein Bedarf an geeigneter pädagogischer Literatur. Daher seien diese Vorlesungen im Hinblick auf ihren Stil auch nicht als wissenschaftliche Abhandlung, sondern vielmehr als Studienmaterial konzipiert.

Ziel der Vorlesungsreihe ist es, verschiedene nationale Schulwesen „in pädagogischer Intention zu charakterisieren“ (Waterkamp, 2012, S. 9). Jedem Schulwesen soll ein Attribut zugeordnet werden, das einerseits charakteristisch und andererseits pädagogisch bedeutsam ist. Die Orientierung der historisch-systematischen Darstellung unterschiedlicher Bildungswesen anhand einer pädagogischen Charakteristik soll eine Reflexion der eigenen pädagogischen Institution und des eigenen pädagogischen Handelns ermöglichen. „Die Schulen der zehn Nationen werden also unter eine pädagogische Sicht gestellt, um noch tiefer gehende pädagogische Analysen und Diskussionen anzuregen, die schließlich zu einer erweiterten Sicht unserer eigenen Schulen und zu einer Abklärung unseres pädagogischen Handelns in den Schulen führen können“ (Waterkamp, 2012, S. 9). Die pädagogische Analyse diene der Suche nach den pädagogischen Intentionen und Ideen, nach Sichtweisen von Bildung, die in die jeweiligen Schulsysteme in ihrer Entwicklung eingegangen seien. „Darin eingeschlossen sind Vorstellungen über das Lernen, über das Wissen, über die Jugend, über das Erwachsenwerden, über das Generationenverhältnis, über Leistung und über die Wichtigkeit von Prüfungen, über Freiheit, über Gemeinschaft, über den Umgang mit Zeit, über die Stellung der beteiligten Gruppen zur Bildung wie Eltern, Lehrer, Schüler, über die Legitimität staatlichen Handelns im Bereich der Bildung“ (Waterkamp, 2012, S. 10). Erst wenn der pädagogische Sinn verschiedener Schulwesen erkannt werde, könne im Hinblick auf das eigene Schulwesen über Veränderung und Bewahrung diskutiert werden. „Wir suchen nach den in

den Schulwesen eingelagerten Intentionen, die meistens gar nicht an der Oberfläche liegen und auch nicht in den Schulgesetzen stehen, sondern entschlüsselt werden müssen. Das erwarten wir auch von der Pädagogik als Wissenschaft“ (Waterkamp, 2012, S. 11).

Damit die einzelnen Schulwesen klar unterschieden werden und erinnert werden können, sei es aus didaktischen Gründen zu rechtfertigen, ein Schulwesen durch ein einzelnes Attribut pädagogisch zu charakterisieren. Charakteristisch seien die Attribute, da sie über lange Zeit zurückverfolgt werden könnten. Sie stellten eine Besonderheit dar, folgten keiner Systematik und dienten nicht zur Entwicklung einer Typologie. Für Waterkamp ist die Frage, ob sich die Charakteristiken in ein Schema einordnen lassen, unwesentlich, da er die Aufgabe der Erziehungswissenschaft darin sieht, „auf die Suche nach der Vielfalt der Pädagogik“ (Waterkamp, 2012, S. 14) zu gehen. „Die Attribute liegen nicht auf derselben Ebene, sind nicht typologisiert, sie sind individuell, jeweils aus der Beschäftigung mit einem Schulwesen hervorkommend“ (Waterkamp, 2012, S. 14). Die jeweiligen Schulwesen könnten auch durch andere Attribute charakterisiert werden, ebenso könnten die einzelnen Attribute auch auf andere Länder oder Schulen bezogen werden. „Es geht nicht um ein Entweder-Oder und es geht nicht um ein Besser-Schlechter. Es geht darum, aus der Beschäftigung mit den Schulwesen Erkenntnisse zu ziehen, die unsere pädagogische Vorstellung erweitern und lebendiger machen“ (Waterkamp, 2012, S. 14). Demnach kommt den *nationalen Schulwesen* im Ansatz Waterkamps eine ähnliche Bedeutung zu wie den Nationen und Nationalcharakteren bei Schneider (1947, 1961). Sie dienen letztlich als Mittel, um sich dem Gegenstand der Pädagogik anzunähern und dadurch ein flexibles und selbständiges pädagogisches Denken zu fördern. Da in diesem Rahmen nicht näher auf die einzelnen Darstellungen der Bildungswesen eingegangen werden kann, sollen zumindest die Attribute genannt werden, mit denen Waterkamp (2012) die verschiedenen Schulen in den jeweiligen Überschriften charakterisiert: *Die Leseschule* (Finnland), *die ausbildende Schule* (Österreich), *die freie Schule* (Dänemark), *die Lern- und Prüfungsschule* (Frankreich), *die Prüfungsschule* (England), *die langsame Schule* (Schweden), *die eilige Schule* (Deutschland), *die individuelle Schule* (Niederlande), *die soziale Schule* (Italien und Sizilien) und *die Schule der Abwechslung* (USA).

