



Das Potenzial der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zwischen elaborierter Vergleichsmethodik und praktischer Bedeutsamkeit

Christel Adick

Ruhr-Universität Bochum

Abstract

Comparative Education (CE) applies a methodologically controlled comparison of education and training in different countries and cultures and reflects their practical significance for educational practice and policy. The article focuses on the one hand on the ever more elaborate methodology of comparison, as illustrated by comparative research designs and large-scale empirical statistical analyses (such as PISA or IGLU/PIRLS; Global Monitoring Reports of UNESCO; theory-oriented educational research in the world polity approach à la J.W. Meyer et al.). Thus, CE is compatible with methodological standards in the general empirical research of the Social and Educational Sciences. On the other hand, the practical relevance of CE has also increased: global migration and internationalization processes are influencing fields of educational practice (e.g. intercultural or global education) as well as international educational policy and also cross-border educational transfers. Reforms in Higher Education such as the Bologna process foster new study programmes including practical professional references (e.g. by declaring ‘intercultural competence’ as a key skill of the 21st century). In this perspective, CE is confronted with the specific task of training future teachers and other pedagogical personnel for international and intercultural fields of action within schools and/or in various extracurricular professional areas. All these trends may be interpreted as adding to the potential of CE as an academic discipline in Higher Education. In this perspective the following article aims at promoting the renaissance of CE in Germany by especially focusing contributions from among the German speaking academia.

Seit Entstehung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft (VE) gibt es Auseinandersetzungen über den wissenschaftlichen Auftrag dieser Disziplin, die sich um den methodisch kontrollierten Vergleich von Erziehung und Bildung in ver-

schiedenen Ländern und Kulturen drehen, die aber auch die Relevanz und die praktische Bedeutsamkeit dieser Subdisziplin für Erziehungspraxis und Bildungspolitik umfassen. Unter der Prämisse, dass beide Aspekte in der VE ihre Berechtigung haben, soll im Folgenden der Blick zum einen auf Forschungsdesigns gerichtet werden, wie sie sich in ausgewiesenen Vergleichen bis hin zu umfangreichen empirisch-statistischen Auswertungen globaler Bildungsdaten spiegeln. Was in entsprechenden Untersuchungen in welcher Weise erforscht wird, soll exemplarisch vor Augen geführt werden. Statt einer Auseinandersetzung mit methodologischen Grundsatzdiskussionen in dieser Disziplin (Was heißt vergleichen? Welche Funktionen haben Vergleiche?) ist in diesem Beitrag ein Einblick in die Vielfalt von Vergleichsdesigns intendiert, weil diese potenzielle Anschlussfähigkeit an thematisch unterschiedlich gelagerte erziehungswissenschaftliche Fragestellungen signalisieren. Zum anderen hat auch die praktische Bedeutsamkeit der VE angesichts weltweiter Migration, grenzüberschreitender Verflechtungen und verstärkter Aktivitäten internationaler Organisationen und ihrer Auswirkungen auf Erziehung und Bildung zugenommen. Hiervon zeugen nicht zuletzt die Bedeutungszunahme internationaler und interkultureller Pädagogiken sowie internationaler Organisationen für nationale Reformdebatten im Anschluss etwa an die internationalen Schulleistungsstudien.

Relevant ist ferner das Potenzial der VE im Rahmen pädagogischer Ausbildungen: Der Bologna-Prozess erforderte den Neuzuschnitt von Studiengängen und Modulen und die Formulierung von Kompetenzen unter Einschluss berufspraktischer Bezüge; interkulturelle Kompetenz wurde als Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts hervorgehoben. Diese Entwicklungen betreffen den in akademischen Diskussionen nur selten reflektierten Ausbildungsauftrag der VE für berufliche Karrieren in schulischen, aber auch in vielen außerschulischen internationalen und interkulturellen Handlungsfeldern.

Der Aufsatz versteht sich, wie das Symposium¹, anlässlich dessen er entstanden ist, als Beitrag zur Diskussion über eine (mögliche) Renaissance der VE (auch) in Deutschland. Ziel ist es dementsprechend, das im deutschsprachigen Raum vorliegende Leistungsspektrum zur VE in systematisierter Form sichtbar zu machen und Potenziale für neue Herausforderungen zu reflektieren. Der Text hat daher eher den Charakter eines resümierenden und programmatischen Essays denn den eines forschungsbasierten Reports über den internationalen Stand der Diskussion zur VE.

