

Hörner, Wolfgang

## Historische und gegenwartsbezogene Vergleichsstudien. Konzeptionelle Probleme und politischer Nutzen angesichts der Internationalisierung der Erziehungswissenschaft

*Tertium comparationis* 5 (1999) 2, S. 107-117



Quellenangabe/ Reference:

Hörner, Wolfgang: Historische und gegenwartsbezogene Vergleichsstudien. Konzeptionelle Probleme und politischer Nutzen angesichts der Internationalisierung der Erziehungswissenschaft - In: *Tertium comparationis* 5 (1999) 2, S. 107-117 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-29415 - DOI: 10.25656/01:2941

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-29415>

<https://doi.org/10.25656/01:2941>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz  
Gemeinschaft



## Historische und gegenwartsbezogene Vergleichsstudien – Konzeptionelle Probleme und politischer Nutzen angesichts der Internationalisierung der Erziehungswissenschaft

Wolfgang Hörner

Universität Leipzig

### Abstract

The paper starts by giving a synthesis of the most important conceptual problems of Comparative Education (concerning both historical studies and studies about current problems). The conceptual problems are identified as being the questions about the functions of Comparative Education (including the polarity of practical and systematic interest in comparative research) on the one hand and the questions about the real object of the discipline on the other hand (is it the method of comparison or the special content of the investigation that makes the essence of the discipline?). In the very center of the paper the different significations of the notion of "internationalization of educational studies" are examined including a short reflection about world system theory. Stress is laid particularly on internationalization of educational studies as a result of international cooperation in educational research. It is pointed out that it is an error to think that the mere cooperation with foreign partners makes superfluous the role of Comparative Education as an own discipline. The remaining medial task of Comparative Education is mainly given in the methodological competency of the comparativist, more necessary than ever in order to avoid superficial misunderstanding.

### 1 Zur Themenformulierung

Der Titel dieses Beitrags macht zunächst einige erläuternde Vorbemerkungen notwendig. Die gewählte Formulierung soll bewußt ein gewisses Pendant zur „empirisch-vergleichenden“ Forschung herstellen, von der im parallelen Beitrag von Wilfried Bos die Rede ist. Insofern hätte man auch einfach „hermeneutisch-vergleichende Forschung“ sagen können. Dies wurde bewusst *nicht* gemacht, weil eine einfache, holzschnittartige Entgegensetzung von *empirisch* und *hermeneutisch* im hier behandelten Zusammenhang sachlich unangemessen und obsolet erscheint. Der Typus vergleichender Forschung, von dem hier die Rede sein soll, beschränkt sich bei weitem nicht auf die hermeneutische Interpretation von Texten, sondern greift auf ein weitaus breiteres Spektrum von Methoden zu, zu denen selbstverständlich auch metrische Verfahren gehören (darunter natürlich vor allem die Statistik).

Aus diesem Grund wurde statt des Gegensatzes von *empirisch* und *hermeneutisch*, der in erster Linie auf die methodische Ebene (das Forschungsverfahren) verweist, ein Titel gewählt, der eher die *methodologische* Einordnung der Forschung als unterscheidendes Merkmal im Visier hat, nämlich die Fragestellung und Logik der historischen Wissenschaften, die Heinrich Rickert seinerzeit als „Kulturwissenschaften“ gekennzeichnet hat (Rickert 1926).

Versteht man *historisch* in diesem allgemeinen, methodologischen Sinn (*sich der historischen Methode und Forschungslogik bedienend*), dann hätte es im Grunde aber auch schon genügt, im Titel von *historischer Vergleichsforschung* zu sprechen. In diesem Falle wäre aber das Mißverständnis möglich gewesen, es handle sich dabei ausschließlich um vergangenheitsorientierte Fragestellungen. Aus diesem Grund wurde ergänzend und präzisierend noch das Wort *gegenwartsbezogen* hinzugefügt. Dabei ist indes wohl allen bewußt, dass gerade im Bereich einer sozialwissenschaftlich orientierten Forschung die Gegenwart nicht ohne die historische Dimension im engeren Sinne zu verstehen ist.

## 2 Zentrale konzeptionelle Probleme

Im Titel ist des weiteren von „konzeptionellen Problemen“ die Rede. Was ist damit gemeint? Um dies zu verdeutlichen, sollen im folgenden drei solcher Probleme herausgestellt werden, die am stärksten ins Auge fallen.

