



„Europa“ als Herausforderung für die Vergleichende Erziehungswissenschaft – Reflexionen über die politische Funktion einer pädagogischen Disziplin

Zur Thematik

Beim Lesen dieses Titels kann man sich fragen, wie ein Begriff, der auf den ersten Blick lediglich eine geographische Bestimmung darstellt, als „Herausforderung“ für eine wissenschaftliche Disziplin verstanden werden kann. Der Sinn der Themenformulierung wird deutlicher, wenn man beispielsweise einen Blick in den Studienplan der Universität Leipzig für den Magisterstudiengang „Erziehungswissenschaft“ wirft. Dort ist als Pflichtelement der Baustein „Vergleichende Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung des europäischen Einigungsprozesses“ aufgeführt. „Europa“ ist also nicht als bloß geographischer Begriff, sondern als *politischer Prozeß* gemeint. Es ist der Prozeß der europäischen Integration, zu dem die Vergleichende Erziehungswissenschaft in Beziehung treten soll. Das setzt voraus, daß der europäische Einigungsprozeß nicht nur einen politisch gesteuerten Prozeß darstellt, sondern (auch) als ein gesellschaftlicher Bewußtseinsprozeß verstanden wird, der möglicherweise Rückwirkungen auf den Gegenstand der Vergleichenden Erziehungswissenschaft hat.

Inwieweit kann ein so verstandener Prozeß jedoch eine „Herausforderung“ für eine wissenschaftliche Disziplin darstellen? Damit ist die zweite Komponente der Themenformulierung angesprochen. Der Begriff „Herausforderung“ signalisiert, daß ein Prüfstein für die Grenzen der Leistungsfähigkeit gesetzt wird. Im Bereich des Sports wird dabei suggeriert, daß der Herausgeforderte sich bemüht zu beweisen, daß diese Grenzen noch nicht erreicht sind. Aus dem Bereich des Sports wurde der Begriff der Herausforderung u.a. auch auf die Lei-

stungsfähigkeit von gesellschaftlichen Subsystemen, insbesondere von Wirtschaftssystemen übertragen (z.B. als „japanische Herausforderung“).

Bezogen auf die „Leistungsfähigkeit“ einer wissenschaftlichen Disziplin setzt eine solche Themenformulierung natürlich voraus, daß konkrete Vorstellungen darüber bestehen, welche „Leistung“ man von der betreffenden Disziplin erwarten kann. Damit ist im vorliegenden Zusammenhang die Frage nach dem Selbstverständnis der Vergleichenden Erziehungswissenschaft gestellt. Die Frage nach dem Selbstverständnis muß aber insbesondere die Frage nach ihren möglichen Funktionen einschließen, die für einen solchen Prozeß eine Rolle spielen könnten.

Zum Selbstverständnis der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Zur internationalen Begrifflichkeit

Die Frage nach dem Selbstverständnis der Vergleichenden Erziehungswissenschaft scheint so alt wie die Disziplin selber. Die seit den siebziger Jahren zentrale Frage, ob sich das Fach nach dem Gegenstand (die Bildung „anderswo“) oder dem Verfahren (dem Vergleich) konstituiert, schien die deutsche Disziplinbezeichnung zunächst nicht zu tangieren, denn in Deutschland war bis in die sechziger Jahre lediglich strittig, ob „Vergleichende Erziehungswissenschaft“ (Friedrich Schneider 1961) oder „Vergleichende Pädagogik“ (Franz Hilker 1962) die zutreffendere Bezeichnung sei. In beiden Fällen verweist das Partizip Präsens „vergleichend“ darauf, daß das *Verfahren* als konstitutiv angesehen wird. Dabei deutet die jeweilige Argumentationslinie der beiden gegensätzlichen Positionen darauf hin, daß sich der Streitpunkt letztlich auf ein unterschiedlich weites Verständnis von „Erziehung“ zurückführen läßt. Während *Hilker* einen eher traditionellen engen (deutschen) Begriff von „Erziehung“ (abgegrenzt gegenüber Bildung) hat, vertritt *Schneider* einen eher international erweiterten Erziehungsbegriff, der – in Anlehnung an den weiteren englischen Begriff „education“ – über die traditionelle deutsche Abgrenzung von „Bildung“ und „Erziehung“ hinausgeht. Dieser weitere Begriff von „Erziehung“ hat sich für die Kennzeichnung der Gesamtdisziplin „Erziehungswissenschaft“ im deutschen Sprachraum durchgesetzt, um die erfahrungswissenschaftliche Dignität des Faches zu unterstreichen und die praktizistischen Konnotationen von „Pädagogik“ zu vermeiden – auch wenn vielerorts und gerade in den neukonstituierten Fachbereichen bzw. Fakultäten der neuen Bundesländer zur Bezeichnung der Unterdisziplinen der Erziehungswissenschaft der traditionelle Begriff „Pädagogik“ häufig wieder aufgegriffen wurde.¹