Im Folgenden wird zunächst das Aufgabenfeld der VE in dem für diese Disziplin seit jeher grundlegenden Spannungsfeld zwischen komparativem Ansatz und internationalem Praxisbezug inhaltlich abgesteckt. Anschließend wird das Potenzial der so verstandenen VE hinsichtlich dieser beiden Dimensionen an Beispielen aus dem Corpus der deutschsprachigen Fachliteratur erläutert. Der Ausbildungsauftrag

der VE wird ebenfalls gelegentlich angesprochen, steht jedoch nicht im Zentrum dieser Ausführungen. Abschließend werden stichwortartig einige aktuelle Themen aufgeführt, die als eine besondere Aufforderung an die Fachwissenschaft VE interpretiert werden können, sich ihrer in Forschung, Lehre und Konzeptentwicklung anzunehmen.

Die Vergleichende Erziehungswissenschaft zwischen komparativen und internationalen Dimensionen

Selbstverständnisdiskussionen gehören zum Kern des wissenschaftlichen Geschäfts und haben Generationen von Fachvertreterinnen und Fachvertretern der Vergleichenden Erziehungswissenschaft geprägt. Sie systematisch zu bilanzieren ist nicht die Aufgabe dieses Beitrags, wohl aber, einige Grundfragen aufzuzeigen, die dabei immer wieder zum Tragen kommen.

Die wichtigste ‚Gretchenfrage‘ ist wohl die nach der Praxisrelevanz, die Wolfgang Mitter² (1996), im Rückbezug auf die Programmschrift zur VE von Jullien de Paris (1817), in die anschauliche Formel von *Komparatisten versus Internationalisten* gefasst hat: Während die *Komparatisten* die vergleichende Erforschung von Erziehung und Bildung in unterschiedlichen Ländern und Kulturen betreiben, geht es den *Internationalisten* um die pädagogische Bearbeitung internationaler und interkultureller Beziehungen. Beides sei nicht das Gleiche; denn den *Komparatisten* gehe es nicht primär um die Verbesserung von Erziehung und Bildung, sondern um Erkenntnisgewinn, wohingegen auf die Bildungspraxis bezogene Aktivitäten gerade das Anliegen der *Internationalisten* seien. Eine solche kategoriale Unterscheidung bedeute jedoch nicht, dass es keine gegenseitige Bezugnahme aufeinander geben könne, wie dies ja auch häufig in ein und derselben Person der Fall sei (Mitter, 1996, S. 6 ff.).

Eher skeptisch und ablehnend gegenüber jeglicher Bezugnahme auf ‚Internationales‘ äußert sich dagegen Jürgen Schriewer (1994a, S. 429); er betont, die „spannungsreiche Differenz zwischen *international* und *komparativ*“ dürfe keinesfalls unterschlagen werden. Denn der pädagogische Impetus spiegele „die Denktypik pädagogischer Systemreflexion selbst, welche das klassische Programm einer *Vergleichenden Erziehungswissenschaft* immer erneut transformiert in die Surrogatform *Internationaler Pädagogik* [Hervorhebungen im Orig.]“ (Schriewer, 1994b, S. 43).

In der hier vertretenen Position wird davon ausgegangen, dass die (selbst-)kritische Reflexion der Praxisrelevanz für das Fachgebiet Vergleichende Erziehungswissenschaft ebenso konstitutiv ist wie für die Pädagogik/Erziehungswissenschaft insgesamt; sie kann schon aufgrund ihres Ausbildungsauftrags – in der Regel für

Praxen außerhalb von Hochschulkarrieren – nicht einfach ausgeklammert oder wegdiskutiert werden. Nun kann aber *Praxisrelevanz* vieles heißen: Rezepte für die Lösung anstehender Probleme vorlegen, für die Praxis bedeutsame Fragen stellen, praxistaugliche Konzepte entwickeln, in der Praxis Handelnde über wissenschaftliche Erkenntnisse aufklären, Politiker und andere Entscheidungsträger beraten oder für Problematiken sensibilisieren, an der Praxis mitwirken, alternative Handlungsmöglichkeiten aufzeigen, für das eine und gegen ein anderes Vorgehen votieren, Empfehlungen aussprechen, sich mit Praktikern solidarisieren und anderes mehr. Was davon gehört nun zu den Aufgaben der VE und was nicht?

Die eigene Position (Adick, 2008) ist aus einer Auseinandersetzung mit Debatten zum Theorie-Praxis-Problem in der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft hervor gegangen, die auf der Prämisse basieren, dass Theorie und Praxis nicht ohne ein sogenanntes Übersetzungsproblem miteinander in Beziehung gebracht werden können (Horn, 1999; Vogel, 1999). In beiden Sphären werden unterschiedliche Wissensformen produziert, die sich unterschiedlichen Referenzhorizonten verdanken: Orientierung am Handeln und am Nutzen für die Praxis auf der einen und Orientierung an Erkenntnisgewinnung und Wahrheit auf der anderen Seite. Praktiker und Theoretiker, im hier diskutierten Zusammenhang: *Internationalisten* und *Komparatisten*, sprechen unterschiedliche Sprachen; ihre Ausführungen bedürfen daher einer mehr oder weniger ausführlichen Übersetzungsarbeit, um vom jeweiligen Gegenüber verstanden zu werden.

