



Zwischen Renaissance und Bedeutungslosigkeit. Aktueller Stand und Perspektiven der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland¹

Hans-Georg Kotthoff

Pädagogische Hochschule Freiburg

Abstract

In recent years the ever-increasing number of publications in education with an explicit ‘international’ and/or ‘comparative’ orientation could indicate a renaissance of a field of study, which is internationally known as ‘comparative education’ (CE). This trend has been particularly strong in Germany, where international references to, for example, ‘successful PISA countries’ have been a characteristic feature of numerous educational publications particularly since the so-called ‘PISA shock’ in 2001. However, while on the surface many external indicators (e.g. publications, congresses, media attention) seem to signify a strong and powerful renaissance of CE in Germany, CE (as a field of study and) as an academic university discipline is seriously under threat of losing its identity and falling into oblivion. In this article it will be argued that the current renaissance of CE, which we are apparently witnessing at the moment, could in the long run be detrimental rather than beneficial to this field of study.

The argument will be developed in three steps: Firstly, and in order to analyse and to understand the current state of CE in Germany, the author will briefly look back at the origin and the genesis of CE in Germany and find out how this field of study was shaped. Secondly, three current trends in German CE will be analysed in particular which will provide a deeper understanding of the present state of this field of study. In the third part, the author will look at the consequences of these trends for CE and will briefly outline future perspectives for this field of study in Germany (and perhaps elsewhere), which might ‘save’ this field of study from falling into oblivion.

1. Die Vergangenheit: Die Entstehung und Ausdifferenzierung des Forschungsfeldes²

Die spezifische Ausprägung und Orientierung der ‚Vergleichenden Erziehungswissenschaft‘ (VE)³ als akademisches Forschungsfeld wurde Waterkamp (2007) zufolge, in Deutschland insbesondere von zwei Faktoren beeinflusst: Der erste wichtige Faktor in der Etablierung des Feldes war, dass die meisten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die einflussreich in der Entwicklung der VE in Deutschland werden sollten, Migrantinnen und Migranten deutscher Herkunft waren, die jedoch in Osteuropa aufgewachsen waren. Dies betrifft nicht nur die erste ‚deutsche‘ Generation von vergleichenden Erziehungswissenschaftlern wie zum Beispiel Hessen, Rüttenauer und Froese, die in den 1920er- und 1930er-Jahren aus Russland und der Ukraine nach Deutschland gekommen waren, sondern auch eine zweite Generation von Wissenschaftlern, wie z.B. Mitter, der aus der Tschechoslowakei emigriert war, und Robinsohn, der nach dem Zweiten Weltkrieg aus Jerusalem in seine Heimatstadt Berlin zurückkehrte (ebd., S. 140). Der zweite Faktor war der starke inhaltliche Fokus der westdeutschen VE auf Forschung über den ‚Osten‘, was sowohl auf die bi-kulturellen Erfahrungen der oben genannten Wissenschaftler zurückzuführen ist als auch – und dies ist der wichtigere Punkt – auf die Teilung Deutschlands in zwei Staaten nach dem ‚Kalten Krieg‘. Rückblickend hat Waterkamp diese frühe Nachkriegszeit bis in die 1960er-Jahre als die ‚first period of development‘ der VE in Deutschland bezeichnet und ihr ‚Forschungsparadigma‘ folgendermaßen charakterisiert:

The most important trait was the focus on a few countries. These were on the one hand the prospering European countries such as the United Kingdom, France, Switzerland and sometimes also the Nordic states, the Netherlands and the USA. On the other hand, the communist states became objects of research because the political interest in these countries was high. ... The typical research design was a case study of one country, and comparisons among a limited number of countries were less common (ebd., S. 141).

Folgt man Waterkamps historischer Darstellung, ist die zweite Periode in der Entwicklung der VE in Deutschland durch die zunehmende Institutionalisierung der VE und ihre Etablierung als akademischer Disziplin und ein Feld universitärer Lehre gekennzeichnet. Die Idee im Jahre 1966, eine ‚Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft‘ zu gründen, wurde von zehn deutschen Erziehungswissenschaftlern entwickelt, die auch bei der Gründung der ‚Comparative Education Society in Europe‘ (CESE) im Jahr 1961 in London anwesend gewesen waren. Obwohl die neue Kommission ihre eigene administrative und organisatorische Struktur hatte, war sie eng in die größere ‚Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft‘ (DGfE) integriert, die sämtliche erziehungswissenschaftliche Forschungsfelder umfasste. Waterkamp weist

darauf hin, dass die Komparatisten durch die enge Beziehung der Kommission zur DGfE einerseits dazu in der Lage waren, ihre Positionen in den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten und Instituten zu behalten (ebd., S. 142). Andererseits verhinderte jedoch die enge Anbindung an die DGfE die Gründung einer unabhängigen Gesellschaft von vergleichenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die vielleicht in der Lage gewesen wäre, außerhalb der Erziehungswissenschaft nach relevanten Theorien in der Soziologie, Ökonomie, Geschichte oder Anthropologie zu suchen oder auch ihre eigenen Theorien zu entwickeln, anstatt sich ausschließlich an den theoretischen Prämissen und normativen Theorien der Allgemeinen Pädagogik bzw. der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu orientieren. Ein weiteres Charakteristikum dieser zweiten Periode war die heftige Diskussion um Fragen der Methodologie und ‚relevanter‘ Methoden innerhalb der VE, die international schon in den 1960er-Jahren begonnen hatte (z.B. Holmes, 1965; Noah & Eckstein, 1969). Nach mehreren fehlgeschlagenen Versuchen, einen Kanon relevanter Theorien und Methoden der VE zu bestimmen, plädierten führende Komparatisten in Deutschland wie Mitter für eine Pluralität von Methoden in der VE (Mitter, 1976, S. 333). Rückblickend auf die methodologische Debatte der 1960er- und 1970er-Jahre folgerte Schriewer, dass die VE trotz ihrer beeindruckenden Entwicklung im Hinblick auf die wachsende Zahl an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Studien, Gesellschaften und Kongressen seit den 1960er-Jahren, das geblieben ist, was sie immer war: „a field of study characterized by contrasting approaches, controversial definitions and disciplinary identity crises“ (Schriewer, 1988, S. 25).

Die dritte Periode der Entwicklung war Waterkamp zufolge durch die Diversifizierung und Fragmentierung des Forschungsfeldes charakterisiert. Schon 1978 deutete sich eine erste Spaltung an, als einige Mitglieder der ‚Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft‘ die ‚Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt‘ gründeten. Obwohl die neue Kommission auch Mitglied derselben Dachorganisation blieb (d.h. der DGfE) und viele Forscher ihre doppelte Mitgliedschaft in der ‚Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft‘ aufrecht erhielten, deuteten die Trennung und die Bezeichnung der neuen Kommission an, dass diejenigen Wissenschaftler, deren Interesse sich auf die ‚Dritte Welt‘ richtete, auch eine neue Forschungskultur wollten. Anstatt sich in endlosen (und am Ende relativ ertraglosen) Debatten über die Methodologie der VE zu engagieren, war die Dritte Welt Gruppe an Entwicklungsstrategien, Menschenrechtserziehung und Fragen der Grundbildung interessiert (Waterkamp, 2007, S. 145). Parallel zu diesem Differenzierungsprozess zwischen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft (VE) auf der einen und der Internationalen Erziehungswissenschaft (IE) auf der anderen Seite gab es ein drittes, eng verwandtes Forschungsfeld, das während der

1980er-Jahre aufkam und in den erziehungswissenschaftlichen Instituten deutscher Universitäten rasant wuchs und der es schon 1992 gelang, sich als weitere Kommission innerhalb der DGfE zu etablieren: die ‚Kommission für Interkulturelle Bildung‘. Diese distanzierte sich deutlich von der früheren deutschen ‚Auslandspädagogik‘, die unter der Prämisse gearbeitet hatte, dass die Gastarbeiter in Deutschland früher oder später in ihre Heimat zurückkehren würden. Die Kommission widmete sich der Forschung über Migration und deren Wirkung auf Erziehung und Bildung und versuchte, Konzepte und Programme zu entwickeln, die eine bessere Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in das deutsche Schulsystem erlaubten. In diesem Kontext fochten einige interkulturelle Forscher die Tendenzen der kulturellen Homogenisierung im deutschen öffentlichen Schulsystem an, die sie mit dem sogenannten ‚monolingualen Habitus‘ deutscher Lehrkräfte und Schulverwaltungsbeamter erklärten (z.B. Gogolin, 1994).