### 3.2 Internationale pädagogische Topik

Nachfolgend soll die Topik als erziehungswissenschaftliche Methode vorgestellt werden, die eine wissenschaftliche Analyse des Ansatzes Waterkamps ermöglicht. Dabei kann an dieser Stelle jedoch weder umfassend auf Geschichte und Theorie der Topik (vgl. Wagner, 2009; Bornscheuer, 1976) und des Topos-Begriffs (vgl. Gessmann, 2009) noch auf die bereits vorliegenden Beiträge zur Bedeutung der Topik für die Erziehungswissenschaft (vgl. u. a. Fuchs, 2013; Paschen, 2004; Wigger, 2004; Helmer, 1997) eingegangen werden. Daher soll hier nur bruchstückhaft auf einige grundlegende Überlegungen verwiesen werden, die zur Interpretation des Ansatzes Waterkamps als *internationale pädagogische Topik* führen.

Die Topik geht auf die klassische Rhetorik zurück und wurde bereits von Aristoteles theoretisch behandelt. „Topik gehört für Aristoteles zum Gebiet des Dialektischen, das von dem des Apodiktischen unterschieden ist“ (Fuchs, 2013, S. 99). Während in der strengen Wissenschaft Schlüsse aus ersten und wahren Sätzen gezogen werden, beruhen Schlüsse in der Dialektik und Rhetorik auf Prämissen. Diese sind jedoch „nur wahrscheinlich und beruhen auf zustimmungsfähigen und allgemein anerkannten Meinungen, so dass die gezogenen Schlüsse zwar nicht beweisbare aber doch zumindest plausible Aussagen formulieren“ (Fuchs, 2013, S. 99–100). Aristoteles folgend ist die Topik nicht für den Bereich des theoretischen oder des poetischen, sondern für den des *praktischen Wissens* relevant. Die Topik kann als heuristische Methode verstanden werden, um Prämissen und Erkenntnisse „in Form von gut gestützten und begründeten Meinungen“ (Fuchs, 2013, S. 100) hervorzubringen und so „das politische, ethische und pädagogische Handeln zu orientieren“ (Fuchs, 2013, S. 100). Die klassische Rhetorik hatte, so Peter Oesterreich, „im Rahmen der Lehre von der Findung geeigneter Argumente (*ars inveniendi*)“ anhand dem Thema Topik „auf die grundlegende Bedeutung der im Horizont des gemeinsamen Welt-Sinn-Verständnisses (*sensus communis*) verankerten Fundorte (*loci communes*) hingewiesen“ (Oesterreich, 2003, S. 52, Hervorh. im Orig.). Während die Topik zunächst herangezogen wurde, um überzeugende Argumente für die Beratung über praktische Probleme aufzufinden, übernahm sie in der frühen Neuzeit die Funktion, „Wissensbestände zu ordnen und nach Sachgebieten zu systematisieren“ (Fuchs, 2013, S. 100). Für die Erziehungswissenschaft kann die Topik daher laut Fuchs einerseits im Hinblick auf eine pädagogische Argumentationstheorie, andererseits zur Ordnung von pädagogischen Wissensbeständen von Bedeutung sein (Fuchs, 2013, S. 99).