Diese Grundüberlegungen wurden in einem Modell zusammengefasst, an dem entlang die Wissensbestände der VE vier *unterschiedlichen Reflexionsebenen* zugeordnet werden, die hingegen nicht in einem normativen Sinne als ‚besser‘ oder ‚schlechter‘ verstanden werden dürfen, sondern als *anders*, weil sie sich je anderen Logiken und Verwendungskontexten verdanken (vgl. Adick, 2008, S. 74 ff.).

Der Begriff *Erziehung* korrespondiert mit Praxis und dem alltäglichen Handlungswissen der Praktiker; dieses Genre zeigt sich vor allem in vielerlei Varianten vom Typus Bericht (z.B. Protokolle oder Jahresberichte von Organisationen), die dann z.B. als Quellen (Dokumentenanalyse) oder zur Generierung von Forschungsinstrumenten (z.B. Interviewleitfäden zur Rekonstruktion der subjektiven Bedeutsamkeit eines Ereignisses oder Prozesses), für wissenschaftliche Untersuchungen innerhalb der VE herangezogen werden können. Im Rahmen von Lehrveranstaltungen wird zu exemplarischen oder illustrativen Zwecken ebenfalls auf Praxisberichte zurückgegriffen; gelegentlich können auch Exkursionen oder Praktika organisiert und gemäß theoretischer Vorgaben reflektiert werden.

Der Begriff *Pädagogik* steht für systematisch geordnete Konzepte (Pädagogiken) und für Professionswissen, in das auch (teils von anderen produzierte) Forschungsergebnisse eingehen (können). Es wird häufig als Ausbildungslektüre ver-

wendet, weil es modellhaft Praxis verdeutlicht und auf dieser Basis Regelwissen für (zukünftige) Handlungserfordernisse als Lehrpersonen, Pädagogen, Erwachsenenbildner, Kulturvermittler, Personalmanager oder ähnliches erzeugt werden soll. Konzepte interkultureller Erziehung oder Modelle des globalen Lernens sind Beispiele hierfür; aber auch vorgegebene Forschungsroutinen einer internationalen Organisation zur Abfassung von Länderexpertisen verdeutlichen solcherart Professionswissen in Bereichen der VE. Durch die Europäische Union forciert, hat seit etwa einem Jahrzehnt das Konzept einer *evidenzbasierten* Bildungspolitik, laut der Forschung, Politik und Wissenschaft zusammen arbeiten sollen, um durch Evidenzen gestützte, d.h. in gewisser Hinsicht wissenschaftlich untermauerte Entscheidungen zuwege zu bringen, auch die VE erreicht (ebd., S. 137 ff.). Die derzeit ausgerufene ‚Europa 2020‘-Strategie der EU verfolgt das gleiche Ziel wie das abgeschlossene EU-Projekt ‚Evidence Informed Policy and Practice in Education in Europe‘, dessen Abschlusskonferenz im März 2013 am renommierten DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung; Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft) stattfand (DIPF, 2013). Die Rolle mitarbeitender Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen in solchen Prozessen ist die, Expertise(n) zu liefern. Insofern tut sich in der internationalen Bildungspolitik potenziell ein Berufsfeld für Hochschulabsolventen auf, die in ihrem Studium VE studiert haben. Das Ziel evidenzbasierter Formate der Wissensgenerierung, in die Forschung mit wissenschaftlichen Methoden eingebunden ist, ist indessen nicht Erkenntnisgewinnung um der wissenschaftlichen Wahrheit willen, sondern der Nutzen für Politik und Praxis, weswegen sie im vorgelegten Modell in die gleiche Reflexionsebene wie Professionswissen und Pädagogiken eingeordnet werden. Der Nachdruck auf Drittmittelakquise führt heute dazu, dass evidenzbasierte bzw. anwendungsorientierte Forschung und Praxis- bzw. Politikberatung zum Standardrepertoire an der Hochschule und zum Qualifikationserfordernis des wissenschaftlichen Nachwuchses auch in der VE gehören.