Die vierte und jüngste Periode in der Differenzierung und Ausgestaltung des Forschungsfeldes ist durch den Versuch gekennzeichnet, trotz der stetig wachsenden Diversifizierung des Forschungsfeldes, ‚Forschungsbündnisse‘ zu schließen und (ehemals) getrennte *research communities* (wieder) zu vereinen. Dies kann an drei Beispielen illustriert werden. Die erste Vereinigung erfolgte bereits 1998, als sich die ‚Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft‘, die ‚Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt‘ und die ‚Kommission für Interkulturelle Bildung‘ in der ‚Sektion für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft‘ (SIIVE) zusammenschlossen. Der zweite Zusammenschluss geschah 2005, als sich die ‚Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft‘ mit der ‚Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt‘ vereinigte, was zur Gründung der ‚Kommission für Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft‘ (VIE) führte. Abgesehen von pragmatischen Gründen, die zur Vereinigung dieser beiden Kommissionen führten und die im folgenden Abschnitt analysiert werden, war es natürlich auch die folgende von Waterkamp beschriebene Tatsache, die eine Annäherung der beiden Kommissionen in inhaltlicher Hinsicht nahelegte:

Education in the Third World could not be investigated without analysing the relations between all three worlds, and the world as a whole had to be considered as an object of internationally-oriented research (Waterkamp, 2007, S. 146).

Als jüngstes Beispiel für den Versuch ‚Forschungsbündnisse‘ zu schließen, ist schließlich auf den Beitritt der ‚Kommission Bildung für eine nachhaltige Entwicklung‘ (BNE) in die SIIVE hinzuweisen, durch den sich die Zahl der Kommissionen in der SIIVE wieder auf drei erhöhte.

2. Die Gegenwart: Aktuelle Trends und Themen der VE

Der aktuelle Stand der VE in Deutschland ist insbesondere durch drei parallele Entwicklungen charakterisiert, die sich zum Teil und längerfristig nachteilig auf das Forschungsfeld auswirken könnten. Die folgenden Abschnitte diskutieren zum einen einige externe Indikatoren des VE-Feldes, zum anderen die zunehmende Diversifizierung des Feldes und schließlich die wachsende Bedeutung international vergleichender Schulleistungsstudien.

2.1 Externe Indikatoren scheinen eine Renaissance der VE in Deutschland anzudeuten

Die Vermutung, dass die VE derzeit ein florierendes Forschungsfeld sei, gründet sich auf mehrere externe Indikatoren, die scheinbar darauf hinweisen, dass sich die VE einer Renaissance erfreut.

Erstens können wir seit der Jahrhundertwende eine wachsende Zahl internationaler Publikationen über den Stand und die Verfassung der VE beobachten. Diese Publikationen umfassen nicht nur Artikel in Fachzeitschriften, sondern auch Herausgeberschaften und Monographien von namhaften vergleichenden Erziehungswissenschaftlern wie zum Beispiel Alexander, Broadfoot und Philipps (1999), Schriever (2000), Crossley und Watson (2003) und zuletzt das *International Handbook of Comparative Education*, das für sich zu Recht in Anspruch nimmt, „a major statement of the condition of a field“ (Cowen & Kazamias, 2009, S. 5) zu sein. Dieser internationale Trend spiegelt sich auch wider in einer steigenden Anzahl deutschsprachiger Veröffentlichungen über den Zustand der VE in Deutschland (Gogolin, Helmchen, Lutz & Schmidt, 2003; Hornberg, Dirim, Lang-Wojtasik & Mecheril, 2009) und Einführungen in das Forschungsfeld wie beispielsweise Alleman-Ghionda (2004), Waterkamp (2006), Adick (2008) und Parreira do Amaral & Amos (2015).

Zweitens gibt es neben den seit langer Zeit etablierten internationalen Fachzeitschriften der VE wie *Comparative Education* (UK), *Comparative Education Review* (USA), *International Review of Education* (UNESCO/Hamburg), *Canadian & International Education* (Canada), *Prospects* (UNESCO), *European Education* (USA) auch eine wachsende Zahl deutschsprachiger Fachzeitschriften (z.B. *Tertium Comparationis*) und spezialisierter Reihen (z.B. *Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft*), die sich explizit an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Bereich der VE richten.

Drittens kann die bereits im letzten Abschnitt beschriebene Gründung einer stetig steigenden Zahl von neuen internationalen, interkulturellen und vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Gesellschaften und Kommissionen wie beispielsweise

se die ‚Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt‘ (1978), die ‚Kommission für Interkulturelle Bildung‘ (1992) und die ‚Kommission für Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft‘ (2005) als ein Indikator für die Vitalität des Forschungsfeldes in Deutschland angeführt werden. Der Zusammenschluss dieser Gruppen und Kommissionen in einer Sektion innerhalb der DGfE führte 1998 zu einer recht starken Gesellschaft von mehr als 200 Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern, die engagiert in diesen drei Forschungsfeldern tätig sind und aktiv Workshops und Konferenzen zum Thema international und vergleichende Erziehungswissenschaft in Deutschland organisieren (Waterkamp, 2007). Die ‚Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft‘ (SIIVE) hat in den letzten Jahren hohe Zuwachsraten gehabt, was in den Mitteilungen des DGfE Vorstands folgendermaßen begründet wird:

Begründet vermutet werden kann aber, dass die Internationalisierung auch in der Erziehungswissenschaft zunimmt, viele Forscher und Forscherinnen inzwischen stärker als früher international orientiert sind – z.B. auch im Bereich qualitativer Bildungsforschung – und auch international vergleichend, also komparatistisch, arbeiten und deshalb diese Sektion an Mitgliedern gewinnt (DGfE, 2014, S. 144).

Viertens hat das häufig zitierte intensive mediale Interesse in Deutschland an den Ergebnissen von international vergleichenden Schulleistungsstudien wie TIMSS, PIRLS/IGLU und PISA zu einem erhöhten öffentlichen Interesse an internationalen Vergleichen im Bildungsbereich geführt. Darüber hinaus hat es auch eine Flut von Artikeln und Studien über sogenannte ‚PISA-Gewinner‘ ausgelöst und zu mehreren staatlich finanzierten international vergleichenden Studien über ‚erfolgreiche PISA-Nationen‘ wie Finnland und Kanada geführt. Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanzierte Studie über ‚*Features of Successful School Systems: A Comparison of Schooling in Seven Countries*‘, die von der ‚Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie‘ (2004) durchgeführt wurde, die aus renommierten Erziehungswissenschaftlern besteht, kann als Beispiel dafür dienen.