Das Nebeneinander von Vergleichender Pädagogik und Vergleichender Erziehungswissenschaft in der deutschen Terminologie wurde noch bereichert durch einen neuen Begriff, der in den sechziger Jahren auch für die Komparatistik von Bedeutung werden sollte: die „Bildungsforschung“. Man kann die These wagen, daß ein wichtiges Motiv zur Einführung dieses Begriffs in die deutsche Diskussion durch Eugen *Lemberg* (1963) letztlich ebenfalls in semantischen Unterschieden zwischen der deutschen und der englischen Terminologie begründet ist. Nicht zuletzt die verstärkte Rezeption anglo-amerikanischer Forschung (nicht nur auf der Ebene der Ergebnisse, sondern auch als neues Paradigma eigener Forschungsbemühungen) zu soziologischen, politischen und ökonomischen Aspekten von Bildung und Erziehung („educational research“) machte einen neuen deutschen Begriff notwendig, da diese Aspekte weder durch den älteren Begriff „Pädagogik“ (mit seinem Doppelaspekt als Theorie und Praxis erzieherischen Handelns), noch durch den strenger erfahrungswissenschaftlich verstandenen Begriff „Erziehungswissenschaft“ wiedergegeben werden konnten. Da hier die institutionelle Dimension von Bildung im Vordergrund stand (die unter politischen, ökonomischen und soziologischen Aspekten zu untersuchen war), erschien es naheliegend, von „Bildungsforschung“ zu sprechen. Aus der Perspektive der gesellschaftlichen Institutionen war nämlich vor allem der Bildungsaspekt des deutschen Doppelbegriffs „Bildung und Erziehung“ von Bedeutung. Die Bezeichnung „Bildungsforschung“ folgte also derselben Logik wie die Wiedergabe von „educational policy“ mit „Bildungspolitik“, „educational economics“ mit „Bildungsökonomie“ usw. Man versteht den Sinn dieser Komposita von „Bildung“ nur, wenn man sie als verkürzte Übersetzungen aus dem Englischen wahrnimmt und keine Residuen neuhumanistischer Bildungstheorie darin sucht, ein Mißverständnis, dem auch renommierte Autoren erlegen sind (vgl. Luhmann, Schorr 1979: 83 f.).

Die Einführung des Begriffs „Bildungsforschung“ signalisierte eine Erweiterung des Untersuchungsfeldes und damit einen potentiell pluridisziplinären Zugang zum Phänomen „institutionalisierte Bildung“. Bildung wird hier als Prozeß verstanden, der unter mehreren Aspekten Untersuchungsgegenstand werden kann. Damit lag es von Anfang an nahe, Bildungsforschung auch unter vergleichendem Aspekt zu sehen. Sicher ist es kein Zufall, daß die ersten deutschen Institutionen, die einer so verstandenen Bildungsforschung gewidmet waren, dem internationalen Vergleich einen breiten Raum boten. Das gilt sowohl für das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, das in der ersten Phase seiner Wirksamkeit eine bedeutende vergleichende Abteilung hatte, als auch für das (seit 1964 so umbenannte) Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung, an dem Eugen *Lemberg* selbst wirkte. Vertreter der Vergleichenden

Erziehungswissenschaft, die ihre Disziplin ohnehin gern als eine Integrations- oder Querschnittswissenschaft betrachteten (Anweiler 1974), griffen deshalb den neuen Begriff „Bildungsforschung“ bereitwillig auf, und es entstanden auch kleinere Forschungseinheiten, die sich der „vergleichenden Bildungsforschung“² widmeten.

Mit dieser neuen Begrifflichkeit schien es möglich, die Spezifik der Vergleichsforschung im Bereich von Bildung und Erziehung adäquat auszudrücken. Einen Nachteil konnte man allenfalls darin sehen, daß durch die Konzentration auf den Begriff „Forschung“ der Aspekt der (universitären) Lehre nicht angesprochen war, auch wenn die Vertreter der Vergleichenden Erziehungswissenschaft an den Universitäten und Hochschulen sich dem neuen Begriff gegenüber aufgeschlossen zeigten.

Indes war diese Kontroverse um die Bezeichnung der Disziplin offensichtlich eine spezifisch deutsche Debatte. Im Englischen war die Fachbezeichnung „comparative education“ niemals fraglich. Die semantische Breite des englischen Nomens „education“ ließ dabei viele Aspekte zu, nicht nur Bildung und Erziehung (verstanden als formale Qualifikation und Charakterbildung), „education“ war zugleich die Bezeichnung der wissenschaftlichen Bezugsdisziplin.

Der semantischen und syntaktischen Struktur gemäß bedeutet „comparative education“ also zunächst die Betrachtung des Untersuchungsgegenstandes Bildung und Erziehung unter vergleichendem Aspekt, konnte zugleich aber auch als Bezeichnung der wissenschaftlichen Disziplin (education = „Pädagogik“) verstanden werden, die mit „komparativen“ Mitteln betrieben werden sollte. In beiden Bedeutungsnuancen steckte ein verfahrensbezogenes Disziplinverständnis, das alle deutschen begrifflichen Kontroversen absorbierte.

Die französische Bezeichnung „éducation comparée“ kann auf den ersten Blick wie eine Lehnübersetzung aus dem Englischen erscheinen. Die sprachliche Struktur nennt das Untersuchungsobjekt, verbunden aber nicht mit einem qualifizierenden Adjektiv wie im Englischen, sondern mit einem Partizip Perfekt Passiv als Bestimmung des Objekts (dieses ist bereits verglichen worden). Es herrscht demnach ein deutlicher Objektbezug vor, und es wird nicht die wissenschaftliche Disziplin angesprochen (im Französischen ist „éducation“ im Gegensatz zum englischen Homonym „education“ nicht zugleich Disziplinbezeichnung).

Die Bezeichnung einer Disziplin ist dagegen im parallel dazu gebräuchlichen Ausdruck „pédagogie comparée“ gegeben, der von einigen älteren Autoren bevorzugt wurde (Vexliard 1967; Debesse, Mialaret 1972). Da in diesem sprachlichen Ausdruck ebenfalls die passive Partizipialkonstruktion Anwendung findet, ist die Logik der Disziplinbezeichnung allerdings anders als im Deutschen:

nicht das wissenschaftliche Verfahren ist vergleichend bestimmt (aktive Partizipialkonstruktion: „vergleichende Pädagogik“), sondern Theorie und Praxis erzieherischen Handelns (pédagogie) werden zum Objekt des Vergleichs (passive Partizipialkonstruktion, wörtlich: „verglichene Pädagogik“).