Zum Ersten: Die Vergleichende Erziehungswissenschaft hat, historisch gesehen, eine zweifache Wurzel. Die eine Wurzel ist ein praktisch-politisches Interesse. Seitdem im 19. Jahrhundert mit der Entstehung von Nationalstaaten auch nationalspezifische Bildungssysteme geschaffen wurden, wuchs in dialektischer Gegenbewegung zur nationalen Abgrenzung auch das Interesse an der Kenntnis dieser andersartigen Bildungsstrukturen. Dieses praktisch-politische Interesse hat immer wieder reisende „Schulmänner“ veranlaßt, sich in Erkundungsfahrten, die man heute vielleicht *fact-finding-visits* nennen würde, Informationen darüber zu sammeln, wie Schule und Bildung anderswo (oft beim politischen Konkurrenten) vor sich gehen, um daraus Anregungen für den Ausbau des eigenen Schulwesens zu gewinnen. Die zweite Wurzel ist ein systematisch-wissenschaftliches Interesse: Beginnend mit dem französischen Jakobiner *Marc-Antoine Jullien* wurde der internationale Vergleich von Bildungsphänomenen in gewisser Analogie zu anderen vergleichenden Disziplinen – Vergleichende Anatomie, Vergleichende Sprachwissenschaft, Vergleichende Literaturwissenschaft – als Mittel des systematischen wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns entdeckt (Jullien 1817). Julliens Idee fügt sich also in den enzyklopädistisch-aufklärerischen Zeitgeist ein, der in dieser Epoche entscheidende Impulse für die Ausdifferenzierung des Wissenschaftssystems überhaupt gab. Bemerkenswert ist dabei, daß Julliens Programm in Übereinstimmung mit dem Geist der Epoche letztlich auf die Konstituierung einer *allgemeinen Erziehungswissenschaft* (*science de l'éducation*) abzielte, d.h. daß er nicht etwa nur eine „vergleichende Erziehungswissenschaft“ schaffen wollte. Der Vergleich wird im Geist der Zeit zum Mittel der systematischen Erkenntnis für die gesamte wissenschaftliche Disziplin schlechthin (vgl. dazu auch Schriewer 1994: 8 ff.).

Die beiden unterschiedlichen Interessenlagen bilden die Grundspannung, die für die Vergleichende Erziehungswissenschaft charakteristisch ist. Sie haben in der Erkundung und Verfeinerung der methodischen Möglichkeiten unterschiedliche Funktionen ausdifferenziert, die der Vergleich annehmen konnte. Diese lassen sich im ersten Schritt in der wissenschaftstheoretischen Sprache Wilhelm Windelbands (z.B. Windelband 1911) auf die beiden Grundpositionen der *idiographischen* und der *nomothetischen* Funktion von Wissenschaft zurückführen. Zum einen versucht der Vergleich nach der eingangs genannten Methode der klassischen Geschichtswissenschaft die Besonderheiten, das je Eigene (*idios*) der untersuchten Phänomene herauszustellen, auf der anderen Seite wird der Vergleich, wie es Durkheim (1885) proklamierte, als Quasi-Experiment zur Überprüfung von Hypothesen angewandt, um zu universell gültigen Theorien (in gewisser Analogie zu den Gesetzen der Naturwissenschaft) oder zumindest zu „Regelmäßigkeiten“ (Lê-Thành-Khoi 1981) zu kommen (und bei dieser Gelegenheit auch vorhandene Theorien zu falsifizieren).

Die Überführung vorwissenschaftlicher Erkundungsreisen in idiographische Studien war möglich geworden, weil die entstehende Vergleichende Erziehungswissenschaft (bzw. Comparative Education) spätestens mit ihrem Ahnherrn Michael Sadler die Standards für vergleichende Studien dahingehend definiert hatte, daß die Untersuchung von Bildungsphänomenen immer deren gesellschaftlichen Kontext mit berücksichtigen müssen. In der Sprache Michael Sadlers: Das, was außerhalb der Schule geschieht, ist für die Vergleichende Erziehungswissenschaft mindestens ebenso wichtig wie das, was innerhalb der Schule geschieht (zit. nach Higginson 1961: 290). Damit wurde der Weg frei, die impressionistischen Reiseberichte durch gründliche, idiographisch angelegte Untersuchungen zu ersetzen, die über die bloße Deskription der Phänomene hinausgehen und deren Verankerung im gesellschaftlichen Umfeld darzustellen versuchen, oder – in der Sprache Schriewers ausgedrückt – sich das Ziel setzen, das Interrelations-Gefüge von Bildung/Erziehung und dem jeweiligem gesellschaftlichen Kontext zu analysieren.

Die Überschneidung von unterschiedlich ausgeprägtem praktisch-politischem Interesse und wissenschaftstheoretischer Zuordnung läßt sich in einer Matrix festhalten, die schließlich vier verschiedene Funktionen des Vergleichs erkennen läßt (nach Hörner 1997: 70).