Begreift man den Ansatz Waterkamps als pädagogische Topik, so lassen sich die nationalen Bildungswesen als *Topoi der Pädagogik* verstehen. An diesen Orten lässt sich eine konkrete Vorstellung von Pädagogik, verstanden als Zusammenhang von pädagogischen Ideen und pädagogischer Wirklichkeit bzw. von pädagogischer Theorie und Praxis, generieren und konstruieren. Anhand der geschichtlichen Entwicklung von nationalen Bildungswesen lassen sich vielfältige pädagogische Argumente und Möglichkeiten zur Gestaltung der pädagogischen Wirklichkeit auffinden. Waterkamp schränkt diese Vielfalt jedoch ein, in dem er spezifische Attribute einzelner Bildungswesen herausstellt. Damit verengt er den Blick auf pädagogische Topoi bzw. Ideen oder Probleme, die über längere Zeiträume hinweg für die jeweiligen Bildungswesen prägend waren. Obwohl damit nicht im strengen Sinne bewiesen ist, dass es sich hier um pädagogische Grundprobleme und fundamentale pädagogische Themen handelt, wird dies durch den Verweis auf die jeweiligen Bildungstraditionen zumindest plausibel gemacht. Während über die nationalen Bildungsgeschichten auf diesem Weg exemplarisch eine Vorstellung vom Zusammenhang pädagogischer Theorie und Praxis vermittelt werden kann, können diese Topoi auch herangezogen werden, um Handlungsoptionen für eigene pädagogische Entscheidungen zu gewinnen. Da die von Waterkamp skizzierte *pädagogische Landkarte* (vgl. Rupp, 2009) leicht memoriert werden kann, bietet sie sich im Hinblick auf konkrete pädagogische Fragen und Probleme an, um sie auf der Suche nach

Argumentations- und Handlungsmöglichkeiten gedanklich zu durchwandern. Damit stellt die Topik Waterkamps einerseits eine Möglichkeit dar, um das in den nationalen Bildungsgeschichten hervorgebrachte pädagogische Wissen zu ordnen. Da diese geschichtlich hervorgebrachten pädagogischen Topoi jedoch nicht nur nationalspezifisch memoriert und wiedergegeben werden, sondern laut Waterkamp sowohl untereinander als auch im Hinblick auf konkrete pädagogische Fragen in Beziehung gesetzt werden sollen, kann diese Topik auch als Methode betrachtet werden, um zu neuen pädagogischen Ideen zu gelangen. Topisches Denken kann demnach den pädagogischen Horizont im Hinblick auf neue Handlungsoptionen erweitern. Da Waterkamp mit seinem Konzept den Anspruch vertritt, dass dieses nicht nur Lehrern, sondern auch Schülern und Eltern dazu behilflich sein kann, einen *pädagogischen Blick* einzunehmen (Waterkamp, 2012, S. 11), wäre zu prüfen, ob es sich hier demnach nicht nur um eine *fachspezifische*, sondern auch um eine *allgemein verständliche* pädagogische Topik handelt. Dazu würden sich die vier von Bornscheuer (1976) herausgearbeiteten Bestimmungen eines allgemeinen Topos-Begriffs, *Habitualität*, *Potentialität*, *Intentionalität* und *Symbolizität*, anbieten.