Erziehungswissenschaft steht als Begriff für ein typisch wissenschaftliches Wissen, das methodisch kontrolliert gewonnen und intersubjektiv nachprüfbar dargestellt wird und das sich (vor allem) an die akademische Gemeinde richtet und im wissenschaftlichen Diskurs legitimiert. Wissenschaftliches Wissen verdankt sich einer *expliziten* und (*selbst-)reflexiven* Darlegung von Gegenstand, Fragestellung, Theoriebezug und angewendeten Methoden der Erkenntnisgewinnung. Für die VE heißt dies zum Beispiel, dass sich bloß implizite Vergleiche, wie sie im Typus der sogenannten *Ausländerpädagogik* zum Vorschein kommen, nicht dieser Reflexionsebene zuordnen lassen, sondern als Variante von Professionswissen klassifiziert werden. Es sei hervorgehoben, dass beileibe nicht alles, was Angehörige der *scientific community* der VE produzieren, typisch wissenschaftliches Wissen ist.

Denn sie schreiben auch Berichte, beraten Politiker, betreiben Auftragsforschung, entwickeln pädagogische Modelle und verfassen Überblicke für die Praxis oder die interessierte Öffentlichkeit; ‚auch‘ ist hier als Vokabel hinzugesetzt, weil dies nicht ihr eigentliches Geschäft ist, für das sie von der Gesellschaft bezahlt werden. Denn wenn sie in der Praxis oder Politik aufgehen, haben sie einen Rollenwechsel vom Wissenschaftler zum Berater oder Aktivisten vollzogen. Wissenschaftliches Wissen der VE bleibt daher primär an die Wissenschaft adressiert und verortet sich im laufenden und fortwährenden Diskurs und Ringen um – auch wenn es pathetisch klingen mag – Erkenntnisse und Wahrheit. Besonders deutlich zeigt sich typisch wissenschaftliches Wissen in den Qualifikationsarbeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses, mit denen diese Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in die akademische Gemeinde aufgenommen werden; denn die oben genannten Kriterien sind konstitutiv für Dissertationen und Habilitationen und werden daher in diesen Verfahren sozusagen besonders ernst genommen.

Der Begriff *Wissenschaftstheorie* steht als Oberbegriff für meta-theoretische Wissensbestände, z.B. zu Paradigmenwechseln, den Voraussetzungen und Folgen von und den methodologischen Kontroversen in der Wissenschaft. In der VE sind neben Dauerthemen zum Sinn und Zweck des Vergleichens (die in diesem Beitrag ausgelassen werden) der Kulturbegriff, Kulturrelativität versus Universalismus, Ethnozentrismus und Rassismus sowie der methodologische Nationalismus prominente Themen, die dieser Reflexionsebene zugeordnet werden können. Sie verweisen auf das kritische Potenzial dieser Disziplin im Umgang mit Kategorien wie Nationen, Staaten, Nationalstaaten, Kulturen, Ethnien, Ethnizitäten, die – entgegen den Tendenzen zu ihrer Hypostasierung, Naturalisierung und Essentialisierung in Teilen der Bildungspraxis, Politik und relevanter Pädagogiken – als *gesellschaftliche Konstruktionen* immer wieder bewusst gemacht werden (müssen). Dies gilt im deutschen Sprachraum insbesondere hinsichtlich der Verwendung ethnischer Variablen (vgl. Adick, 2010, S. 127 ff.): Denn ungeachtet der Frage, ob und in welchem Sinne es überhaupt abgrenzbare Ethnien ‚wirklich‘ gibt (eine Frage, die, das sei betont, gar nicht zum Geschäft der VE gehört), stehen auch erziehungswissenschaftliche Forschungen und Diskurse vor dem Dilemma, ethnische Alterität zu thematisieren, z.B. um Diskriminierungen sichtbar zu machen oder Vielfalt zu dokumentieren, oder darauf zu verzichten, z.B. aus Sorge darum, dass genau dies zu Etikettierungen beiträgt. In jedem Fall muss reflektiert werden, dass ‚ethnische Herkunft‘, sprich Abstammung, ein askriptives Merkmal darstellt, was die Frage aufwirft, ob in der VE tatsächlich die Auswirkungen ethnischer Merkmale etwa auf Erziehungspraxen oder Schulleistungen erforscht werden sollen? Eine solche Befassung mit Abstammung und ethnischer Zuordnung, auch wenn sie unter dem zudem inhaltlich schwammigen Etikett ‚Migrationshintergrund‘ betrieben wird, führt

leicht zur (weiteren) Stigmatisierung der davon Betroffenen, die dann per ‚Interkulturelle Pädagogik‘ wieder behoben werden soll.