Abb. 1: Funktionen des Vergleichs

	Besonderheit	Universalität
Theoretisches Interesse	idiographisch	experimentell
Praktisches Interesse	melioristisch	evolutionistisch

Aus der doppelten Interessenlage und wissenschaftstheoretischen Zuordnung entstand eine Polarität, die bis heute die Konzeption der Vergleichenden Erziehungswissenschaft und die Debatte um ihre methodologische Verankerung geprägt hat. Die Polarität läßt sich auf ein wissenschaftslogisches Problem zurückführen, das J. Schriewer in einer früheren Arbeit (Schriewer 1982) als *Sadler-Dilemma* bezeichnet hat. Die Frage lautet: Können idiographische Studien einen praktischen (Übertragbarkeits-)Wert haben? Oder inhaltlich gleichwertig, aber anschaulicher ausgedrückt: *Kann man aus der Geschichte lernen?*

Weil jedes historische Ereignis (und analog dazu auch jedes nationale Erziehungsphänomen) bereits nach der Erkenntnis des „dunklen“ Vorsokratikers Heraklit („*man kann nicht zweimal in denselben Fluß steigen*“, zit. nach Diels 1957: Frgm. 91) jeweils auf einer einmaligen Konstellation von bedingenden Phänomenen beruht, da diese sich nie wiederholt, könnte man demnach aus solchen idiographischen Analysen nie einen praktischen Gewinn ziehen. Nun zeigt uns zwar bereits die strukturelle Geschichtswissenschaft (vgl. z.B. Baumann 1981), daß dieses Dilemma faktisch auflösbar ist (eben z.B. in der Feststellung von gleichen Strukturen auf höherer Abstraktionsebene), doch die Spannung wird damit noch nicht beseitigt. Diese Fragen klingen zunächst ziemlich abstrakt, sie sind aber vor allem für das Problem des möglichen politischen Nutzens von nicht unerheblicher Bedeutung, wie sich zeigen wird.

### 3 Die Inhaltsdiskussion in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Neben der *Funktion* der Vergleichenden Erziehungswissenschaft ist die Frage nach dem *inhaltlichen Kern* der Disziplin das zweite Problem, das sofort ins Auge fällt. Insofern ist die Frage nach ihrem inhaltlichen Kern auch für eine Neureflexion des Selbstverständnisses der Vergleichenden Erziehungswissenschaft von erheblicher Bedeutung. Das Problem läßt sich zunächst in der Frage zuspitzen, ob Vergleichende Erziehungswissenschaft ihr Selbstverständnis aus der *Methode* oder ihrem *Gegenstand* ableitet. Die Bestimmung nach der Methode scheint der deutsche Name der Disziplin anzudeuten. Vertreter der Gegenstandsfraktion argumentieren jedoch, dies sei im Grunde die Folge eines „*definitiven Mißverständnisses*“. Adäquater sei die Bestimmung nach dem Gegenstand und dieser sei in allgemeiner Formulierung das „*andersräumige Bildungssystem*“ (Mitter 1976: 318 ff.). Die Kontroverse wurde in der Praxis so gelöst, daß man von einem weiten und einem engen Verständnis von Vergleichender Erziehungswissenschaft ausgeht: im engeren Sinn ist der Vergleich als *Verfahren* konstitutiv, im weiteren Sinn definiert sich die Disziplin nach dem genannten *Gegenstand*. Dadurch wird es möglich, auch Ländermonographien als Arbeiten der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zu verstehen – gewöhnlich aber nur dann, wenn sie aus der Außensicht verfaßt sind.

Nun fällt auf, daß J. Schriewer (1994) weitaus härtere Kriterien anwendet, um eine Arbeit als der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zugehörig gelten zu lassen. Das wird nicht nur bei seiner Kritik des Begriffs der „Internationalen Erziehungswissenschaft“ deutlich (auf diesen kommen wir noch zurück), sondern vor allem in seinen Erläuterungen im letzten Teil seines Beitrags, in dem er die Verankerung seiner Konzeption in den gesellschaftstheoretischen Konzepten N. Luhmanns beschreibt. Seine Unterscheidung von methodologisch nicht entfalter Pädagogik als Reflexionstheorie und

bloße Externalisierung auf bildungspolitisch relevante Weltsituationen einerseits und methodologisch entfalteter, theoriebezogener Vergleichender Erziehungswissenschaft andererseits, erscheint jedoch spätestens dort problematisch, wo der geforderte Theoriebezug nur als Referenz auf das Luhmann'sche Weltbild Gültigkeit hat. Diesen Eindruck gewinnt man an einigen Stellen (z.B. Schriewer 1994: 42), wo in ungerechtfertigter Übertreibung fast das gesamte bisherige Themenspektrum der Vergleichenden Erziehungswissenschaft unterschiedslos als „*Argument mit dem Ausland*“ im Hinblick auf die Bestätigung der Arbeit von „*Gesinnungsgenossen*“ in einen Sack gesteckt wird.

#### 4 Ebenen der Internationalisierung

Im Titel dieses Beitrags ist schließlich von der *Internationalisierung* der Erziehungswissenschaft die Rede. Hier liegt ein drittes konzeptionelles Problem. Oskar Anweiler hat in einem Beitrag zur internationalen Dimension der Pädagogik (Anweiler 1989) verschiedene „Systematische Ebenen der Internationalisierung“ im Bildungs- und Erziehungsbereich unterschieden, auf die hier kurz eingegangen werden soll.