Die Unterschiede in der Logik der Sprache haben zur Folge, daß der als Reaktion auf die bloße Verfahrensfixiertheit der deutschen Terminologie entstandene methodologische Zweifel, ob eine wissenschaftliche Disziplin nicht besser nach dem Objekt zu definieren sei und nicht nach einer bloßen heuristischen Operation (so Mitter 1976: 318 ff.), sich in dieser Pointierung in den anderen westlichen Sprachen gar nicht stellt. Sowohl im Französischen als auch im Englischen steht das Objekt im Mittelpunkt.³ Dadurch kann eine enge Festlegung der Disziplin allein auf ein „heuristisches Verfahren“ kaum erfolgen.

Tatsächlich steht im englischen Sprachraum „International Education“ gleichberechtigt neben „Comparative Education“. Gerade Wolfgang Mitter hat in jüngster Zeit im Anschluß an die amerikanische Debatte noch einmal prägnant die beiden gleichermaßen legitimen Interessenperspektiven herausgearbeitet, die in der Bezeichnung der amerikanischen Regionalgesellschaft „Comparative und International Education Society“ schon im Namen zum Ausdruck kommen: die Verbindung von vergleichenden Analysen staatlich geprägter oder kulturell abgegrenzter Bildungsphänomene im internationalen oder interkulturellen Vergleich einerseits und der Erziehung zur Völkerverständigung als eine praxisbezogene Dimension der Disziplin andererseits.

Was soll diese Disziplin also leisten?

Funktionen des Vergleichs

Versucht man das bisher Angedeutete zu systematisieren, dann kommt man auf die bereits mehrfach beschriebenen vier Funktionen vergleichender Forschung (z.B. Anweiler, Hörner 1990: 680 ff.; Hörner 1993: 16 ff.), die sich aus der Kreuzung der beiden Gegensatzpaare „theoretisches/praktisches Interesse“ und „Besonderheit/Universalität“ ergeben.

Schaubild 1: Funktionen des Vergleichs

	Besonderheit	Universalität
Theoretisches Interesse	idiographisch	experimentell
Praktisches Interesse	melioristisch	evolutionistisch

Die vier Funktionen lassen sich, kurz zusammengefaßt, in folgender Weise voneinander abgrenzen:

1. *Die idiographische Funktion* als die Suche nach dem Besonderen zielt – nach der Methode der klassischen Geschichtswissenschaft – darauf ab, das je Besondere, Einmalige in den untersuchten Phänomenen zu beschreiben und zu erklären. Spätestens seit Michael *Sadler* (1861-1943) wird eine enge Verbindung des Bildungswesens mit seinem gesellschaftlichen und kulturellen Umfeld gesehen, dessen Erkundung zur Erklärung der Bildungsphänomene unverzichtbar ist.
2. *Die melioristische Funktion* als die Suche nach dem besseren Modell ist das bildungspolitisch-praktische Motiv, das den Vergleich für den Bildungspolitiker attraktiv macht: das Bestreben, positive fremde Erfahrungen zu nutzen, aus den Erfahrungen des anderen zu „lernen“. Nun zeigt die Geschichte, daß dies nicht unproblematisch ist, wenn man es unreflektiert tut. Bei dem eben schon erwähnten Michael *Sadler* wird dieses Problem zum ersten Mal erkenntnistheoretisch reflektiert; wir werden noch darauf zurückkommen.
3. *Die evolutionistische Funktion* als Suche nach dem Entwicklungstrend hat als Ziel nicht das Herausstellen des Besonderen, sondern des allgemeinen Trends, einer gewissen Eigengesetzlichkeit der Entwicklungsdynamik. Dabei läßt sich oft eine bildungspolitische (Neben-)Absicht erkennen: Die Frage nach der eigenen Position auf dieser verborgenen Entwicklungsskala verleiht der herausgearbeiteten Entwicklungsdynamik oft eine „kryptonormative“ Funktion; der (vermeintliche) Trend wird zur Richtschnur der eigenen Reformpolitik.
4. *Die experimentelle Funktion* als Suche nach dem Universellen geht in ihrem Kern auf den französischen Soziologen Emile *Durkheim* zurück. Er entwickelte schon 1885 den Gedanken, daß der Vergleich in den Sozialwissenschaften die Rolle des Experiments in den Naturwissenschaften einnehmen müsse, da die Schaffung künstlicher experimenteller Situationen zur Isolierung von Variablen in den Sozialwissenschaften aus praktischen und ethischen Gründen nicht ohne weiteres möglich sei. Der Vergleich eines Phänomens in unterschiedlichen Kontexten (Variablenkombinationen) ersetzt also die experimentelle Situation, wobei die Auswahl der Vergleichsgegenstände an die Stelle der Isolierung von Variablen tritt. Nach einer bekannten Formulierung von Harold *Noah* (1971: 508) muß es bei solchen Untersuchungen möglich sein, Ländernamen durch die Bezeichnung von Variablen zu ersetzen.