Fasst man diese ersten Beobachtungen zusammen, so scheinen die genannten externen Indikatoren eine große Vitalität und Visibilität der IVE in Deutschland nahezulegen, die in der Tat auf eine Renaissance des Forschungsfeldes hinweisen könnten. Allerdings muss die Frage erlaubt sein, was in all den international vergleichenden Studien, Fachzeitschriften und Konferenzen geleistet wird und worin ihr spezifischer Ertrag besteht. Auch die folgenden von Cowen und Kazamias in ihrer gemeinsam verfassten Einleitung zum *International Handbook of Comparative Education* aufgeworfenen bohrenden Fragen lassen sich nicht einfach durch den Rekurs auf externe Indikatoren beantworten:

How is it [das Forschungsfeld der VE] doing intellectually? That is, what kinds of concerns and what kind of academic work is being, and has been done in ‘the field of study’

called comparative education – primarily from a university base? Where are we? And where are we going? (Cowen & Kazamias, 2009, S. 4).

Im dritten Abschnitt dieses Beitrags, in dem es um die zukünftigen Perspektiven der VE in Deutschland gehen wird, wird erneut auf diese Fragen eingegangen.

2.2 Zunehmende Diversifizierung der VE: Der Aufstieg der interkulturellen und internationalen Erziehungswissenschaft

Wie bereits im ersten Abschnitt betont wurde, gibt es nach Jahren der Fragmentierung des Forschungsfeldes eine starke Tendenz in Deutschland, Verbindungen zwischen vergleichender, interkultureller und internationaler Erziehungswissenschaft zu knüpfen. Nach Steiner-Khamsi gibt es ein starkes ‚intellektuelles‘ Argument für die Überbrückung der Kluft zwischen den verwandten Forschungsfeldern:

The transnational movement of people, but also the transnational flow of finance, technology, media, ideas *and* educational reform make it necessary to broaden the narrow distinction between majority-minority and think instead in terms of transcultural and international studies. Many concepts of multicultural education⁴ still operate in a nation-state interpretive framework, albeit from a critical perspective (Steiner-Khamsi, 2009, S. 39).

Anknüpfend an Steiner-Khamsis Analyse des aktuellen Zustands der interkulturellen und der vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland gibt es – abgesehen von intellektuellen Argumenten – auch ‚pragmatische‘ Gründe für eine Vereinigung der *research communities*. Steiner-Khamsis Beobachtung aus der ‚Außenperspektive‘, dass nämlich die Interkulturelle Erziehungswissenschaft in Deutschland im Hinblick auf ihre personelle und finanzielle Ressourcen wesentlich besser ausgestattet sei als die Vergleichende Erziehungswissenschaft (vgl. ebd.), kann angesichts der Entwicklung der Mitgliederzahlen seit Gründung der ‚Sektion für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft‘ (SIIVE) im Jahre 1998 durchaus zugestimmt werden. Die Frage, warum die Mitgliedszahlen und der Einfluss der VE in Deutschland seit Jahren konstant zurück geht, während die Interkulturelle Erziehungswissenschaft gleichzeitig floriert, ist von Steiner-Khamsi folgendermaßen beantwortet worden:

There are both historical and substantive reasons for this alarming trend. For a long time German comparative education was focused on Europe, and for a while on (West) German – (East) German comparison. Theoretically, it is still embedded in a historical-philosophical paradigm with little regard for other disciplinary orientations such as economics of education, anthropology of education, politics of education, or sociology of education. ... At the same time it appears to be more Eurocentric than comparative education research in other countries. ... most other comparative education societies have diversified both with regard to disciplinary orientation, geographical reach as well as fields of application (ebd., S. 40).

Abgesehen von ihrer traditionellen Verwurzelung im ‚historisch-philosophischen‘ Forschungsparadigma und ihrer ‚eurozentrischen Orientierung‘ gibt es jedoch einen weiteren Grund, warum die VE in Deutschland im Vergleich zu ihrer beliebteren Schwester der Interkulturellen Erziehungswissenschaft an Bedeutung verloren hat, und dieser Grund ist wahrscheinlich in ihrem Mangel an praktischer Orientierung oder sogar ‚Nützlichkeit‘ zu sehen. Im Gegensatz zur VE hat sich die Interkulturelle Erziehungswissenschaft in Deutschland seit ihren Anfängen in den späten 1970er-Jahren in erster Linie mit den Folgen von Migration und der daraus resultierenden ethnischen, kulturellen und linguistischen Heterogenität für Gesellschaften, Institutionen, Organisationen und Individuen beschäftigt. Die Interkulturelle Erziehungswissenschaft war durch die Entwicklung von praxisrelevanten Konzepten für den Umgang mit Heterogenität und für die Förderung von Gleichheit bei gleichzeitiger Anerkennung von Differenz (Prenzel, 1995, 2005) eher als die VE in der Lage, für bildungspolitische Entscheidungsträger, Bildungsministerien und pädagogische Einrichtungen wie Kindergärten und Schulen ‚nützlich‘ zu sein. Hingegen hat die VE, wie Mitter in seiner Analyse betonte, immer damit kämpfen müssen, ‚nützlich‘ und ‚relevant‘ für bildungspolitische Entscheidungsträger zu sein und hatte von ihren Anfängen im 19. Jahrhundert bis auf den heutigen Tag durchgängig eine ‚schwierige‘ Beziehung zur jeweils aktuellen Bildungspolitik (Mitter, 2009).⁵

Neben der Frage nach der Nützlichkeit und Anwendbarkeit der Forschungsergebnisse der VE hat Steiner-Khamsi den *development turn* der VE und den anschließenden Aufstieg der internationalen Erziehungswissenschaft als einen weiteren Hauptgrund für die kontinuierliche Expansion der vergleichenden und internationalen Erziehungswissenschaft in Nordamerika und anderswo identifiziert:

Comparative education experienced a ‘development turn’ in the 1950s and 1960s as a result of which education in the developing countries became a new and eventually the main focus of comparative and international education. The shift from comparative education (focus: First World) to international education (focus: Third World) has accounted for the boom of comparative and international education in North America. The development turn was accompanied with a new orientation towards area or regional studies, making it paradigmatically legitimate to refer to non-comparative one-country case studies as studies in comparative and international education (Steiner-Khamsi, 2009, S. 40).

In Deutschland fand dieser *development turn* wesentlich später statt und erreichte nicht dieselbe Dynamik. Wie schon erwähnt, war es erst im Jahr 2005 zum Zusammenschluss der ‚Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt‘ und der ‚Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft‘ in einer gemeinsamen Kommission gekommen, die die Bezeichnung ‚Kommission für Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft‘ trug. Noch bis in die Mitte der 1990er-Jahre hinein wurden diese zwei Felder von einigen Repräsentanten als recht dispa-

rate Forschungsfelder betrachtet, von denen die Internationale Erziehungswissenschaft sich hauptsächlich auf die pädagogische Praxis fokussierte, während sich die Vergleichende Erziehungswissenschaft eher der Forschung widmete (Mitter, 1996).