Er nennt auf der ersten Ebene zunächst *das internationale Argument* in der Bildungspolitik, das trotz aller wissenschaftlicher Kritik der Fachleute in jeder Bildungsreformdebatte bis heute immer wieder auftaucht – wie gezeigt, stigmatisiert auch J. Schriewer (1994) diese Erscheinung als „*Surrogatform*“ Vergleichender Erziehungswissenschaft. Dennoch scheint dieses Phänomen als Folge des intensivierten internationalen Austauschs unvermeidbar. Die Funktion der professionellen Komparatisten besteht nach Anweiler dann aber darin, *Warn tafeln* vor naiven Übernahmen bildungspolitischer Lösungen anderer Länder aufzustellen und generell in der bildungspolitischen Öffentlichkeit so etwas wie *komparatistisches Bewußtsein* zu vermitteln. Eine weiterentwickelte, weil schon methodisch reflektierte Stufe dieser Art von Internationalisierung wären nach Anweiler an Erziehungswissenschaftler zu vergebende problemorientierte Auftragsstudien über ausgewählte Bildungssysteme, also Expertisen, die im Zusammenhang mit größeren Reformprojekten eingeholt werden.

Von dieser Art der Internationalisierung zu unterscheiden ist die Internationalisierung des *Schulalltags* in zunehmend multikulturellen Gesellschaften, also sozusagen eine „nach innen“ gewendete Internationalisierung. Die theoretischen wie praktischen Probleme, die damit verbunden sind, sind denen, die sich mit Interkultureller Bildung und Erziehung beschäftigen, besonders gut bekannt und brauchen hier nicht kommentiert zu werden.

Auf einer dritten Ebene findet sich die Programmatik *weltweiter Erziehung* wieder, wie sie in neuerer Zeit in den Programmen internationaler Organisationen wie der UNESCO kodifiziert wurden. Hier wird Erziehung als Teil einer „Weltinnenpolitik“ verstanden. In den gleichen logischen Zusammenhang gehört auch die u.a. von H. Röhrs propagierte „Internationale Pädagogik“ als einer besonderen Forschungsrichtung, deren Hauptgegenstand die (wechselseitige) Rezeption fremder Erfahrung und „Erziehung zur Völkerverständigung“ ist. Im anglophonen Sprachraum gibt es tatsächlich seit langem die explizite Unterscheidung zwischen „Comparative Education“ und „International Education“, die genau diesen Schwerpunkt setzt. Verschiedene nationale Gesellschaften für Vergleichende Erziehungswissenschaft tragen dort auch explizit beide Bestim-

mungen in ihrem Namen (so die amerikanische Comparative and International Education Society). Darauf haben auch Wolfgang Mitter und Henk Van daele unlängst noch einmal ausdrücklich hingewiesen. (Mitter 1996; Van daele 1997). Auf dieser Ebene der „Internationalen Pädagogik“ könnte man dann auch die Arbeit der bisherigen „Kommission für kooperative Bildungsforschung“ verorten.<sup>1</sup> Hier wäre aber auch die Beschäftigung mit einem Thema wie der „europäischen Dimension im Bildungswesen“ anzusiedeln, ein Thema, das gerade durch seine inhaltliche Offenheit gekennzeichnet ist, da man sehr verschiedenartige Ansätze der Beschäftigung mit dem Thema Europa darunter subsumieren kann: von der Strukturbeschreibung europäischer Bildungssysteme bis zu Vermittlung des europäischen Gedankens im Unterricht.

Eine Radikalisierung des Gedanken der *Weltinnenpolitik* wäre eine vierte Ebene von Internationalisierung, nämlich die *Globalisierung*, d.h. die Verortung des Phänomens Internationalisierung in den Weltsystemtheorien. Diesen Schritt geht Anweiler aber nicht mehr.

Eine letzte Ebene der Internationalisierung, die bei Anweiler nicht explizit genannt wird, die man aber hier ergänzen kann, liegt sozusagen quer zu den anderen. Es ist die zunehmende *internationale wissenschaftliche Kooperation*, die man je nach eigenem Standpunkt als Folge der Globalisierung oder als Folge der Programmatik weltweiter Erziehung oder sogar als Folge der multikulturellen Herausforderung deuten kann.

## 5 Internationalisierung und Weltsystemtheorie

Das spezifische Anliegen der Jahrestagung 1999 der neuen Sektion der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft *International und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft* in Münster bestand gerade darin, unsere international oder interkulturell ausgerichteten Teildisziplinen angesichts des Phänomens der Internationalisierung der Erziehungswissenschaft neu zu konturieren, ihnen also, wie das Bild andeutet, ein neues, deutlicher erkennbares Profil zu verleihen. Was bedeutet das in bezug auf die Vergleichende Erziehungswissenschaft in der oben skizzierten Konzeption samt der genannten konzeptionellen Probleme? Dabei könnte man sich als erstes die Frage stellen: Welche der oben genannten Ebenen der Internationalisierung ist in diesem Zusammenhang angesprochen?