Nun ist es augenscheinlich, daß von diesen vier Funktionen der vergleichenden Forschung die idiographische Funktion am häufigsten anzutreffen ist. Das ist auch nicht verwunderlich, denn die genaue Erforschung eines Gegenstandes im

Hinblick auf seine Besonderheit ist gewöhnlich die Voraussetzung für die Aktivierung der anderen Funktionen. Es ist also grundsätzlich möglich, mehrere dieser Funktionen in einer Untersuchung miteinander zu verknüpfen. Diese Verknüpfung erscheint unstrittig im Falle der Verbindung der idiographischen mit der experimentellen Funktion, denn um Ländernamen durch die Bezeichnung von Variablen ersetzen zu können, muß zunächst einmal sehr differenziert untersucht werden, für welche Sachverhalte die Länder stehen können. Lediglich bei der Verknüpfung der idiographischen mit der melioristischen (oder auch der evolutionistischen) Funktion scheint sich ein erkenntnistheoretisches Problem zu stellen: Aus einer einmaligen Konstellation von Umständen erscheint es auf den ersten Blick nicht möglich, allgemeingültige, „universelle“ Schlüsse für andere zu ziehen; und idiographische und nomothetische Fragestellungen scheinen sich auszuschließen, da beide Untersuchungstypen unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Grundtypen zuzuordnen sind. Die Suche nach dem je Besonderen in einem national definierten Bildungswesen, verbunden mit der Frage nach dessen Ursachen, kann unmöglich auf den ersten Blick übertragbare Lösungen für praktische Probleme hervorbringen. Dieses erkenntnistheoretische Problem wurde in der Methodologiediskussion der Vergleichenden Erziehungswissenschaft als „*Sadler-Dilemma*“ bezeichnet (Schriewer 1982: 190 ff.), da das Problem zum ersten Mal bei Michael *Sadler* bewußt geworden sei.

Nun trifft dieser Zweifel an der praktischen Brauchbarkeit vergleichender Untersuchungen nicht nur die Erziehungswissenschaft, sondern alle mit der historischen Methode operierenden Disziplinen. Nach dieser Logik wäre es z.B. auch nicht möglich, aus der Geschichte zu „lernen“, da jedes historische Ereignis aus einer einmaligen Konstellation von Variablen entstanden ist („man kann nicht zweimal in denselben Fluß steigen“ sagt *Heraklit*). Gerade der Strukturalismus in den Humanwissenschaften (und auch in der Geschichtswissenschaft selbst) hat aber diese radikale individualisierende Position in Frage gestellt, indem er gleiche Strukturen innerhalb der Verschiedenheit sucht.

Den logischen Weg dahin kann man in den Bemühungen des Neukantianers Heinrich *Rickert* (1926) sehen, durch die Einführung des neuen Begriffs „Kulturwissenschaften“ die herkömmliche Klassifikation der Wissenschaften in idiographische (Geistes-)Wissenschaften und nomothetische (Natur-)Wissenschaften zu transzendieren, die sein Lehrer *Windelband* bekannt gemacht hatte. Für *Rickert* gibt es letztlich keine individualisierenden Wissenschaften. Denn auch die erklärenden Wissenschaften – sogar die Geschichte selbst – benötigen zur Erklärung *Begriffe*. Diese sind aber zwangsläufig Abstraktionen, also allgemein. Die Erklärung eines historischen Faktums muß auf eine Vielzahl von begrifflich faßbaren Einflußfaktoren reduziert werden. Dies ist nur möglich durch

ein Auswahlprinzip, das historisch bedeutsame, sinntragende Elemente von anderen, zufälligen zu unterscheiden vermag. Es ist die *Relevanz* eines Phänomens für die Erklärung eines anderen. Dieses wertende Auswahlprinzip nennt *Rickert* „Kultur“. Damit scheint auch die Lösung des *Sadler-Dilemmas* angedeutet. Auch die Analyse der „Einmaligkeit“ eines Bildungswesens mit „kulturwissenschaftlichen“ Begriffen kann eine Unterscheidung von strukturellen, möglicherweise übertragbaren Elementen einerseits und einmaligen (einfach „anderen“) Elementen andererseits ermöglichen – genau wie es in einem solchen Sinne auch möglich sein kann, aus bestimmten historischen „Strukturen“ zu „lernen“.

Die wissenschaftslogische Auseinandersetzung mit der Kritik an der melioristischen Funktion vergleichender Untersuchungen erscheint deshalb von Interesse, weil der Gedanke, von den anderen zu lernen, nicht nur konstitutiv für die *Entstehung* der Disziplin war, sondern auch von profilierten internationalen Vertretern des Faches bis in die jüngste Zeit als Charakteristikum der Vergleichenden Erziehungswissenschaft aufrechterhalten wurde (z.B. Van daele 1993: 17). Die grundsätzliche Transfermöglichkeit macht einen großen Teil der politischen Attraktivität der Vergleichenden Bildungsforschung aus.

Vergleichende Erziehungswissenschaft in der Lehre

Zum praktischen Interesse der Vergleichenden Erziehungswissenschaft gehören aber auch ihre möglichen Funktionen in der Lehre.⁴

Hier stünde zunächst eine „*wissenschaftsdidaktische*“ *Funktion* im Vordergrund. Das Erfahrungsfeld für das gesamte erziehungswissenschaftliche Studium kann nicht mehr nur auf das nationale System beschränkt sein, um den Studenten ein differenziertes Bild von erziehungswissenschaftlichen Studien zu vermitteln. Wie für die Forschung selbst, so soll auch für die Wissenschaftspropädeutik der internationale Vergleich dazu dienen, das Spektrum der Variablen zu erweitern, um den Studierenden zu vermitteln, wie man zu abgesicherten Ergebnissen kommt (Ausschluß von Zufallsvariablen).