Ein letzter Grund, warum die VE in Deutschland nicht so schnell wächst wie andere verwandte Forschungsfelder, wurde von Hornberg vorgebracht, die darauf hinwies, dass sich die VE in Deutschland nur recht langsam auf neue Herausforderungen eingestellt hat, die durch das Phänomen der ‚Globalisierung‘ hervorgebracht wurden (Hornberg et al., 2009, S. 14). Während Steiner-Khamsi in den USA schon im Jahr 2004 eine ‚Explosion‘ erziehungswissenschaftlicher Artikel über das Thema Globalisierung feststellte, die sich über die letzten beiden Jahrzehnte erstreckten, wurden die Herausforderungen, die durch den Prozess der ‚Transnationalisierung‘ und der Entstehung ‚transnationaler Bildungsräume‘ entstanden, von deutschen vergleichenden Erziehungswissenschaftlern erst viel später aufgegriffen (Adick, 2005; Hornberg, 2009).

Um diese zweite Tendenz zusammenzufassen, kann festgehalten werden, dass die Diversifizierung der VE „with respect to disciplinary orientation, geographical reach as well as fields of application“ (Steiner-Khamsi, 2009, S. 40), die Steiner-Khamsi für Nordamerika und anderswo beobachtet, in Deutschland (noch) nicht im gleichen Ausmaß stattgefunden hat. Dies hat ernsthafte Implikationen für die Entwicklung der Mitgliederzahlen und der Bedeutung der VE als Forschungsfeld in Deutschland gehabt. Es ist jedoch durchaus legitim, kritisch zu fragen, ob die verzögerte und begrenzte Diversifizierung des Feldes zwangsläufig nur zu seinem Nachteil gereicht. Man könnte auch argumentieren, dass unter der Vielzahl der sehr unterschiedlichen Beiträge, die auf den nordamerikanischen CIES-Konferenzen präsentiert werden und die Steiner-Khamsi (2009, S. 40 f.) in ihrem Artikel beschreibt, die Identität und die Konturen der VE als akademischer Universitätsdisziplin verblasen.

2.3 Wachsende Bedeutung international vergleichender Schulleistungsstudien

Die dritte Entwicklung, die wachsende Bedeutung international vergleichender Schulleistungsstudien, ist der derzeit wohl markanteste Trend und vielleicht auch die ‚gefährlichste‘ Entwicklung für die VE als Forschungsfeld. Diese Tendenz soll im Folgenden erstens mit Bezug zur Rezeption der PISA-Ergebnisse in Deutschland und zweitens mit Bezug zur Rezeption der finnischen PISA-Ergebnisse illustriert werden.

Seit der Publikation der ersten PISA-Ergebnisse in Deutschland im Dezember 2001 gibt es einen wachsenden Korpus an Studien, die sich mit der Rezeption von PISA-Ergebnissen in Deutschland beschäftigen (z.B. Schmidt, 2002; Weigel, 2004; Gruber, 2006; Tillmann, Dederich, Kneuper, Kuhlmann & Nessel, 2008; Waldow,

2009, 2010). In einer unveröffentlichten Diplomarbeit der Universität Trier über die Rezeption der PISA-Ergebnisse in Großbritannien und Deutschland vergleicht Weigel (2004) die Reaktionen auf und die Rezeption von PISA 2000 Ergebnissen in Großbritannien und Deutschland auf der Basis von qualitativen Dokumentanalysen der Berichterstattung in deutschen und englischen Zeitungen mit nationaler Verbreitung. Weigels Analyse zeigt deutlich, dass PISA 2000 in Deutschland direkt nach der Publikation der Ergebnisse im Dezember 2001 eine intensive Medienreaktion auslöste, die zu Beginn insbesondere auf vier Themen fokussierte, nämlich Lehren und Lernen, die Situation der Lehrer, Vorschulerziehung und Schulstrukturen (ebd., S. 45 f.) und dass PISA in den folgenden Jahren zu einem ‚diskursiven Ereignis‘ wurde (ebd., S. 11 f.).

Die mit Abstand detaillierteste Analyse der Rezeption der PISA-Ergebnisse und des Effektes von PISA 2000 auf die deutsche Bildungspolitik wurde 2008 von Tillmann und seinen Kollegen in ihrer Studie über die Rezeption der PISA-Ergebnisse in vier deutschen Bundesländern vorgelegt (Tillmann et al., 2008). Die sorgfältig konzipierte Studie, die auf Dokumentanalysen und Experteninterviews basiert, zeigt nicht nur große Variationen in der Rezeption der PISA-Ergebnisse zwischen den vier analysierten Bundesländern, sondern auch, dass viele Elemente der post-PISA Reformagenda schon lange vor der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse in Vorbereitung waren und dass die PISA-Ergebnisse teilweise genutzt wurden, um die gewählte Bildungsreformagenda zu legitimieren. Daher folgert Waldow in seiner Rezension über die Studie von Tillmann et al. prägnant:

The book is able to refute some popular myths that can often be found in German newspapers (and even sometimes in scholarly articles), such as that the introduction of educational standards and centralised instruments of assessment are a direct result of PISA (Waldow, 2009, S. 480).

Jedoch können Tillmann et al. durch ihre sorgfältigen qualitativen Analysen nicht nur erklären, warum bestimmte Reformen an die Spitze der PISA-Reformagenda gelangten und dort bis auf den heutigen Tag geblieben sind, sondern sie können auch zeigen, warum andere Reformen (z.B. das Thema ‚Schulstrukturen‘) es nicht schafften, an der Spitze der Reformagenda zu bleiben.

In Grubers Analyse der Rezeption der PISA-Ergebnisse in Deutschland, die er 2006 präsentierte, charakterisierte er die unmittelbare Wirkung auf PISA 2000 folgendermaßen und verglich diese mit den Reaktionen in anderen teilnehmenden OECD-Ländern:

Nowhere did PISA have a similar tsunami-like impact as in Germany. The political and media reaction triggered by the publication of the PISA 2000 results was extraordinary and went far beyond the crisis which in 1983 had followed *A Nation at Risk*, the report on the shortcomings of the USA's school system. Not just for weeks but for months all major

German newspapers and television stations ran special issues and programmes on Germany's deplorable ranking in the PISA league tables. The *Bundestag*, the German parliament, held specific 'PISA sessions'. Expressions like 'Year IV after PISA' (Hermann, 2004) suggest that PISA started a new educational era, namely from 'BP' (Before PISA) to 'AP' (After PISA) (Gruber, 2006, S. 195).

Basierend auf der Beobachtung der Pressereaktionen, die von der OECD selbst nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse im Dezember 2001 in ausgewählten teilnehmenden Ländern durchgeführt wurde (vgl. Schmidt, 2002), kontrastierte Gruber die fast hysterische Medienreaktion in Deutschland mit den Reaktionen in anderen teilnehmenden PISA-Ländern. Folgt man der Argumentation Grubers, war PISA in Deutschland innerhalb weniger Jahre zu einer „universally understood cipher for the underperformance of the German school system“ (Gruber, 2006, S. 196) geworden, während die Daten über die internationale Rezeption von PISA 2000 zeigten, „... how calmly Finland dealt with its champion status; how relatively business-as-usual the response to PISA was in France and in the United Kingdom, where there is a tradition of national monitoring of pupil assessment; how the Italian media almost ignored the rather poor national PISA results“ (ebd.).

Die große Diskrepanz zwischen diesen internationalen Reaktionen und der deutschen Reaktion auf PISA weist auf selektive Rezeptionsprozesse in verschiedenen OECD-Ländern hin, die von Gruber durch die spezifische Kultur und den spezifischen Kontext der deutschen Bildungspolitik erklärt wurden. Folgt man Grubers Analyse, ist der deutsche Kontext charakterisiert durch eine weit verbreitete „alienation between academic educational research and the political-administrative system, ... strong reservations against the measurability of educational phenomena“ (ebd., S. 201) und einen eher bürokratischen Umgang mit Fragen der Bildung, der traditionell eher „input/goal/process-oriented“ (ebd., S. 202) ist, anstatt sich auf Leistungstests und Kompetenzmessungen zu verlassen.