Bevor auf diese Frage eine Antwort gesucht wird, soll kurz erläutert werden, weshalb an dieser Stelle keine ausführlichere Auseinandersetzung mit dem Weltsystemansatz folgt, auch wenn dieser unter Punkt 4 eigens genannt wurde. Obgleich dieser Ansatz bei manchen Vertretern der Vergleichenden Erziehungswissenschaft hoch im Kurs steht und z.B. auch den einen der beiden Schwerpunkte der Darstellung im schon mehrfach zitierten Beitrag J. Schriewers (1994) bildet, konnte gerade dessen Darstellung die Skepsis in bezug auf die Relevanz des Weltsystemansatzes für die Erklärung erziehungswissenschaftlicher Sachverhalte nicht beseitigen, da der Autor selbst wesentlich deutlicher als in früheren Beiträgen die Polarität der gegenläufigen Prozesse Globalisierung und Ausdifferenzierung von *Interrelations-Gefügen* beschreibt. Diese „fast dialektischen Prozesse“ kann man aber auch ohne Rekurs auf eine explizite Weltsystemtheorie als Dialektik von übernationaler Integration und nationaler Differenzierung erklären. Die Weltsystemtheorie dagegen bringt ein analoges Problem mit sich, wie es der oben ge-

nannte evolutionistische Ansatz in der Methodologie der vergleichenden Forschung in sich trägt: Der Zielpunkt der Entwicklung des Weltsystems, die Entwicklungsstufe des Zentrums, wird kryptonormativ als Modell für das Weltsystem gesetzt, dem alle nach-eifern müssen, weil es der unwiderstehliche Prozeß der Weltsystembildung ist. Dieses evolutionistische Modelldenken, das an anderer Stelle vom selben Autor kritisch analysiert wurde (Schriewer 1982), ist aber insofern nicht ganz frei von Ideologieverdacht, als es nicht ausgeschlossen werden kann, daß die Förderung dieser globalistischen Argumentationsfiguren bestimmte Herrschaftsinteressen deckt.

## 6 Macht die Internationalisierung der Mutterdisziplin die Vergleichende Erziehungswissenschaft überflüssig?

Die folgenden Überlegungen sollen deshalb nicht von einem vorgefaßten Theorieansatz ausgehen, sondern sozusagen phänomenologisch von der Erfahrung dessen, was das wissenschaftliche Alltagsgeschäft mit sich bringt. In dieser Hinsicht werden wir vor allem mit Internationalisierungserscheinungen konfrontiert, die sich in der in Punkt 5 genannten Form ausdrücken. Dabei erweist sich für unsere Fragestellung in der Tat weniger die systematische Zuordnung der Internationalisierung zu einer bestimmten Kategorie als bedeutsam, sondern vielmehr die konkrete Herausforderung der Subdisziplin *Vergleichende Erziehungswissenschaft* in ihrem Selbstverständnis durch die intensivierte internationale Kooperation.

Die am weitesten gehende Konsequenz des realen Phänomens der Internationalisierung wäre in der Tat die, daß sich durch die Internationalisierung der Erziehungswissenschaft als Ganzes (im zuletzt genannten Sinne der Ausweitung internationaler Wissenschaftskontakte) die Subdisziplin *Vergleichende Erziehungswissenschaft* ganz auflöst, da sie als wissenschaftliche Disziplin, deren spezifischer Gegenstand nach der oben genannten Definition darin besteht, *andersräumige* Bildungssysteme und deren Pädagogik zu analysieren, überflüssig würde. Jeder Erziehungswissenschaftler mit Auslandskontakten könnte zu der Auffassung gelangen, infolge seiner mehr oder weniger intensiven Kooperation mit ausländischen Partnern selber genügend internationale oder interkulturelle Kompetenz zu besitzen, um Bildung und Erziehung außerhalb seiner Staatsgrenzen oder seines Kulturkreises zu verstehen (idiographische Funktion des Vergleichs), oder gar explizit vergleichende Studien zu betreiben (etwa im Sinne der experimentellen Funktion des Vergleichs). Wenn man sich die reale Wissenschaftspolitik der letzten Jahre anschaut, die insbesondere von einem strukturellen Kahlschlag von Einrichtungen der vergleichenden Bildungsforschung und der Streichung von Professuren in diesem Bereich gekennzeichnet ist, dann kann man den Eindruck gewinnen, daß diese Meinung auch bei den politischen Entscheidungsträgern sehr verbreitet sein muß.

Um zu überprüfen, inwieweit diese Form der Internationalisierung der wissenschaftlichen Praxis auch dazu führt, Themenbereiche zu besetzen, die bisher der Vergleichenden oder Interkulturellen Erziehungswissenschaft vorbehalten waren, haben wir im Vorfeld dieser Tagung<sup>2</sup> eine Erhebung aller schon im Titel als international/interkulturell ausgewiesenen Lehrangebote deutscher Hochschulen gemacht, um festzustellen, inwieweit Nichtmitglieder unserer Kommissionen solche komparatistischen oder interkulturellen Themen anbieten. Ohne der genaueren Analyse dieser Erhebung vor-

zugreifen, kann man schon hier feststellen, daß es in der Tat eine erhebliche Zahl von Kolleginnen und Kollegen außerhalb unserer Kommissionen gibt, die diese Themen behandeln. Dies führt zu der Frage, was dann noch Aufgabe der *professionellen* Komparatisten ist, wenn jeder Kollege mit internationalen Kontakten für Vergleichsarbeit kompetent ist.