Wenn man davon ausgeht, daß eine Aufgabe des erziehungswissenschaftlichen Studiums auch darin besteht, bildungspolitische Mündigkeit zu vermitteln, dann kann Vergleichende Erziehungswissenschaft in der Lehre auch eine *bildungspolitische Funktion* haben und dies in einer doppelten Zielrichtung. Zum einen ermöglicht die Erweiterung des Wahrnehmungshorizonts auf eine internationale Dimension dem zukünftigen Lehrer oder außerschulisch tätigen Pädagogen (im weitesten Sinn) eine Relativierung seiner eigenen institutionellen Gegebenheiten. Das heißt, sie ist ein wesentliches Mittel zum Aufbrechen der Selbstverständlichkeit, mit der das eigene Bildungssystem oft als das bestmögliche angesehen wird. Die Beschäftigung mit anderen Bildungssystemen und Bil-

dungswirklichkeiten kann so generell zur Erweiterung des Bewußtseinshorizontes beitragen. Sie kann, philosophisch gesprochen, zur *Kontingenzerfahrung* werden, d.h. zur Erkenntnis, daß das Seiende auch „ganz anders“ sein könnte. Diese Kontingenz-Setzung, die Relativierung der eigenen Position, kann aber in bildungspolitischer Hinsicht kritisch-innovatives Potential freisetzen, das einer nationalistischen Selbstzufriedenheit entgegenwirkt.

In umgekehrter bildungspolitischer Zielrichtung kann eine gründlichere Analyse ausländischer Erfahrungen schon auf einer rein idiographischen Ebene dem Studenten eine fundierte kritische Mitsprachemöglichkeit dort geben, wo – in einer sehr alten bildungspolitischen Tradition – oberflächliche Argumentationsmuster mit dem „Ausland“ zur Festigung vorgefaßter bildungspolitischer Positionen dienen sollen. Die deutsche Diskussion um das Für und Wider des 13. Schuljahres bietet hierzu in beiden Richtungen einen sehr plastischen Anschauungsunterricht: Befürworter der Schulzeitverkürzung berufen sich gerne auf den großen europäischen Nachbarn Frankreich mit einer formell zwölfjährigen Schulzeit bis zur Hochschulreife, übersehen aber dabei den Umstand, daß statistisch nur eine Minderheit von Schülern die Schule auch in dieser Regelschulzeit absolviert (hohe Wiederholerquote!). Aber auch bei manchen Befürwortern einer Schulzeitdauer von 13 Jahren, die diese Eigenheit des französischen Schulsystems kennen und die für den Erhalt des 13. Schuljahres plädieren, finden sich als Gegenargumente wiederum bisweilen höchst ungenaue Vorstellungen, beispielsweise über die Funktion der Vorbereitungsklassen für den Aufnahmewettbewerb zu den Elitehochschulen, die als bloße Verlängerung der Sekundarschulzeit (auf dann 14 Jahre!) angesehen werden. Dabei wird nicht wahrgenommen, daß sie ihrer Funktion nach bereits ein Äquivalent des universitären Grundstudiums darstellen. Dieses Beispiel zeigt, daß ein mit dem deutsch-französischen Bildungsvergleich vertrauter Student ohne weiteres in der Lage wäre, die ungenauen Argumente beider Positionen zu relativieren und damit zu einer Versachlichung der Debatte beizutragen.

Nimmt man an, daß das erziehungswissenschaftliche Studium einen – wie auch immer zu definierenden – Praxisbezug hat, dann kann die Beschäftigung mit fremden Bildungsphänomenen auch eine *praktisch-pädagogische Funktion* haben: Sie kann innovative pädagogische Phantasie anregen. Nicht von ungefähr ist die internationale reformpädagogische Bewegung eine wichtige Wurzel der Entstehung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Eine so verstandene Lehrfunktion läßt sich direkt mit dem genannten Begriff der „International Education“ in Verbindung bringen, in dem die Praxisbeziehung eine unmittelbare Rolle spielt.

Eine letzte Funktion schließlich ist erwähnenswert, wenn Vergleichende Erziehungswissenschaft in der Lehre „nutzbar“ gemacht werden soll. Man könnte sie die *kulturaufklärerische oder interkulturelle Funktion* nennen. Was ist damit gemeint? Bildung ist ein Schlüsselement des sozialen und kulturellen Lebens eines Landes. Die Beschäftigung mit dem Phänomen Bildung – zumal in der skizzierten multidisziplinär ausgreifenden Form – kann also dazu dienen, in verdichteter Weise in die Kultur eines fremden Landes einzuführen. Dies kann *einerseits* für künftige Fremdsprachenlehrer von Interesse sein, die in einem Gebiet, das mit ihrem zukünftigen Einsatzfeld besonders eng verknüpft ist, eine Bereicherung ihrer Kenntnisse in der jeweiligen Landeskunde erhalten können. Der Aspekt der Einführung in die „andere“ Kultur über die Phänomene Bildung und Erziehung kann aber *andererseits* auch für Lehrer von Migrantenkindern oder Kindern aus Aussiedlungsgebieten im östlichen Mitteleuropa oder der ehemaligen Sowjetunion von Bedeutung sein. In diesem Sinn wird die institutionalisierte Bildung zum Schlüssel für die Gesamtkultur eines Landes.