Mit dem Problem *Komparatisten versus Internationalisten* verbindet sich jedoch nicht nur die Frage nach dem Theorie-Praxis-Zusammenhang, die hier mit der Unterscheidung verschiedener Reflexionsebenen beantwortet wurde, sondern auch die Frage nach dem, *was* in dieser Subdisziplin überhaupt verhandelt werden soll, d.h. nach den *Gegenständen*, die als zugehörig oder als nicht zugehörig angesehen werden. Hierzu kann auch heute noch gewinnbringend die Artikelserie des international renommierten deutschen Pioniers der VE, Friedrich Schneider (1881–1974) zum Thema ‚Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft‘ in den Anfangsnummern der von ihm begründeten ‚Internationalen Zeitschrift für Erziehungswissenschaft‘ (1931/32/33) gelesen werden. Zu jener Zeit wurde insbesondere diskutiert, ob die sogenannte Auslandspädagogik wissenschaftlichen Kriterien genügt oder nicht. Unter diesem Begriff werden Darstellungen gefasst, die sich mit Erziehung und Bildung in einem für den Verfasser ‚fremden‘ Land in der Sprache des Verfassers und in der Regel vor dem nicht explizierten Hintergrund von dessen Erfahrungen beschäftigen; sie haben eher den Charakter einer pädagogischen Auslandskunde ohne explizite Vergleiche und dienen häufig zur Verbesserung von Bildung und Erziehung im ‚eigenen‘ Land.

Heute geht es zunehmend um die Fragen, ob das Thema *Internationale Bildungspolitik* hinzugehört oder der Politikwissenschaft überlassen werden sollte, oder welche Aspekte von *Ethnopedagogik* dazugehören oder Ethnologie sind und bleiben sollten, oder ob *Interkulturelle Pädagogik* als Teilmenge Internationaler Pädagogiken oder als eigene Subdisziplin aufgefasst werden sollte.

Um das Potenzial der VE – Thema dieses Beitrags – auszuloten, soll an dieser Stelle eine pragmatische Antwort reichen: Es wird unterstellt, dass das, was in der internationalen *scientific community* als ‚VE‘ gilt, dem heutigen Selbstverständnis der Disziplin entspricht und daher auch in Deutschland Berechtigung reklamieren kann. Abzulesen ist dies insbesondere an den Aktivitäten eines ‚global players‘ wie der nordamerikanischen *Comparative and International Education Society* (CIES), der auch viele außerhalb dieser Region residierende Mitglieder angehören. Diese Fachgesellschaft hat sich bereits 1969 bewusst für die Doppelausrichtung *komparativ und international* entschieden, wobei unter *international* auch *interkulturelle* Vielfalt und *globale* Herausforderungen subsumiert werden. Hiervon kündigt nicht zuletzt die thematische Bandbreite der von der CIES herausgegebenen *Comparative Education Review*, die zu den langlebigsten und renommiertesten Zeitschriften der VE zählt.

Im deutschen Sprachraum ist das Selbstverständnis der Disziplin abzulesen an den Themen, Akteuren, Publikationen, Kongressen und Aktivitäten der *Sektion*

International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE), versteht sich doch diese Sektion als Teilmenge der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, des die Interessen der Wissenschaft hoch haltenden akademischen Standesverbandes. Allerdings gibt es dort neben der Kommission *Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft*, deren Aufgabengebiet analog zur CIES ausgewiesen ist, noch zwei weitere Kommissionen, eine, die sich mit Interkultureller Bildung und eine andere, die sich mit Bildung für nachhaltige Entwicklung beschäftigt – beides Gegenstände, die nach der hier vertretenen und in der CIES praktizierten Vorstellung unter die Generalüberschrift *komparativ und international* fallen. Dies verdeutlicht, dass die Frage nach dem *Was* in einer Subdisziplin zum Kern der innerwissenschaftlichen Aushandlungen gehört und prinzipiell als unabgeschlossen zu betrachten ist.

Schaut man sich exemplarisch die Bandbreite der Themen in CIES und SIIVE an, so kommt man nicht umhin, einen *eher weiten Begriff von VE* zu konstatieren, der auch praxis- und politiknahe internationale und interkulturelle Themen umfasst. Daher scheint es angemessen, auch bei dem Aufweis von *Potenzialen der VE* von einem solchen weiten Begriff dieser Disziplin auszugehen, ohne dabei jedoch ins Beliebige auszufern. Das Terrain wird, bildlich gesprochen, durch die gesellschaftlich konstruierten *natio-ethno-kulturellen Alteritäten* (ein von Mecheril 2003 ins Leben gerufener Neologismus) in Erziehung und Bildung, mit denen sich die VE auseinandersetzen muss, definiert und gegen Beliebigkeit abgrenzbar. Dass jeder dieser drei Begriffe dieses Neologismus einer ausgiebigen (selbst-)kritischen Reflexion bedarf, wurde oben schon gesagt. Unterstrichen werden muss dabei, dass die Aufgabe der VE nicht die Erforschung von Nation, Ethnie oder Kultur ‚an sich‘ ist, sondern die empirische Erforschung und normative Reflexion dessen, *was Menschen unter Berufung auf Nation, Ethnie oder Kultur in gesellschaftlichen Praxen von Erziehung und Bildung daraus machen*.