Nun ist diese Art der Thematisierung der internationalen Dimension durch Forschungsk Kooperation möglicherweise durchaus geeignet, um die Ziele der dritten Ebene der Internationalisierung zu erreichen (internationale Verständigung, wechselseitige Rezeption erziehungswissenschaftlicher Ansätze usw.). Diese Erweiterung des Horizonts bei allen Erziehungswissenschaftlern ist im übrigen sehr zu begrüßen, weil sie in der Tat geeignet zu sein scheint, der nationalen Selbstüberschätzung gegenzusteuern, die in der Vergangenheit mitunter auch vor der Tür der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft nicht Halt gemacht hat. Auf dieser Ebene könnte man sich tatsächlich noch eine Verstärkung der deutschen Mitarbeit in Gesellschaften wie der Vereinigung für Lehrerbildung in Europa (ATEE) oder der Europäischen Vereinigung für Bildungsforschung (EERA) wünschen.

Problematischer wird die Sache dort, wo die Kollegen und Kolleginnen aus den anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen auch explizit den Anspruch erheben, vergleichende Untersuchungen zu machen. Ich möchte das an einem Beispiel aus meiner ATEE-Mitarbeit erläutern. Auf einem der letzten Kongresse präsentierte sich in einer Arbeitsgruppe ein Forschungsprojekt, das sozusagen auf einer vergleichenden Meta-Ebene die Vermittlung der vorhin genannten *International Education* in der Lehrerbildung verschiedener Länder aus der Sicht der betroffenen Studenten evaluieren sollte. Unter *International Education* verstand man dort im übrigen in Anlehnung an das Ausbildungscurriculum eines der beteiligten Länder explizit interkulturelle Erziehung, Erziehung zur sozio-ökonomischen Entwicklung, Menschenrechtserziehung, Umwelt-erziehung, Erziehung zur Gleichheit und Friedenserziehung, also alles hoch interessante Themenbereiche, die uns gerade in dieser Sektion besonders am Herzen liegen. Von besonderem Interesse war aber auch die Auswahl der Länder, deren Daten in die Untersuchung einbezogen wurden. Es waren: Australien, Finnland, USA, Kamerun und Simbabwe. Warum gerade diese Länder? Die Antwort ist ganz einfach und vordergründig: Die Länderauswahl kam aufgrund der zufälligen Bekanntschaften der Kooperationspartner zustande, die dieses Forschungsnetzwerk bildeten. Inhaltliche Überlegungen dazu gab es keine.

Nun wäre diese relative Zufälligkeit der Quellenlage noch nichts, das besonders hervorhebenswert gewesen wäre. Denn man könnte sich ja vorstellen, daß man aus der Not eine Tugend macht und aufgrund der Verfügbarkeit von Daten aus bestimmten Ländern ein adäquates Forschungsdesign entwirft. So hätte man hier mit einiger Phantasie einen *interkontinentalen Vergleich* (Afrika, Europa, Amerika, Australien) konstruieren können, in dem man z.B. die Beziehung bestimmter Arten von Widerständen gegen die Implementierung dieses Konzepts zu bestimmten länderspezifischen Variablen zum Untersuchungsgegenstand gemacht hätte. Da die Teilnehmer an diesem Forschungsnetzwerk indessen nicht die Gewohnheit hatten, den Vergleich überhaupt in dieser quasi-experimentellen Funktion zu sehen, unterblieb eine solche Fragestellung, und die Gruppe begnügte sich im wesentlichen damit festzustellen, daß in allen Ländern

die Erziehung zur internationalen Verständigung in der Lehrerbildung große Fortschritte gemacht habe – was als Indikator ihres universellen Charakters angesehen wurde – aber daß noch vieles verbessert werden kann („*there is still room for a great deal of improvement*“).

## 7 Der bleibende Bedarf an komparatistischer Methodenkompetenz

Wenn man sich fragt, was diesem Projekt gefehlt hat, um die erhobenen Befunde in einem Vergleich besser nutzbar zu machen, dann kommt man quasi automatisch auf den „Mehrwert“, der durch die Kompetenz des *professionellen* Komparatisten einzubringen gewesen wäre. Was fehlte, war in einem Begriff *komparatistische Methodenkompetenz* und hier liegt meines Erachtens der bleibende Wert einer systematisch verstandenen vergleichenden Erziehungswissenschaft auch und gerade in einer Zeit, in der jeder Forscher international zu denken hat. Worin besteht diese Methodenkompetenz? Ich möchte versuchen, einige Elemente kurz zu skizzieren.