Eine weitere Besonderheit der deutschen Rezeption der PISA 2000-Ergebnisse ist, wie Gruber (2006), Hopmann (2008) und Waldow (2010) festgestellt haben, ihre frühe und anhaltende ‚Obsession‘ mit Finnland, die weit über das Interesse hinausging, das andere Nationen am finnischen Schulsystem zeigten. Abgesehen jedoch von Finnlands herausragendem Abschneiden bei PISA 2000, ist kritisch zu fragen, warum Deutschland so ‚besessen‘ von Finnland war und (immer noch) ist und warum Finnland zu einer Art ‚Bildungsutopie‘ und zu einem ‚Ort der Erlösung‘ für deutsche Bildungspolitikern und Erziehungswissenschaftler geworden ist?

Eine erste Antwort auf diese Fragen kann durch den Verweis auf die Studien verschiedener Expertinnen und Experten gegeben werden, die übereinstimmend eine Reihe von charakteristischen Eigenschaften identifiziert haben, um die hohe Qualität des finnischen Bildungs- und Schulsystems zu erklären (z.B. Schleicher,

2005; Simola, 2005; Siljander, 2005). Diese charakteristischen Eigenschaften sind – abgesehen von der viel zitierten hohen Lesemotivation finnischer Schülerinnen und Schüler – ein Lehrerbildungssystem, das selektiv ist und eng mit der allgemeinen professionellen Entwicklung der Lehrerinnen und Lehrer verknüpft ist, ein Gesamtschulsystem, das über differenzierte Unterstützungsstrukturen für Schülerinnen und Schüler und explizite Strategien verfügt, um heterogene Lerngruppen zu unterrichten. Weitere Faktoren, die das außergewöhnliche deutsche Interesse an Finnland erklären könnten, wurden von Hopmann (2008) identifiziert. Er weist darauf hin, dass die deutsche Faszination mit ‚dem Norden‘ und besonders dem finnischen Bildungssystem eine lange Geschichte hat und dass Deutsche speziell am finnischen Bildungssystem interessiert sind, weil es anscheinend gerade solche Spannungen zu lösen vermag, die im deutschen Schulsystem als im Prinzip ‚unlösbar‘ angesehen werden: z.B. die Fokussierung auf Gleichheit und Chancengleichheit durch ein nicht selektives Gesamtschulsystem und das gleichzeitige Erzielen von Spitzenleistungen in den PISA-Studien (vgl. ebd.). Die bislang systematischste Analyse der deutschen ‚Finnlandbegeisterung‘ wurde von Waldow vorgelegt, der in seiner Analyse darauf hinweist, dass Finnland besonders geeignet ist, um als „Projektionsfläche“ für das „ideale“ Bildungssystem zu fungieren, weil das deutsche Finnlandbild relativ vage ist, sodass Finnland als Chiffre oder Code für fast alles dienen kann, was positive Assoziationen hervorruft: gute Schulleistungen, ökonomischer Erfolg, Wohlfahrtsstaat und eine „gerechte Gesellschaft“ (Waldow, 2010, S. 508).

Der deutsche Enthusiasmus für das finnische Bildungssystem führt zu Rezeptionsfehlern und populären Fehlinterpretationen, die nicht nur in der deutschen Presse, sondern auch in wissenschaftlichen Artikeln zu finden sind. Manche dieser ‚Fehler‘ oder Fehlinterpretationen werden gemacht, weil die Beobachter des ‚finnischen Wunders‘ nicht genau genug auf Details geachtet haben. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn die Einführung eines standardisierten Zentralabiturs in Deutschland und/oder von Schulinspektionen durch den Bezug auf Finnland legitimiert werden, obwohl, wie Simola in seiner historischen Analyse gezeigt hat, Finnland nie eine Tradition flächendeckender standardisierter Tests hatte und die meisten traditionellen Formen der Kontrolle der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern vor den 1990er-Jahren verschwanden, als sowohl Schulinspektionen als auch das detaillierte Nationale Curriculum und offiziell genehmigte Lehrmaterialien abgeschafft wurden (Simola, 2005, S. 464 f.). Andere Fehler und Fehlinterpretationen werden gemacht, weil manche Beobachterinnen und Beobachter – entweder beabsichtigt oder unbeabsichtigt – Korrelationen und Ursache-und-Wirkung vertauschen, indem sie beispielsweise verkünden, dass die meisten erfolgreichsten PISA-Länder in der unteren Sekundarstufe nicht differenzieren, um dadurch den Reform-

druck für die Einführung von integrierten Gesamtschulen zu erhöhen (vgl. GEW, 2001).

Abgesehen von den oben beschriebenen selektiven Rezeptionsprozessen und Fehlinterpretationen von PISA-Ergebnissen ist der Rezeptionsprozess in Deutschland durch selektives *educational borrowing* und selektive Implementationsprozesse charakterisiert, die innerhalb der VE ein sehr bekanntes und gut erforschtes Phänomen darstellen (z.B. Steiner-Khamsi, 2004; Phillips & Ochs, 2004). Dies wird ebenfalls in der Tillmann et al. Studie illustriert, die andeutet, dass die primären Handlungsoptionen für Bildungsreformen in Deutschland, die von der Kultusministerkonferenz (KMK) bereits am Tage der Veröffentlichung der PISA 2000-Ergebnisse skizziert wurden, zu Beginn sehr umfassend waren und sich über alle Phasen und Stufen des Bildungssystems erstreckten (Tillmann et al., 2008). Diejenigen Reformen jedoch, die am schnellsten und gründlichsten realisiert wurden, zielten hauptsächlich darauf ab, die schulische Governance und Evaluation zu reformieren und umfasste Elemente und Monitoringinstrumente wie z.B. die erhöhte Autonomie der Einzelschule, die Einführung von Bildungsstandards, systematische und regelmäßige stattfindende nationale Evaluationen (z.B. Zentralabitur, standardisierte Tests, Schulinspektionen und Selbstevaluation) und die Einrichtung und Entwicklung professioneller Agenturen für die Evaluation schulischer Prozesse und Ergebnisse.

Die in diesem Abschnitt beschriebenen Entwicklungen lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass die stetig steigende Zahl und die große Popularität international vergleichender Schulleistungstudien nicht notwendigerweise dazu beiträgt, die Beachtung und die Reputation der VE als akademischer Disziplin in Deutschland zu steigern. Im Gegenteil: Die auf den Ergebnissen international vergleichender Schulleistungstudien basierenden deutschen Wahrnehmungen ‚anderer‘ Schulsysteme sind häufig inakkurat und höchst selektiv. Anstatt die Stärken und Schwächen anderer Systeme in ihrem sozialen, kulturellen und historischen Kontext zu analysieren, dienen ‚erfolgreiche‘ Bildungssysteme wie beispielsweise das finnische offenbar als eine ‚Projektionsfläche‘ (Waldow) für erwünschte – aber (bislang) nicht umgesetzte – nationale Bildungsreformen.