Zu den Aufgaben der Fachvertreter einer Disziplin an den Hochschulen gehören auch Lehr- und Ausbildungsveranstaltungen und Nachwuchsförderung. Durch den sogenannten Bologna-Prozess der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Modulstrukturen und Kreditsystemen in Europa haben sich hier vielerorts Auseinandersetzungen über die Disziplinstruktur der Erziehungs- oder Bildungswissenschaft(en) ergeben, aber auch neue Chancen für die VE aufgetan, in Lehrangeboten und in Programmen zur Nachwuchsförderung sichtbar zu werden. Neben der Lehrerbildung, der durch die Kultusministerkonferenz und andere bildungspolitische Akteure Aufgaben wie interkulturelle Erziehung, globales Lernen, Umgang mit Vielfalt und seit einiger Zeit verstärkt die alles umgreifende Generalklausel ‚Inklusion‘ angetragen werden, ist auch in außerschulischen Handlungsfeldern wie Sozialpädagogik, Erwachsenen- und Weiterbildung sowie in international oder in-

terkulturell aktiven Nichtregierungsorganisationen ein gewisser Arbeitsmarkt vorhanden, in dem Qualifikationen, die durch die Beschäftigung mit VE erworben wurden, nachgefragt werden. Denn nur ein kleiner Teil der Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge wird und kann eine Karriere im Hochschulsystem anstreben und realisieren. In der hiesigen akademischen Gemeinde der VE (sprich: in der SIIVE) wurde bisher jedoch wenig verlautbart zu Kooperationsmöglichkeiten (oder Konkurrenz?) zwischen Universitäten und Fachhochschulen; denn eine Reihe von Bachelor- und Masterstudiengängen an Fachhochschulen bieten durchaus pädagogische oder affine Studiengänge an, die sich mit dem oben definierten Aufgabenspektrum der VE überschneiden.

Potenziale der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Wie oben dargelegt, ist die Definition entlang der Kategorien *komparativ und international* für die VE grundlegend, und zwar sowohl für die Frage nach ihrem Theorie-Praxis-Verhältnis als auch für die Suche nach Kriterien der Zugehörigkeit von Gegenständen bzw. Fachgebieten und Fragestellungen. Diesem Gedanken folgend, werden nun die Potenziale der VE, wie in der Überschrift plakativ gesagt: zwischen elaborierter Vergleichsmethodik und praktischer Bedeutsamkeit, versuchsweise geordnet und exemplarisch erläutert (vgl. Tab. 1).

Welche Beiträge liefert die wissenschaftliche Disziplin der VE? Welche Leistungen können daher ‚routinemäßig‘ von ihr erwartet werden? Die im Folgenden angeführten Beispiele entstammen bewusst dem deutschsprachigen Corpus der Fachliteratur, da dieser Beitrag die Potenziale der Fachdisziplin VE speziell in diesem Sprachraum sichtbar machen möchte. Die tabellarische Übersicht soll ermöglichen, vorliegende Forschungsergebnisse und Diskurse thematisch zu ordnen und dementsprechend neu zu konzipierende Beiträge und Herangehensweisen, z.B. im Zuge von Qualifikationsarbeiten (wie etwa Dissertationen) oder bei Forschungsanträgen, zu positionieren.

Alle in der Übersicht (Tab. 1) genannten Formate von wissenschaftlichen ‚Produkten‘ dieser Disziplin finden sich in Vorträgen, Kongressthemen, Büchern, Zeitschriften, Ausarbeitungen zu Lehrveranstaltungen und nicht zuletzt auch in Qualifikationsarbeiten, die in der VE geschrieben werden. Einige illustrative Bemerkungen mögen zur Verdeutlichung genügen, wobei mit den Leistungen und Potenzialen im sogenannten komparativen Standbein begonnen wird.