#### 4. Ausblick: Internationale Erziehungswissenschaft als Kulturwissenschaft

Abschließend soll die These aufgestellt werden, dass der internationalen Pädagogik Waterkamps (2003, 2006, S. 35–66, 2012) eine *kulturwissenschaftliche* Theorie zugrunde liegt, die im Sinne eines aktuellen Verständnisses pädagogischer Kulturwissenschaft (vgl. u. a. Wimmer, 2002; Brumlik, 2006) interpretiert werden kann. Denn durch die internationale Betrachtung der Pädagogik als kulturelles Phänomen gelingt es Waterkamp, einerseits an wesentliche Aspekte der *geistes-* sowie *sozialwissenschaftlich* orientierten erziehungswissenschaftlichen Tradition anzuknüpfen, dabei jedoch andererseits in pädagogischer Hinsicht jeweils problematische Konzepte bzw. Paradigmen – hier ein problematischer Begriff von Nationalkultur, dort die fehlenden Zugangsmöglichkeiten auf die Pädagogik als kulturelles Phänomen – zu überwinden. Dies wird (1) möglich durch einen Nationenbegriff, der sich nicht (wie noch bei Schneider oder Herder) auf *Völker* und *Volkscharaktere* bezieht, sondern vielmehr – analog zu aktuellen sozialwissenschaftlichen internationalen Vergleichsstudien – auf die Bildungsgeschichte von *Ländern* bzw. *Staaten*. Entsprechend dieser Ausgangslage wird hier (2) auch nicht die Kultur verschiedener *Völker* untersucht, sondern vielmehr die Pädagogik (im Sinne geschichtlicher sowie konkreter Erziehungswirklichkeiten, pädagogischer Ideen und Praktiken) selbst als kulturelles und damit kontingentes Phänomen in den Blick genommen. Indem der unterscheidende Vergleich hier nicht auf *Eigentümlichkeiten von Nationalkulturen* zielt, sondern vielmehr dazu dient, die kulturelle *Vielfalt der Pädagogik* herauszustellen, wird (3) gerade durch die *internationale* Grundstruktur dieses Konzepts die Möglichkeit eröffnet, pädagogische Ideen, Praktiken und Institutionen einer *transkulturellen* Reflexion zugänglich zu machen, ohne dabei die je-

weiligen *soziokulturellen* Bedingungen aus dem Blick zu verlieren. Eine weitergehende Analyse dieses Konzepts erscheint aufschlussreich, da die hier zugrunde liegenden Prämissen derart komplex sind, dass sie nur im Zusammenhang mit aktuellen Entwicklungen der sich vor dem Hintergrund des *cultural turns* in den Geistes- und Sozialwissenschaften konstituierenden Kulturwissenschaft (vgl. u. a. Reckwitz, 2006, S. 705–728) ausreichend erfasst werden können. Dabei wäre auch eine Analyse der von Waterkamp entworfenen pädagogischen Narrative vor dem Hintergrund der kulturwissenschaftlichen Narratologie (Koschorke, 2012; Nünning, 2013) wünschenswert.

Obwohl eine umfassende Auseinandersetzung demnach noch aussteht, sollte in diesem Beitrag zumindest gezeigt werden, dass die Topik als kultur- und erziehungswissenschaftliche Methode begriffen werden kann, mit der topisch strukturierte pädagogische Theorien in Hinblick auf ihre spezifische (praktische) *Logik* erfasst und analysiert werden können. Die in diesem Sinne mit Hilfe des Topik-Begriffs erfolgte Untersuchung der internationalen Pädagogik Waterkamps konnte (1) deutlich machen, dass die von Adick (2008, S. 67–77) in ihrer Wissensordnung vorgenommene Differenzierung zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft sinnvoll ist, um pädagogische Theorien einer erziehungswissenschaftlichen Analyse zugänglich zu machen. Aufschlussreich war die Analyse vor allem, da sich (2) zeigte, dass sich die Wissensordnungen sowie die damit verbundenen Begriffe der Pädagogik bei Adick und Waterkamp deutlich unterscheiden. Von einer bereits implizit vorhandenen Verflechtung beider Ansätze kann jedoch (3) gesprochen werden, da sich einerseits eine am Ansatz Adicks orientierende Analyse der Theorie Waterkamps notwendigerweise auf die dort zugrunde liegende pädagogische Wissensordnung einlassen muss; andererseits ist eine pädagogische Ordnung internationaler Wissensbestände, wie sie Waterkamp vornimmt, gerade auf jenes Wissen angewiesen, das von einer im Sinne Adicks verstandenen Vergleichenden Erziehungswissenschaft bereitgestellt wird. Aufgrund dieser Verflechtung sollten die beiden Wissensordnungen nicht als widerstreitend, sondern vielmehr als sich ergänzend betrachtet werden. Denn nur eine Kombination beider Perspektiven ermöglicht es, pädagogisch relevante Phänomene und Wissensbestände sowohl von einem erziehungswissenschaftlichen als auch von einem pädagogischen Standpunkt aus betrachten, erforschen, interpretieren und reflektieren zu können.