Bildung und europäische Integration

Versucht man, das Verhältnis des europäischen Integrationsprozesses zum Phänomen Bildung genauer zu beschreiben, so stößt man zunächst auf eine widersprüchliche Situation. Zunächst gehört es zu den Standardformeln „tiefergehender“ europapolitischer Reden zu postulieren, daß die Europäische Union nicht nur eine wirtschaftliche Interessengemeinschaft, sondern vor allem eine Kulturgemeinschaft sei. Eine solche Aussage kann einen kulturhistorischen Sinn haben, wenn man darunter eine gemeinsame geistige Grundströmung versteht, die den verschiedenen Nationalkulturen zugrunde liegt. Diese Nationalkulturen lassen sich mit nur wenigen Ausnahmen grob in drei Sprachfamilien zusammenfassen: romanisch, germanisch und slawisch, wobei es einige mehrsprachige Überschneidungsbereiche gibt. Der Begriff „Kultur“ hat aber nicht nur im Französischen („culture“) eine enge Beziehung zur Bildung. Nach einer bekannten, klassisch gewordenen Definition *Adornos* läßt sich „Bildung“ nämlich fassen als subjektive Aneignung von Kultur. Daraus folgt, daß Europa zwangsläufig nicht nur eine Kultur-, sondern auch eine Bildungsgemeinschaft darstellt.

Ein solches Verständnis erscheint indessen vormodern, da es das Bild des mittelalterlichen fahrenden Scholaren assoziiert, für den das Streben nach Wahrheit keine Landes- und Sprachgrenzen kannte. Spätestens mit der Etablierung der Nationalstaaten und der ihnen eigenen *Bildungssysteme* muß Bildungserwerb aber mit sehr engen Grenzen rechnen. Bildung – unter dem institutionellen Aspekt je partikularer verfaßter Bildungssysteme – scheint also dem angestrebten europäischen Bildungs-/Kulturraum gerade entgegenzustehen. Aber

nicht nur das: Da seit dem 19. Jahrhundert das *Berechtigungswesen* das Bildungssystem „systemisch“ mit der Wirtschaft verknüpft, droht die Bildung paradoxerweise sogar zu einem Hindernis für die wirtschaftliche Integration zu werden.

Manche Europapolitiker erkannten deshalb früh, daß der gemeinsame Markt mit seiner geplanten Mobilität von Kapital, Waren, Dienstleistungen und Arbeitskräften zwangsläufig eine Rückwirkung auf die Qualifikationsprofile der Arbeitskräfte haben mußte. Deshalb wurde schon im „alten“ EWG-Vertrag (Artikel 128) auch die Berufsbildung in den Mitgliedsstaaten zum „europäischen“ Thema erklärt. Und die Gemeinschaft suchte ihren Einfluß auf den Bildungsbe- reich systematisch zu erweitern. Durch ein Urteil des Europäischen Gerichtshofs vom 30. Mai 1989, das sogenannte ERASMUS-Urteil, wurden auch Hochschul- bildungsgänge als „Berufsbildung“ – und damit als in die Kompetenz der Euro- päischen Gemeinschaft fallend – definiert (vgl. Müller-Solger 1990: 808 ff.).

Mit dem Unionsvertrag von Maastricht erhielt die Beziehung der Europäi- schen Union zur Bildungsproblematik eine neue Dimension. Erstmals wurde (in Artikel 126) neben der Berufsbildung auch die „Entwicklung einer qualitativ hochstehenden Bildung“ allgemein als Gemeinschaftsaufgabe definiert. Aller- dings muß dies – nach dem Wortlaut des Vertragstextes – „unter strikter Beach- tung der Verantwortung der Mitgliedsstaaten für die Lehrinhalte und die Gestal- tung des Bildungssystems“ geschehen. Auch alle geplanten Fördermaßnahmen der Union sind „unter Ausschluß jeglicher Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedsstaaten“ zu realisieren (Vertrag über die Europäische Union 1992: 23). Dieselbe stereotype Formel „unter Ausschluß jeg- licher Harmonisierung“ taucht schließlich auch im nächsten Artikel des Vertra- ges (Artikel 127) auf, der die berufliche Bildung zum Gegenstand hat: Dort wird die Verwirklichung der Ziele des gesamten Berufsbildungsartikels genau dem gleichen „Harmonisierungsverbot“ unterworfen. Es erscheint plausibel, wenn berichtet wird, dieser quasi stereotyp in beiden Artikeln auftauchende Passus sei insbesondere unter dem Druck von Vertretern der deutschen Bundesländer ein- gefügt worden.

Der Eindruck, daß die Ausweitung der Bildungsdimension in dem Ver- tragswerk zugleich ihre Festschreibung auf den Status quo der Mitgliedsstaaten bedeutet, läßt sich nicht von der Hand weisen. Die „europäische Bildungsein- heit“ bleibt strikt ideeller Natur. Sie soll sozusagen durch die Verschiedenheit der partikularen Systeme hindurchscheinen.

Die Rolle der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Kann Vergleichende Erziehungswissenschaft in diesem festgeschriebenen Kontext dann überhaupt eine Funktion haben? Ist diese Annahme nicht eine gewaltige Selbstüberschätzung?