Von entscheidender Bedeutung ist zuallererst die Reflexion des *Erkenntnisinteresses*, die Frage, was der Vergleich eigentlich klären soll und kann. Diese Reflexion steht unter der Leitfrage: Welche neuen Erkenntnisse soll der Vergleich bringen, die ohne ihn nicht möglich gewesen wären? Von diesem Erkenntnisinteresse ist die Konzeption des Vergleichsdesigns abhängig. Das bedeutet zunächst die Auswahl der Länder/Fallstudien in Verbindung mit den Funktionen, die die einzelnen Fallstudien in der Untersuchung annehmen sollen. Dazu ist natürlich nicht nur wichtig geklärt zu haben, welche allgemeinen Erkenntnisse mit dem Vergleich verknüpft werden, sondern auch, welche Zusammenhänge im einzelnen der Vergleich überhaupt klären helfen soll.

Die zweite Ebene ist die methodische Kontrolle der Vergleichsuntersuchung. Das betrifft zunächst die Festlegung der Vergleichsebenen, sodann die Bestimmung der einzelnen Vergleichselemente. Leitender Gesichtspunkt ist hier: Was ist in Länderstudie/Fallstudie/Datensatz usw. *A* in bezug auf welches Tertium Comparationis mit welchen Elementen in Länderstudie/Fallstudie/Datensatz *B* *sinnvoll* vergleichbar? Man kann zwar im rein logischen Sinn grundsätzlich alles mit allem vergleichen – also entgegen der landläufigen Meinung auch Äpfel mit Birnen – aber nur dann, wenn man ein sinnvolles Vergleichskriterium hat.

Um zu diesen Vergleichselementen zu kommen, hat sich in vielen Fällen die Erstellung eines Rasters von Leitfragen bewährt, die an die zu untersuchenden Bildungsphänomene herangetragen werden. Die Relevanz der einzelnen Fragen für die jeweiligen zu untersuchenden Länder (Systeme) ist im Vorfeld des Vergleichs zu überprüfen, so daß die gemeinsamen Leitfragen sozusagen im Subtraktionsverfahren aus einer umfangreicheren Auflistung möglicher Fragen entsteht (so z.B. in Hörner & Schlott 1983).

Wenn man will, kann man für die Durchführung der Vergleichsuntersuchung als solcher das schematische Gerüst der „Schritte des Vergleichs“ (steps of comparison) als Kontrolle zugrunde legen, wie sie die Väter der Vergleichenden Erziehungswissenschaft Bereday und Hilker formuliert haben (Bereday 1964; Hilker 1962).

## 8 Zur Frage des politischen Nutzens

Welchen politischen Nutzen kann die Vergleichende Erziehungswissenschaft unter solchen Bedingungen haben? Wir gehen im folgenden von der Prämisse aus, daß es keinen unlösbaren Widerspruch zwischen der idiographischen Funktion der Vergleichenden Erziehungswissenschaft und ihrer politischen Verwertbarkeit gibt, wie vorhin schon angedeutet wurde. Das lässt sich gerade am Beispiel der europäischen Integration sehr gut aufzeigen. Wenn als Leitmotiv der europäischen Integration im Bereich der Bildung die Formel von der „Einheit in der Vielfalt“ dienen kann, dann ist diese tiefere Einheit erst dann richtig erkennbar, wenn man eine saubere idiographische Analyse der sozio-kulturellen *Interrelations-Gefüge* ausarbeitet. Man kann hier auf ein bereits an anderer Stelle (Hörner 1997: 78) genanntes Beispiel verweisen, wo im Rahmen einer polnisch-französischen Lehrerbegegnung (im Hinblick auf einen Schüleraustausch) erst der Komparatist aus der Außensicht die Mißverständnisse aufklären konnte, die durch eine zwangsläufig an der Oberfläche bleibende wechselseitige Selbstdarstellung der jeweiligen nationalen Vertreter entstanden waren. Nur durch eine differenziertere, kontextualisierte idiographische Analyse wurden den beteiligten Lehrern die tiefer liegenden Gemeinsamkeiten in den beiden Schulkulturen und die Ähnlichkeiten der gesellschaftlichen Wahrnehmung von *Bildung* deutlich. Die methodische Kompetenz des Komparatisten, auf die hier rekurriert wurde, und dessen Nachfrage nach den verdeckten wie offenen gesellschaftlichen Bezügen war notwendig, um Mißverständnisse aufzuklären, die sich auf die Kooperation hätten negativ auswirken können.

Bildungspolitische wie pädagogische Kooperation setzt also präzise idiographische Studien der Bildungsrealität der Kooperationspartner voraus, die gewöhnlich weder von „Laien-Komparatisten“ noch von den Partnern in Selbstbeschreibung erstellt werden können. Wenn man davon ausgeht, daß die internationale Kooperation selbst schon eine wissenschaftlich wie pädagogisch notwendige Horizonterweiterung bringt, so kann also der spezifische Zugang des Komparatisten auf diesem Gebiet vor dem Steckenbleiben an der Oberfläche bewahren.