Mit der Verflechtung der Wissensordnungen von Adick und Waterkamp wurden Grundzüge eines meta-theoretischen Vermittlungsansatzes zwischen Vergleichender Erziehungswissenschaft und Allgemeiner Pädagogik vorgestellt, dessen weitere Ausarbeitung im Hinblick auf eine Internationalisierung der Pädagogik vielversprechend erscheint. Dabei lässt sich die bereits in den hier vorgelegten Überlegungen ersichtliche Verwischung etablierter disziplinärer Grenzen zwischen Vergleichender und Allgemeiner Erziehungswissenschaft auf eine Dynamik der Internationalisierung zurückführen, die für die Disziplin(en) zukunftsweisend sein könnte. Denn vieles spricht dafür, dass im Kontext von Globalisierung, Europäisierung und Weltgesellschaft pädagogische Theorien an Bedeutung gewinnen, die einerseits einen internationalen geistigen Horizont eröffnen, andererseits dabei jedoch den Bezug auf die konkreten Situationen der praktisch Handelnden nicht verlieren.



## Literatur

- Adick, Ch. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Adick, Ch. (2009). Reflexionsebenen und Wissensformen in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In S. Hornberg, İ. Dirim, G. Lang-Wojtasik & P. Mecheril (Hrsg.), *Beschreiben – Verstehen – Interpretieren. Stand und Perspektiven International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland* (S. 126–156). Münster: Waxmann.
- Allemann-Ghionda, C. (2013). *Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven*. Paderborn: Schöningh.
- Bornscheuer, L. (1976). *Topik. Zur Struktur der gesellschaftlichen Einbildungskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brumlik, M. (2006). „Kultur“ ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(1), 60–68.
- Fuchs, B. (2013). Pädagogik und Topik. Ein frag-würdiges Verhältnis. In M. Kemper, T. Pauls & H. Schulz-Gade (Hrsg.), *Kindheit – Gesellschaft – Geschichte. Pädagogische Perspektiven. Wilhelm Brinkmann zum 20. Dezember 2012* (S. 99–120). Würzburg: Ergon.
- Gessmann, M. (2009). Topos. In G. Ueding (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik* (S. 630–724). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Grothus, U., & Maschke, K. (2013). Internationalisierung – eine Einführung. In DAAD (Hrsg.), *Die Internationale Hochschule – Strategien anderer Länder* (S. 6–14). Bielefeld: Bertelsmann.
- Helmer, K. (1997). Topik und Argumentation. In H. J. Apel & L. Koch (Hrsg.), *Überzeugende Rede und pädagogische Wirkung. Zur Bedeutung traditioneller Rhetorik für pädagogische Theorie und Praxis* (S. 81–99). Weinheim: Juventa.
- HRK (2012) = Hochschulrektorenkonferenz (2012). Das ist zu tun: Handlungsbedarfe auf dem Weg zur internationalen Hochschule. In Dies. (Hrsg.), *Bausteine für den internationalen Erfolg. Stand und Perspektiven der Internationalisierung deutscher Hochschulen* (S. 22–26). Bonn. [http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk-audit/Infothek/HRK\\_Bausteine\\_fuer\\_den\\_internatioanlen\\_Erfolg.pdf](http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk-audit/Infothek/HRK_Bausteine_fuer_den_internatioanlen_Erfolg.pdf) [01. 12. 2013].
- HRK (o. J.) = Hochschulrektorenkonferenz (o. J.). *HRK-Audit „Internationalisierung der Hochschulen“*. Leitfaden für teilnehmende Hochschulen. [http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk-audit/Infothek/Leitfaden\\_teilnehmende\\_Hochschulen.pdf](http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk-audit/Infothek/Leitfaden_teilnehmende_Hochschulen.pdf) [01. 12. 2013].
- Knobloch, Ph. D. Th. (2013). *Pädagogik in Argentinien. Eine Untersuchung im Kontext Lateinamerikas mit Methoden der Vergleichenden Erziehungswissenschaft*. Münster: Waxmann.
- Koller, H.-Ch. (2012a). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H.-Ch. (2012b). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koschorke, A. (2012). *Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Lenzen, D. (2012). Die deutschen Hochschulen in der Welt und für die Welt – Die Internationale Strategie der HRK. In HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (Hrsg.), *Bausteine für den internationalen Erfolg. Stand und Perspektiven der Internationalisierung deutscher Hochschulen* (S. 16–20). Bonn. [http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk-audit/Infothek/HRK\\_Bausteine\\_fuer\\_den\\_internatioanlen\\_Erfolg.pdf](http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk-audit/Infothek/HRK_Bausteine_fuer_den_internatioanlen_Erfolg.pdf) [01. 12. 2013].
- Maiworm, F. (2013). *Internationalität an deutschen Hochschulen. Erhebung von Profildaten 2013*. [http://www.hrk.de/uploads/media/dok\\_und\\_mat\\_band\\_75.pdf](http://www.hrk.de/uploads/media/dok_und_mat_band_75.pdf) [01. 12. 2013].
- Nünning, A. (2013). Wie Erzählungen Kulturen erzeugen: Prämissen, Konzepte und Perspektiven für eine kulturwissenschaftliche Narratologie. In A. Strohmaier (Hrsg.), *Kultur – Wissen – Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften* (S. 15–53). Bielefeld: transcript.