Gerade die Erfahrungen mit dem deutschen Föderalismus haben gezeigt, daß trotz allen eifersüchtigen Festhaltens der Länder an ihrer Kulturhoheit der wirtschaftliche Sektor mit seiner Forderung nach Freizügigkeit und Mobilität von Arbeitskräften tatsächlich einen kaum zu unterschätzenden Anpassungsdruck auf die partikularen Bildungssysteme ausübt. Neben der Kulturhoheit steht in Deutschland in der Tat die Kultusministerkonferenz, die im Laufe ihres fast fünfzigjährigen Bestehens trotz aller Schwächen das notwendige Minimum an Gemeinsamkeit erarbeitet und garantiert hat. Insofern ist es sicherlich auch notwendig für die vergleichende Bildungsforschung, gewissermaßen im Aufgreifen ihrer evolutionistischen Funktion die „Unabwendbarkeit“ einer letztlich konvergierenden Entwicklung vorauszusetzen und international angelegte Forschung zu entsprechenden Innovationen im Bildungsbereich zu betreiben. In diesen Zusammenhang läßt sich auch die bildungspolitische Funktion der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der Lehre stellen, die, wie gezeigt, die positive und negative Referenz von Reformkonzepten auf ausländische Erfahrungen objektivieren helfen soll. Eine spezifische Funktion der Vergleichenden Erziehungswissenschaft wäre in dieser Perspektive die Analyse und Verstärkung von Innovationen im Bildungswesen, welche die Bildungsgrenzen abbauen helfen.

Zum Abbau von Bildungsgrenzen kann auch eine pragmatische Funktion der Vergleichenden Erziehungswissenschaft beitragen, die sie schon seit längerer Zeit wahrnimmt: die Entwicklung von Kriterien der Beurteilung formaler Leistung im Hinblick auf die Festlegung von Äquivalenzen von Bildungsabschlüssen (vgl. z.B. Anweiler 1986). Die Dringlichkeit dieser Aufgabe spitzt sich infolge des genannten faktischen Harmonisierungsdrucks aufgrund der Mobilitätsgarantien im ökonomischen Sektor noch zu. Die gesellschaftliche Erwartung an die Vergleichende Erziehungswissenschaft übersteigt hier deutlich eine bloß idiographische Funktion zugunsten der Bereitstellung von politischem Handlungswissen, beispielsweise indem funktionale Äquivalenzen unterschiedlich zusammengesetzter formaler Qualifikationsnachweise bestimmt werden.

Aber selbst wenn man das Harmonisierungsverbot von Maastricht wörtlich nimmt und nicht an die Assimilationskraft der ökonomischen Fakten glaubt, verbleibt der Vergleichenden Erziehungswissenschaft eine zentrale europapolitische Funktion. Gerade um in der skizzierten dialektischen Weise eine „Einheit in der Vielfalt“ aufzeigen zu können, bedarf es fundierter und differenzierter idiographischer Analysen – dies haben auch europapolitisch engagierte

Nicht-Komparatisten erkannt und deutlich ausgesprochen (z.B. Vaniscotte 1996: 305). Diese Analysen sind besonders wertvoll, wenn sie sich nicht nur auf Einzelsysteme beschränken, sondern mehrere Systeme im Hinblick auf ihre Kontraste oder ihre (oft versteckte) Gemeinsamkeit untersuchen. Eine solche Aufgabe übersteigt bei weitem, was Selbstbeschreibungen zu leisten vermögen. Hier ist die objektivierende und vergleichsweise distanzierte komparatistische Außen-sicht gefordert. Solcherart strukturierte Vergleiche können beispielsweise auch Lehrern, die sich an der „Basis“ mit europäischem Schüleraustausch befassen, ganz einfach Hilfestellung dabei geben, die Systeme und die Schulkulturen ihrer Austauschpartner genauer zu verstehen.⁵ Generell gilt, daß Pädagogen (im weitesten Sinn) am besten dadurch auf die europäische Vielfalt von Bildung und Erziehung vorbereitet werden, daß man ihnen die genannte Kontingenzerfahrung der vergleichenden Perspektive vermittelt (ähnlich auch Vaniscotte 1996: 305).

Zur Erkenntnis der tieferen Gemeinsamkeit kann aber auch die Aktivierung der experimentellen Funktion der vergleichenden Forschung beitragen: eine Europäisierung des gesamten erziehungswissenschaftlichen Forschungsfeldes kann dazu beitragen, Regelmäßigkeiten zu entdecken, die für den europäischen Kontext gelten.

Es zeigt sich somit, daß zur Förderung des europäischen Integrationsprozesses alle Funktionen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft beitragen können. Es ist gerade die mögliche Multifunktionalität des Vergleichs, die in diesem Prozeß gefragt ist.

Die vorgestellten Gedankengänge haben einen direkten Bezug zu einem bedeutenden Arbeitsanliegen Wolfgang *Mitters*. Am 4. und 5. November 1991 fand unter seiner Leitung eine Tagung mit dem Thema „Vergleichende Bildungsforschung in der Europäischen Gemeinschaft“ statt. In dem auf dieser Tagung erarbeiteten „Memorandum“ (an die Adresse der Politik) kann man vor allem unter Punkt 3 wesentliche Kerngedanken der hier vorgetragenen Überlegungen wiederfinden (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1992: 21–24).

Unter Punkt 7 des Memorandums wird jedoch noch ein weiterer Gesichtspunkt genannt, ohne den diese Überlegungen unvollständig wären:

„Die auf die Europäische Gemeinschaft bezogene Bildungsforschung kann nur dann sinnvoll betrieben werden, wenn sie sich ... für die Probleme öffnet, die sich durch die Entwicklung des ‚weiteren Europas‘ stellen ...“ (ebd.: 23).

Insbesondere die Vergleichende Erziehungswissenschaft in Deutschland hat sich traditionell sehr darum bemüht, das „gemeinsame europäische Haus“ nicht nur

in Westeuropa zu suchen – und diese Brückenfunktion zwischen Ost und West läßt sich nicht zuletzt als Leitmotiv im Werk Wolfgang *Mitters* ausmachen.