Tabelle 1: Bilanzierung der Leistungen der VE

Komparatives Standbein	Internationales Standbein
Kompendienwissen zu Bildung in verschiedenen Ländern und Kulturen	Forschung zu internationalen/interkulturellen Erziehungspraxen
Theorieorientierte/hypothesenprüfende Länderstudien	Analyse und Vergleich internationaler und interkultureller Pädagogiken
Länder- (und/oder Kultur-)vergleiche anhand von ausgewiesenen Fragestellungen	Expertisen zur nationalen und internationalen Politikberatung
Globale Vergleichsdesigns zum Test großformatiger Hypothesen	Tendenzen internationaler Bildungspolitik (z.B. Rolle internationaler Organisationen, Governance)
Regionalstudien (Vergleich mehrerer Länder einer Region, z.B. lt. UNESCO)	Analysen zu den Auswirkungen von Internationalisierung auf Bildungswesen
Studien zu supranationalen Bildungsentwicklungen (speziell: EU)	Analysen zu den Folgen von grenzüberschreitender Migration für Erziehung, Bildung & Bildungspolitik
Forschung zu Transnationalen Bildungsräumen und -organisationen	Forschung zu transkulturellen Erziehungspraxen und Identitäten

Quelle: eigene Darstellung.

Potenziale hinsichtlich komparativer Perspektiven

Wenn im Titel des Beitrags von ‚elaborierter Vergleichsmethodik‘ die Rede ist, so ist damit gemeint, dass die methodische Herangehensweise sorgfältig durchdacht und begründet ist.³ Der Begründungsaufwand geht heutzutage oft weit über die bloße Reflexion eines ‚tertium comparationis‘ oder die mehr oder weniger explizite Verwendung der vier Stufen des Vergleichs: Deskription, Interpretation, Juxtaposition und Komparation, hinaus, die im deutschen Sprachraum auf Franz Hilker, im englischen Sprachraum jedoch auf George Bereday zurückgeführt werden, die sich nach Rekonstruktion der Veröffentlichungen der beiden Autoren jedoch offenbar in einem Dialog zwischen beiden entwickelten (Adick, 2014b, S. 17 ff.). Diese aus den 1960er-Jahren stammenden methodischen Überlegungen zum Vergleich sind inzwischen durch die diversen sozialwissenschaftlichen Methodologiedebatten

‚elaborierter‘, geworden, d.h. sie sind vielfältiger und werden explizit genannt und ausführlicher dargelegt.

Kompendienwissen findet sich etwa in Sammelbänden zu Bildung in verschiedenen Ländern oder Regionen (Anweiler et al., 1996; Döbert, Hörner, Kopp & Reuter, 2010; Adick, 2012; Oelsner & Richter, 2015). Diese Literaturgattung wird häufig als Seminarlektüre oder als Hintergrundinformation für weitergehende Recherchen benutzt. Die Herausgeber von Kompendien bemühen sich zwar um gewisse ähnliche Gesichtspunkte, nach denen die einzelnen Beiträge abzufassen sind, aber es finden sich dann weder explizite Vergleiche noch handelt es sich um Abhandlungen zu originären Untersuchungsbefunden der Autoren. Dennoch sind dies Leistungen, die als eine Art Aushängeschild der Disziplin für Studierende und fachexterne Leserkreise gelten können und die der Sichtbarmachung der VE in der Öffentlichkeit dienen.

Der Typus *Länderstudie* gehört zu den häufigsten Erscheinungen in der komparativen Fachliteratur. Wenngleich oft als ‚Auslandspädagogik‘ zu klassifizieren und damit ähnlich wie Kompendienwissen zu behandeln, muss dieses nicht unbedingt so sein. Ein typisch wissenschaftliches Wissen wird dann geboten, wenn Forschungsgegenstand, Fragestellung, Theoriebezug und Erkenntnisgang intersubjektiv nachvollziehbar expliziert sind und an dem einen für die Studie begründet ausgewählten Land exemplarisch durchexerziert werden. Einige Beispiele zeigen die sehr unterschiedlichen Themen bzw. Ausschnitte aus dem Bildungsbereich, die in den Blick genommen werden können: Curriculumentwicklung in England und Wales (Kotthoff, 1994); Bildungsprogrammatik in Schweden (Waldow, 2007); Schulqualität in Honduras (Richter, 2010); Umwälzungen im Bildungswesen Südafrikas nach der Apartheid (Wendt, 2012); die Entwicklung des Frauenstudiums in der Türkei (Borchers, 2013). Im Unterschied zur Kompendienliteratur wird in solchen Veröffentlichungen nicht ein amorphes Bildungswesen irgendwie untersucht, sondern es wird eine leitende Fragestellung, die in einer Theoriediskussion gründet, methodenreflexiv abgearbeitet. In den letzten Jahren scheint sich hier ein besonderes Potenzial zu entwickeln, da sich der Duktus von Länderstudien alten, d.h. noch stark auslandspädagogischen Stils, sehr stark hin zu theoriegeleiteten Analysen, die mit selbst erhobenen oder sekundäranalytisch gewonnenen empirischen Befunden systematisch untermauert werden, gewandelt hat.