- Oesterreich, P. L. (2003). *Philosophie der Rhetorik*. Bamberg: Buchner.
- Paschen, H. (2004). Zur pädagogischen Bedeutung von Topiken. In L. Koch (Hrsg.), *Pädagogik und Rhetorik* (S. 167–177). Würzburg: Ergon.
- Reckwitz, A. (2006). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Rotter, C. (2005). *Internationalisierung von Studiengängen: Typen – Praxis – Empirische Befunde*. <http://www-brs.ub.ruhr-uni-bochum.de/netahtml/HSS/Diss/RotterCarolin/diss.pdf> [01.11.2013].
- Rupp, M. (2009). Topographie. In G. Ueding (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik* (S. 626–630). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Schmidt-Lauff, S. (2007). Wie steht es um die Internationalisierung von Studiengängen in Deutschland? Das Beispiel Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 18(34), 38–60.
- Schneider, F. (1947). *Triebkräfte der Pädagogik der Völker. Eine Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Salzburg: Otto Müller Verlag.
- Schneider, F. (1961). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Forschung, Lehre*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Wagner, T. (2009). Topik. In G. Ueding (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik* (S. 605–626). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Waterkamp, D. (2003). *Bildung in Staaten Europas. Vorlesung im Sommersemester 2001*. Dresden: SFPS.
- Waterkamp, D. (2006). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch*. Münster: Waxmann.
- Waterkamp, D. (2012). *Pädagogische Charakteristik der Schulwesen in zehn Nationen. Dresdner Vorlesungen 2012*. Dresden: TUDpress.
- Wigger, L. (2004). Argumentationsanalyse als Forschungsmethode und als Bildung. In L. Koch (Hrsg.), *Pädagogik und Rhetorik* (S. 179–194). Würzburg: Ergon.
- Wimmer, M. (2002). Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (Beiheft 1), 109–122.

**Abstract:** In the light of the educational-political demand for an internationalization of higher education, the author examines possibilities of internationalizing general pedagogical teaching. He starts with a close look at the relation between science and pedagogical theory and practice from the perspective of comparative educational science (Adick). In reference to this, an internationally oriented, general-pedagogical concept (Waterkamp) is presented and interpreted as an international pedagogical topos. By interlacing educational-scientific (Adick) and topical-pedagogical (Waterkamp) knowledge systems, a meta-theoretical approach to mediation between comparative educational science and general pedagogy is sketched, which may contribute to the internationalization of pedagogics.

**Keywords:** Internationalization, Cultural Science, Metatheory, Topics, Knowledge Order

### Anschrift des Autors

Dr. Phillip Dylan Thomas Knobloch, Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Philosophie und Erziehungswissenschaft, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Vergleichende Erziehungswissenschaft, 44780 Bochum, Deutschland  
E-Mail: [phillip.knobloch@ruhr-uni-bochum.de](mailto:phillip.knobloch@ruhr-uni-bochum.de)