Versteht man „Europa“ in diesem weiteren Sinn, dann kann die Vision eines bayerischen „Schulmannes“ aus dem Jahr 1838 fast wie ein Programm „europa-bezogener Vergleichender Bildungsforschung“ klingen (Friedrich *Thiersch*, zitiert nach Hilker 1962: 32):

„Wir wollen, daß sich auf den Gebieten der Bildung die europäischen Nationen im tiefsten Wesen als Eine erkennen, aber damit sie dieses tun können, müssen sie sich vor allem ihrer besonderen Natur, ihrer Sitten, ihrer eigenen Gestalt bewußt werden. Erst wenn dieses geschehen, werden sie imstande sein, sich und ihr Wesen von dem Zufälligen zu trennen und sich in einer höheren Einheit als Glieder eines Ganzen zu erkennen, dessen Größe eben in der Mannigfaltigkeit der zur Einheit vermittelten Charaktere besteht.“

Anmerkungen

1. So z.B. an der Universität Leipzig, wo im Rahmen der „Erziehungswissenschaftlichen Fakultät“ alle einzelnen Arbeitsbereiche ein Kompositum von „Pädagogik“ aufweisen (z.B. Schulpädagogik, Erwachsenenpädagogik, aber auch Allgemeine Pädagogik und Vergleichende Pädagogik).
2. Z.B. die „Arbeitsstelle für vergleichende Bildungsforschung“ in Bochum, an welcher der Autor selbst lange Zeit tätig war.
3. Die anderen romanischen Sprachen haben die gleiche Struktur wie das Französische, das Polnische übernimmt die ältere deutsche Begriffsstruktur, aber mit einer adjektivischen, nicht partizipialen Bestimmung „pedagogika porównawcza“ (vergleichsbezogene Pädagogik), so daß auch hier der Verfahrensbezug von einem möglichen Objektbezug überlagert wird.
4. Die folgenden Ausführungen erweitern die Skizze in Hörner 1996: 14 f.
5. Der Verfasser denkt hier an ein Schlüsselerlebnis einer polnisch-französischen Lehrerbegegnung (im Hinblick auf einen Schüleraustausch), bei der erst der außenstehende Komparatist die tiefgehenden Mißverständnisse aufklären konnte, die durch eine zwangsläufig an der Oberfläche bleibende wechselseitige Selbstdarstellung entstanden waren. Erst dann wurden den beteiligten Lehrern die tiefer liegenden Gemeinsamkeiten in den Schulkulturen und der gesellschaftlichen Wahrnehmung von „Bildung“ deutlich.

Literatur

- Anweiler, O. (1974). Konzeptionen der Vergleichenden Pädagogik. In A. Busch u.a. (Hrsg.), *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Texte zur Methodologie-Diskussion* (S. 19–26) (= Uni-Taschenbücher, 410). Pullach: Verlag Dokumentation.
- Anweiler, O. (1986). Äquivalenzprobleme bei Bildungsabschlüssen. Anwendungsfelder vergleichender Bildungsforschung. In E. Reichert u.a. (Hrsg.), *Berufliche Bildung im Zusammenwirken von Schule und Betrieb. 10 Jahre Berufspädagogik an der Fridericiana* (S. 1–19). Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.

- Anweiler, O. & Hörner, W. (1990). Kriterien- und Methodenprobleme. In O. Anweiler u.a. (Hrsg.), *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR* (S. 677–685). Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.
- Debesse, M. & Miralaret, G. (1972). *Pédagogie comparée* (Traité des sciences pédagogiques, 3). Paris: Presses Universitaires de France.
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Hrsg.). (1992). *Vergleichende Bildungsforschung in der Europäischen Gemeinschaft*. Bericht über die Konferenz vom 4.-5. November 1991 in Neu-Isenburg. Frankfurt a.M.: DIPF.
- Hilker, F. (1962). *Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis*. München: Hueber.
- Hörner, W. (1993). *Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich* (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, 52). Köln: Böhlau.
- Hörner, W. (1996). Einführung: Bildungssysteme in Europa – Überlegungen zu einer vergleichenden Betrachtung. In O. Anweiler u.a.: *Bildungssysteme in Europa* (S. 13–29). 4. neu überarb. u. erw. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Lemberg, E. (1963). Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung. Das Bildungswesen als gesellschaftliche Institution. In Ders. (Hrsg.), *Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung* (S. 21–100) (Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, 3). Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mitter, W. (1976). Komparative Forschung in der Erziehungswissenschaft. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22 (3), 317–337.
- Müller-Solger, H. (1990). Bildungspolitische Zusammenarbeit der Europäischen Gemeinschaft in Europa. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36 (6), 805–825.
- Noah, H.- J. (1971). Zum Begriff des erziehungswissenschaftlichen Vergleichs. *Bildung und Erziehung*, 24, (6), 503–509.
- Rickert, H. (1926). *Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft*. Tübingen: Mohr.
- Schneider, F. (1961). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Forschung, Lehre* (Vergleichende Erziehungswissenschaft und Pädagogik des Auslands, 1). Heidelberg: Quelle und Meyer.
- 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.
- Van daele, H. (1993). *L'éducation comparée* (Que sais-je ? 2786). Paris: Presses Universitaires de France.
- Vaniscotte, F. (1996). *Les écoles de l'Europe. Systèmes éducatifs et dimension européenne*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Vertrag über die Europäische Union, unterzeichnet zu Maastricht am 7. Februar 1992. (1992). *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften*, C, 35 (191), 1–112.
- Vexliard, A. (1967). *La pédagogie comparée. Méthodes et problèmes*. Paris: Presses Universitaires de France.