3. Fazit: Die Zukunft der VE in Deutschland – Renaissance oder Bedeutungslosigkeit?

Bevor Schlussfolgerungen über die Zukunft der VE in Deutschland gezogen werden, soll Waterkamps Darstellung der Entwicklung der VE (Waterkamp, 2007) nochmals kurz in Erinnerung gerufen werden. Waterkamps historische Darstellung der Entwicklung der VE in Deutschland, die als Basis für den ersten Teil dieses Beitrags diente, präsentiert der Leserschaft insofern eine konventionelle ‚Geschich-

te‘ der VE als sie verschiedene Phasen und Klassifikationen in der Entwicklung der VE (re-)konstruiert. Die ‚Geschichte‘ stellt eine detaillierte Darstellung des Ringens um den politischen Standort und den sozialen Nutzen des Wissens bzw. der Wissensbestände dar, die im Namen der VE generiert wurden, die dann ‚neu‘ entworfen wurde und durch eine Reihe neuer Bezeichnungen (d.h. interkulturelle Erziehungswissenschaft, internationale Erziehungswissenschaft) ergänzt wurde. Allerdings präsentiert diese Geschichte, wie sie von Waterkamp konstruiert wird, nicht die ‚ganze‘ Geschichte, weil die Rekonstruktion der Geschichte der VE und der internationalen und interkulturellen Erziehungswissenschaft ausschließlich aus einer deutschen Perspektive geschieht. Um eine komplettere und detaillierte vergleichende Geschichte zu bekommen, wäre es notwendig, Geschichten der VE in Deutschland, Spanien, Großbritannien und Dänemark etc. zusammenzubringen und eine Geschichte zu schreiben, die Cowen als „a comparative history of comparative education“ (Cowen, 2009a, S. 8) bezeichnet hat.

Mit Blick auf die Zukunft müssen wir uns zuerst mit den Implikationen befassen, die die aktuelle Vorherrschaft international vergleichender Schulleistungstudien für die Zukunft der VE im Allgemeinen und für die VE in Deutschland im Besonderen bedeuteten. Mit Bezug auf die zukünftigen Perspektiven der VE im Allgemeinen besteht derzeit die reale Gefahr, dass, wie Nóvoa und Yariv-Mashal schon vor mehr als 10 Jahren betonten, vergleichende Forschungsdesigns und Methoden verwendet werden, „in order to get additional resources and symbolic advantages“ (Nóvoa & Yariv-Mashal, 2003, S. 425). Folgt man der Argumentation der beiden Forscher, ist dies für die Qualität vergleichender Studien insofern höchst problematisch, da sie oft jegliche solide theoretischen und methodologischen Grundlagen vermissen lassen (vgl. ebd., S. 425). Nóvoa und Yariv-Mashal haben auch darauf hingewiesen, dass vergleichende Schulleistungstudien eine neue Form der VE darstellen, die im deutlichen Kontrast zu früheren Phasen in der historischen Entwicklung der VE stehen, in denen der internationale Vergleich die Funktion des ‚den Anderen kennen‘ oder ‚den Anderen verstehen‘ hatte. Der neue Modus der VE, den Nóvoa und Yariv-Mashal als ‚measuring the other‘ charakterisiert haben, kann nach Aussagen der beiden Forscher auch als ein ‚mode of governance‘ betrachtet werden:

The current *comparability* is not only promoted as a way of knowing or legitimising, but mainly as a way of governing. Comparative research is important regardless of its conclusions or even its recommendations. It is important as a *mode of governance*, one of the most powerful being administered not only in Europe but also worldwide (ebd., S. 429).

Darüber hinaus haben die Ergebnisse internationaler Schulleistungstudien wie der PISA-Studie zweifellos einen starken ‚normativen‘ Effekt, den Nóvoa und Yariv-

Mashal durch die wachsende Bedeutung internationaler Organisationen wie der IEA und die OECD erklärt haben:

The significance of these organisations is immense, as their conclusions and recommendations tend to shape policy debates and to set discursive agendas, influencing educational policies around the world Such researches produce a set of conclusions, definitions of 'good' or 'bad' educational systems, and required solutions. Moreover, the mass media are keen to diffuse the results of these studies, in such a manner that reinforces a need for urgent decisions, following lines of action that seem undisputed and uncontested, largely due to the fact that they have been internationally asserted (ebd., S. 425).

Im Hinblick auf die zukünftigen Perspektiven der VE als akademischer Disziplin in Deutschland kann argumentiert werden, dass die aktuelle ‚Renaissance‘ der VE, die in erster Linie auf der starken Beachtung oder sogar Popularität groß angelegter international vergleichender Schulleistungsstudien in den öffentlichen Medien und unter Bildungspolitikern basiert, zumindest zwei negative Nebeneffekte mit sich bringen könnte. Erstens kann vermutet werden, dass der von Nóvoa und Yariv-Mashal identifizierte ‚normative Effekt‘ internationaler Schulleistungsstudien sogar noch stärker sein könnte, wenn die ‚Immunität‘ gegen internationale Trends sehr niedrig ist, was anscheinend in Deutschland der Fall ist. Zweitens ist die ‚Renaissance‘ dieser Form der VE potenziell sehr ‚gefährlich‘ für das Forschungsfeld, weil es auf einer spezifischen Variante der VE basiert, die eine sehr traditionelle Vorstellung dieses Forschungsfeldes repräsentiert, die innerhalb der VE, Cowen zufolge, seit mindestens 60 Jahren als ‚überholt‘ gilt:

PISA is comparative education only in its nominalist traditional form (it 'compares' A with B with C and so on). PISA *looks like* comparative education because 'everyone knows' that comparative education 'compares' educational systems. The assumption that PISA is 'comparative education' because of its form is unfortunate and is based on a view of academic comparative education that is in the order of sixty years out of date, at least (Cowen, 2011a, S. 262).

Wenn jedoch die VE selbst in Zeiten, in denen international vergleichende Schulleistungsstudien die höchste Beachtung und Wertschätzung von Seiten der Bildungspolitikern erfahren, nicht als akademische Universitätsdisziplin in Deutschland stabilisiert werden kann, was kann dann getan werden, um dieses Forschungsfeld davor zu bewahren, in Vergessenheit zu geraten? Die folgenden vier Handlungsoptionen scheinen plausible Zukunftsperspektiven für die VE zu eröffnen.

Vergleicht man den aktuellen Stand der VE in Deutschland international mit anderen Ländern wie beispielweise Großbritannien, Spanien, Griechenland und den USA, so fällt erstens auf, dass ihr Institutionalierungsgrad außerordentlich gering ist. Es gibt kaum Graduiertenschulen der VE in Deutschland, die wiederum in den USA weitverbreitet sind (z.B. Columbia University, Harvard University, University

of Illinois, University of Wisconsin etc.), und ebenso wenig spezialisierte Kurse auf Masterniveau in der VE, die anderswo in Europa eine lange Tradition haben (z.B. Belgien, Dänemark, Finnland, Niederlande, Griechenland, Italien, Spanien, Schweden). Hinzu kommt, dass mit Ausnahme sehr weniger Lehrstuhlinhaber für VE, die Zahl der Lehrstühle, die *exklusiv* der VE gewidmet sind, ständig fällt. Dies steht im deutlichen Kontrast zu anderen europäischen Bildungssystemen, in denen die VE als Universitätsdisziplin stark verankert ist. Längerfristig könnte dies die VE als Universitätsdisziplin gefährden, weil die Visibilität und Vitalität des Forschungsfeldes in Bezug auf Veröffentlichungen, Fachzeitschriften und Kongresse in erster Linie von der Existenz von Erziehungswissenschaftlern abhängig ist, die die VE als ‚ihr‘ Hauptforschungsfeld betrachten und die sich als vergleichende Erziehungswissenschaftler verstehen.