Ähnliches gilt für die internationale Erweiterung des Untersuchungsfeldes, die nach allgemein akzeptierter Überzeugung zur Vermeidung der Gefahr bedingter Variationen notwendig ist. Sie stellt aber nur dann eine wissenschaftliche Bereicherung dar, wenn die neuen Variablen, die durch die Einbeziehung neuer Länderkontexte ins Spiel gebracht werden, auch hinreichend geklärt sind. Komparatistische Kompetenz dient weiter nach wie vor dazu, die oberflächliche Argumentation mit dem Ausland auf ihren ideologischen Hintergrund zu befragen und mehr denn je *Warntafeln* aufzustellen, die zur Vorsicht mahnen vor allzu schnellem „Verstandenhaben“ des anderen – und der politischen Umsetzung dieses (Miß-)Verständnisses.

Oskar Anweiler hat in dem zitierten Beitrag (Anweiler 1989) die doppelte Vermittlungsfunktion des Komparatisten auch angesichts der beschriebenen Internationalisierungstendenzen hervorgehoben: die Vermittlung fremder Realitäten im eigenen Milieu und die Vermittlung der eigenen Realität in der Fremde. Diese Vermittlungsfunktion bleibt auch nach all dem gültig, was hier über die gestiegene Notwendigkeit komparatistischer Kompetenz gesagt wurde.

## Anmerkung

1. Der Kommission in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, früher unter dem Namen: Kommission für Bildungsforschung mit der Dritten Welt; jetzt – wie auch die Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft und die Arbeitsgemeinschaft auf Zeit Interkulturelle Bildung – vereinigt in die Sektion International und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft.
2. Siehe die Erläuterungen im Editorial.

## Literatur

- Anweiler, O. (1989). Die internationale Dimension der Pädagogik. In H. Röhrs & H. Scheurl (Hrsg.), *Richtungstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung* (S. 83–97). Frankfurt a.M.: Lang.
- Baumann, U. (1981). Historik und Komparatistik – Parallelen zwischen einer historischen und einer komparativen Sozialwissenschaft. In U. Baumann, V. Lenhart & A. Zimmermann (Hrsg.), *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Festschrift für Hermann Röhrs zum 65. Geburtstag* (S. 3–11). Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Bereday, G.Z.F. (1964). *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Diels, H. (1957). *Die Fragmente der Vorsokratiker* (Rowohlt's Klassiker der Literatur und der Wissenschaft, Bd. 10). Reinbek: Rowohlt.
- Higginson, J.H. (1961). The Centenary of an English Pioneer in Comparative Education. Sir Michael Sadler (1861–1943). *International Review of Education*, 3, 286–297.
- Hilker, F. (1962). *Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis*. München: Huber.
- Hörner, W. (1997). „Europa“ als Herausforderung für die Vergleichende Erziehungswissenschaft – Reflexionen über die politische Funktion einer pädagogischen Disziplin. In Ch. Kodron, B. von Kopp, U. Lauterbach, U. Schäfer & G. Schmidt (Hrsg.), *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung – Vermittlung – Praxis. Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag* (S. 65–80). Köln: Böhlau.
- Hörner, W. & Schlott, W. (1983). *Technische Bildung und Berufsorientierung in der Sowjetunion und in Frankreich. Ein intersystemarer Vergleich*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Jullien, M.A. (1817). *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. Paris.
- Lê-Thành-Khoi (1981). *L'éducation comparée*. Paris: Colin.
- Mitter, W. (1976). Komparative Forschung in der Erziehungswissenschaft. *International Review of Education*, 22 (3), 317–337.
- Mitter, W. (1996). Vergleichende Analyse und internationale Erziehung in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In V. Lenhart & H. Hörner (Hrsg.), *Aspekte Internationaler Erziehungswissenschaft. Festschrift für Hermann Röhrs aus Anlaß seines 80. Geburtstages* (S. 3–11). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Rickert, H. (1926). *Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft*. Tübingen: Mohr.
- Schriewer, J. (1982). „Erziehung“ und „Kultur“ – Zur Theorie und Methodik Vergleichender Erziehungswissenschaft. In W. Brinkmann & K. Renner (Hrsg.), *Die Pädagogik und ihre Bereiche* (S. 185–236). Paderborn: Schöningh.
- Schriewer, J. (1994). *Welt-System und Interrelations-Gefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft* (Reprint, Öffentliche Vorlesungen, Bd. 34). Berlin: Humboldt-Universität.
- Van daele, H. (1997). Education Comparée et éducation internationale: problèmes linguistiques. In Ch. Kodron, B. von Kopp, U. Lauterbach, U. Schäfer & G. Schmidt (Hrsg.), *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung – Vermittlung – Praxis. Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag* (S. 173–181). Köln: Böhlau.
- Windelband, W. (1911). Geschichte und Naturwissenschaft. In W. Windelband (Hrsg.), *Präudien. Aufsätze zur Einführung in die Philosophie* (Bd. 2, 4. Aufl.) (S. 136–160). Tübingen: Mohr.
- World Bank. (1995). *Priorities and Strategies for Education*. Washington: World Bank.