Zweitens muss die VE als Forschungsfeld ihre ‚schwierige‘ Beziehung zur Bildungspolitik bzw. zu bildungspolitischen Entscheidungsträgern überdenken bzw. klären. Derzeit geben die wissenschaftlichen Mitglieder des deutschen PISA-Konsortiums keine direkten bildungspolitischen Empfehlungen auf der Basis der PISA-Ergebnisse ab, sondern überlassen es in der Regel Bildungspolitikern, Berufsverbänden und der Presse, ihre Schlussfolgerungen zu ziehen. In der Vergangenheit hat dies zu einer Anzahl von zumindest teilweise übereilten oder sogar falschen Schlussfolgerungen geführt. Angesichts dieser Situation wäre die Akzeptanz für eine direktere Beteiligung von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern und insbesondere vergleichenden Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, die um die Schwierigkeiten des internationalen ‚Transfers‘ von Bildungsreformen wissen, bei der Formulierung konkreter bildungspolitischer Maßnahmen derzeit wahrscheinlich deutlich höher als in der Vergangenheit. Andererseits würde dies die VE in die Nähe einer Position rücken, die Cowen als eine der falschen Annahmen der VE gekennzeichnet hat, die unbedingt ‚verlernt‘ werden sollte. Cowen bezieht sich hier auf die traditionelle Annahme, dass die VE als Forschungsfeld einen nützlichen Beitrag für die Fähigkeit von Bildungspolitikern leisten sollte „to form policy and ... [to] increase the likelihood of the successful transfer of good practice from one place to another“ (Cowen, 2011a, S. 262). Es könnte vielleicht eine Lösung für dieses Dilemma geben, die Cowen selbst in einer seiner letzten Veröffentlichungen vorgeschlagen hat, in der er argumentiert, dass die VE auf zweierlei Weise gedacht werden kann:

‘Academic comparative education’ (as distinct from contract-research comparative education, consultancy comparative education, development education, ‘big science’ comparative education such as PISA, and any emergent forms of ‘applied comparative education’, etc.) can be construed as a field of study based in universities which works to understand theoretically and intellectually the shape-shifting of ‘education’ as it moves transnationally

amid the interplay of international political, cultural and economic hierarchies with domestic politics and forms of social power (Cowen, 2012b, S. 406).

Angesichts des oben beschriebenen aktuell außerordentlich niedrigen Institutionalierungsgrads der VE in Deutschland, könnte es eine kluge Strategie sein, wenn die VE ganz bewusst sowohl angewandte als auch theoretische Motive verfolgte.

Drittens könnte und sollte die intensive öffentliche Mediendebatte über PISA und ähnliche international vergleichende Schulleistungsstudien von vergleichenden Erziehungswissenschaftlern genutzt werden, um die Defizite dieser Art der ‚vergleichenden‘ Forschung aufzuzeigen und um zu zeigen, dass die Antwort auf die Frage, inwieweit international vergleichende Leistungsdaten über nationale Bildungssysteme genutzt werden können, um Schulen oder sogar ganze Bildungssysteme zu ‚verbessern‘, bestenfalls unklar ist. Stattdessen könnte die VE ‚wirklich‘ vergleichende Fragen erforschen wie z.B. die Frage nach den „interrelations of international and domestic policies as they shape educated identities and education systems“ (Cowen, 2011b, S. 29). Solche vergleichenden Fragen würden zusätzlich zu den seit Langem etablierten Analysen der Prozesse ‚selektiven Leihens und Implementierens‘ die Analyse von Prozessen der Resistenz gegenüber fremden und/oder transnationalen Einflüssen erforderlich machen. Außerdem verlangen komplexe vergleichende Fragestellungen, wie die von Cowen vorgeschlagene, Formen der VE, die auf der Einsicht in internationale, politische, ökonomische, kulturelle und pädagogische Beziehungen basieren sowie deren Zusammenspiel mit der nationalen (Bildungs-)Politik und/oder Wirtschaft.

Schließlich sollten vergleichende Erziehungswissenschaftler in Deutschland, wie Cowen bereits mehrmals für das Feld der VE im Allgemeinen vorgeschlagen hat, damit beginnen, ihr Forschungsfeld neu zu ‚theoretisieren‘ und traditionelle Annahmen im Feld herauszufordern und zu überdenken (Cowen, 2011b). Zugegebenermaßen sind solche Forschungsvorhaben in der Regel für externe Finanzierungen bzw. Drittmittelgeber weniger attraktiv und der Druck auf die VE, bildungspolitische Entscheidungsträger mit relevanten Informationen zu versorgen, mag in Deutschland derzeit größer sein als in anderen Ländern, da die institutionelle Basis der akademischen (d.h. universitätsbasierten) VE momentan zurückgeht. Es ist daher keine Überraschung, dass dieser Prozess der ‚Re-Theoretisierung‘ der VE anderswo schon begonnen hat, und zwar vornehmlich in Ländern, in denen die VE immer noch ein unabhängiges Forschungsfeld mit einer stärkeren universitären Basis darstellt (z.B. in Großbritannien, Dänemark und in den USA). Jüngste Veröffentlichungen in diesem Feld wie zum Beispiel Larsens *New Thinking in Comparative Education* (Larsen, 2010) und *Policy Borrowing and Lending in Education* (*World Yearbook of Education* 2012) (Steiner-Khamsi & Waldow, 2012) könnten vielleicht darauf hindeuten, dass, wie es Cowen ausdrückt, die VE (in ihrer akade-

mischen, universitätsbasierten Form) im Begriff ist, ihre ‚theoretische Stimme‘ wieder zu erlangen (Cowen, 2012b, S. 407).

Anmerkungen

1. Dieser Beitrag basiert auf einem früheren Artikel, den ich bereits 2013 in englischer Sprache veröffentlicht habe (Kotthoff, 2013).
2. Der folgende kurze Überblick der Entwicklung der ‚Vergleichenden Erziehungswissenschaft‘ (VE) in Deutschland basiert auf Waterkamps detaillierter Darstellung der Geschichte der ‚Sektion für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft‘ (SIIVE), die er 2007 für den ‚World Council of Comparative Education Societies‘ (WCCES) verfasste (Waterkamp, 2007).
3. Auch wenn sich in Deutschland mittlerweile die umfassendere Bezeichnung ‚International und vergleichende Erziehungswissenschaft‘ (IVE) durchgesetzt hat, die auch im Titel dieses Hefts firmiert, wird in diesem Beitrag die Bezeichnung ‚Vergleichende Erziehungswissenschaft‘ (VE) verwendet, da es u.a. darum geht, die historische Entwicklung der drei ursprünglich getrennten Forschungsfelder der vergleichenden, interkulturellen und internationalen Erziehungswissenschaft nachzuzeichnen.
4. Statt der Verwendung des Begriffes *intercultural education* bevorzugt Steiner-Khamsi die Bezeichnung *multicultural education*, die auch in den USA verwendet wird.
5. Die Frage, inwiefern die VE ‚relevant‘ und ‚nützlich‘ für bildungspolitische Entscheidungsträger sein sollte, wird innerhalb des Forschungsfeldes kontrovers diskutiert (vgl. Cowen, 2009b, 2012a) und wird auch in diesem Beitrag im Rahmen des dritten Abschnitts erneut aufgegriffen und diskutiert.

Literatur

- Adick, C. (2005). Transkulturalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. *Tertium Comparationis*, 11 (2), 243–269.
- Adick, C. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Alexander, R., Broadfoot, P. & Phillips, D. (Eds.). (1999). *Learning from comparing: New directions in comparative education research*. Oxford: Symposium.
- Alleman-Ghionda, C. (2004). *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz.
- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Eds.). (2004). *Features of successful school systems. A comparison of schooling in seven countries*. Münster: Waxmann.
- Cowen, R. (2009a). On history and on the creation of comparative education. In R. Cowen & A. Kazamias (Eds.), *International handbook of comparative education, Bd. 1* (pp. 7–10). Dordrecht: Springer.
- Cowen, R. (2009b). Then and now: Unit ideas and comparative education. In R. Cowen & A. Kazamias (Eds.), *International handbook of comparative education, Bd. 2* (pp. 1277–1294). Dordrecht: Springer.
- Cowen, R. (2011a). Coda. In M.A. Pereyra, H.-G. Kotthoff & R. Cowen (Eds.), *PISA under examination: Changing knowledge, changing tests, and changing schools* (pp. 259–264). Rotterdam: Sense.

- Cowen, R. (2011b). Edging closer to the here, the barbarian, and the stranger. In D. Tröhler & R. Barbu (Eds.), *Education systems in historical, cultural, and sociological perspectives* (pp. 21–36). Rotterdam: Sense Publishers.
- Cowen, R. (2012a). Robustly researching the relevant: A note on creation myths in comparative education. In L. Wikander, C. Gustafsson & U. Riis (Eds.), *Enlightenment, creativity and education: Politics, politics, performances* (pp. 3–25). Rotterdam: Sense Publishers.
- Cowen, R. (2012b). The exemplary, the exotic and the exact in comparative and intercultural education. *Intercultural Education*, 23 (5), 397–409.
- Cowen, R. & Kazamias, A. (Eds.). (2009). *International handbook of comparative education*. 2 Bde. Dordrecht: Springer.
- Crossley, M. & Watson, K. (2003). *Comparative and international education: Globalisation, context and difference*. London: Routledge Falmer.
- DGfE. (2014). Mitteilungen des Vorstandes. *Erziehungswissenschaft: Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 25 (48), 143–160.
- GEW. (2001). 10 x Qualität für bessere Schule – GEW zu den PISA-Ergebnissen. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hauptvorstand: Stellungnahme vom 04.12.2001. Verfügbar unter: <http://www.gew-osnabrueck.de/positionen/10xQualitaet.pdf> [24.09.2014].
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I., Helmchen, J., Lutz, H. & Schmidt, G. (Hrsg.). (2003). *Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik*. Münster: Waxmann.
- Gruber, K.H. (2006). The German ‘PISA-shock’: Some aspects of the extraordinary impact of the OECD’s PISA study on the German education system. In H. Ertl (Eds.), *Cross-national attraction in education: Accounts from England and Germany* (pp. 195–208). Oxford: Symposium Books.
- Holmes, B. (1965). *Problems in education: A comparative approach*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hopmann, S.T. (2008). *Ultima Thule. Finnland und der Norden im bildungspolitischen Diskurs*. Vortrag an der Humboldt-Universität zu Berlin, 01.11.2008.
- Hornberg, S. (2009). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Münster: Waxmann.
- Hornberg, S., Dirim, I., Lang-Wojtasik, G. & Mecheril, P. (2009). *Beschreiben – Verstehen – Interpretieren: Stand und Perspektiven International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Kotthoff, H.-G. (2013). Comparative education in Germany: Between renaissance and oblivion. *Scuola Democratica*, 4 (1), 125–146.
- Larsen, M.A. (Hrsg.). (2010). *New thinking in comparative education: Honouring Robert Cowen*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Mitter, W. (1976). Komparative Forschung in der Erziehungswissenschaft. *International Review of Education*, 22, 317–337.
- Mitter, W. (1996). Vergleichende Analyse und internationale Erziehung in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In V. Lenhart & W. Hörner (Hrsg.), *Aspekte Internationaler Erziehungswissenschaft* (S. 3–11). Weinheim: Beltz.
- Mitter, W. (2009). Vergleichende Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik: Missverständnisse, Möglichkeiten, Perspektiven. In S. Hornberg, I. Dirim, G. Lang-Wojtasik & P. Mecheril (Hrsg.), *Beschreiben – Verstehen – Interpretieren: Stand und Perspektiven International und*

- Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland* (S. 19–37). Münster: Waxmann.
- Noah, H.J. & Eckstein, M.A. (1969). *Toward a science of comparative education*. London: Macmillan.
- Nóvoa, A. & Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative research in education: A mode of governance or a historical journal? *Comparative Education*, 39 (4), 423–438.
- Parreira do Amaral, M. & Amos, S.K. (Hrsg.). (2015). *Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Theorie, Methoden und Forschungsfelder*. Münster: Waxmann.
- Philips, D. & Ochs, K. (Hrsg.). (2004). *Educational policy borrowing: Historical perspectives*. London: Symposium Books.
- Prenzel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt* (2., überarbeitete Aufl.) Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, A. (2005). *Pädagogik der Vielfalt* (3., überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schleicher, A. (2005). *Analysis of the PISA process and its results. Paper presented at the international conference Finland in PISA-studies – Reasons behind the results*. Helsinki 14–16 March 2005.
- Schmidt, G. (2002). PISA – Reaktionen in teilnehmenden Ländern im Spiegel ihrer Presse: Vergleich. *Trends in Bildung international*, 5, 1–7.
- Schriewer, J. (1988). The method of comparison and the need for externalization: Methodological criteria and sociological concepts. In J. Schriewer & B. Holmes (Eds.), *Theories and methods in comparative education* (pp. 25–83). Frankfurt a.M.: Lang.
- Schriewer, J. (Ed.). (2000). *Discourse formation in comparative education*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Siljander, P. (2005). Bildung und Wohlfahrtsstaat. *Die Deutsche Schule*, 97, 432–447.
- Simola, H. (2005). The finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41 (4), 455–470.
- Steiner-Khamsi, G. (Ed.). (2004). *The global politics of educational borrowing and lending*. New York: Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G. (2009). The politics of intercultural and international comparison. In S. Hornberg, I. Dirim, G. Lang-Wojtasik & P. Mecheril (Hrsg.), *Beschreiben – Verstehen – Interpretieren: Stand und Perspektiven International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland* (S. 39–61). Münster: Waxmann.
- Steiner-Khamsi, G. & Waldow, F. (Eds.). (2012). *Policy borrowing and lending in education* (World yearbook of education). London: Routledge.
- Tillmann, K.-J., Dederling, K., Kneuper, D., Kuhlmann, C. & Nessel, I. (2008). *PISA als bildungspolitisches Ereignis: Fallstudien in vier Bundesländern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Waldow, F. (2009). What PISA did and did not do: Germany after the ‚PISA-shock‘. *European Educational Research Journal*, 8 (3), 476–483.
- Waldow, F. (2010). Der Traum vom ‚skandinavisch schlau Werden‘ – Drei Thesen zur Rolle Finnlands als Projektionsfläche in der gegenwärtigen Bildungsdebatte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (4), 497–511.
- Waterkamp, D. (2006). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch*. Münster: Waxmann.
- Waterkamp, D. (2007). The Section for International and Intercultural Comparative Education in the German Society for Education (SIIVEDGE). In V. Masemann, M. Bray & M. Manzon

(Eds.), *Common interests, uncommon goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its members* (pp. 139–154). Hong Kong: University of Hong Kong, Comparative Education Research Centre.

Weigel, T.M. (2004). *Die PISA-Studie im bildungspolitischen Diskurs: Eine Untersuchung der Reaktionen auf PISA in Deutschland und im Vereinigten Königreich*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Trier. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/germany/34805090.pdf> [24.09.2014].