Ländervergleiche sind in der Regel auf einen definierten *Ausschnitt* von Erziehung und Bildung gerichtet und umfassen häufig zwei Länder, wie z.B. die Studie von Sabine Hornberg (1997) zur Implementation von Bildung für Europa in Deutschland und England. Gelegentlich finden sich auch mehrere Länder, wie Cristina Allemann-Ghionda (1999) in ihrer Untersuchung zum Umgang nationaler Bildungswesen mit kultureller Vielfalt mit ihrer bewussten Auswahl der aneinander

angrenzenden Länder Deutschland, Frankreich, Italien und Schweiz dokumentiert. Ein Vergleich von geschlechtsbezogenen Erziehungsstilen in zwei verschiedenen Kulturen – die Minangkabau in Indonesien repräsentieren hierbei eine matrilineare, die Deutschen eine patriarchale Kultur – findet sich im Design der Studien von Astrid Kaiser (1992).

Schaut man sich die Länderauswahl an, so scheint es in der Regel, jedenfalls sehr häufig, bestimmte persönliche oder berufliche Beziehungen der Autorinnen und Autoren zu ‚ihren‘ Vergleichsobjekten zu geben. Denn Untersuchungen mittels einer *Zufallsauswahl* (wie man sie aus der Stichprobentheorie kennt), bei der also rein zufällig ausgewählte Länder oder Kulturen in Bezug auf bestimmte Variablen aus dem Bereich von Bildung und Erziehung verglichen werden, wie dies etwa in Anlehnung an experimentelle Designs erforderlich ist, scheinen nicht vorzukommen. Die Länder und Kulturen, über die Fachvertreter und -vertreterinnen der VE publizieren, sind also oft lebensgeschichtlich begründet, was gewisse Probleme der Identifikation mit dem bzw. der wissenschaftlichen Distanz zum Vergleichsobjekt mit sich bringt. Allerdings bieten sich als Alternative zwischen biografisch bedingten Bezügen auf bestimmte Länder, Regionen oder Kulturen und purer Zufallsauswahl neue Chancen, wenn man Länder *unter theoretischen Gesichtspunkten* bewusst auswählt. Nach der hier vertretenen Position liegt ein besonderes Zukunftspotenzial der VE in der Hinwendung zu *vordefinierten Ländergruppen*, die weder aufgrund persönlicher Bekanntschaft noch aufgrund geografischer oder sprachlicher Nähe, aber auch nicht rein willkürlich nach dem Zufallsprinzip ausgewählt werden, sondern aufgrund bestimmter, z.B. ökonomischer oder politischer Variablen, deren möglicher Einfluss auf Bildungsentwicklungen untersucht werden soll. Beispielsweise könnte eine gezielte Hinwendung zu den BRICS-Staaten (Brasilien, Russland, Indien, China, Südafrika), die in den Wirtschafts- und Politikwissenschaften längst als aufstrebende Wirtschaftsmächte entdeckt wurden, das Potenzial der VE hinsichtlich der Erforschung des oft und kontrovers diskutierten Zusammenhangs von Wirtschafts- und Bildungsentwicklungen vergrößern. So zeigte z.B. eine Auswertung von staatlichen Fördermaßnahmen zugunsten (kostenpflichtiger) deutscher Bildungsexporte ein besonderes Interesse an eben jener Ländergruppe (vgl. Adick, 2014a, 751 f.).

Der Typus *vordefinierte Ländergruppen* trifft auch auf die Kategorien Regionalstudien und EU-Studien zu, denen eine geografisch-kulturelle Vordefinition zugrunde liegt. Regionen werden häufig in Anlehnung an das Regionalkonzept der UNESCO definiert, das Regionen nicht mit Kontinenten gleichsetzt, sondern diese in einen – sicherlich teils problematischen – gemeinsamen kulturräumlichen Kontext einbettet, wie dies etwa bei der Region Arabische Staaten der Fall ist, die sich geografisch in Asien und Afrika befinden. Die EU hingegen zeichnet sich durch

eine in der Welt bisher einzigartige tatsächlich *supranationale* Struktur aus, wenngleich ihre Bildungspolitik dank des Subsidiaritätsprinzips und der kulturellen Autonomie der EU-Staaten nur marginal in die nationalen Bildungswesen eingreift.

Globale Vergleichsdesigns zu Bildungsentwicklungen weltweit – lange Zeit für unmöglich gehalten (so z.B. explizit Schneider, 1961, S. 125) – lassen sich inzwischen durch die fortgeschrittene Datenverarbeitungskapazität von Rechnern wie auch der gewachsenen Zahl und Qualität von Datensammlungen relativ problemlos realisieren. Davon zeugen nicht zuletzt die vielen empirischen Studien im Rahmen der sogenannten World-Polity-Theorie um John W. Meyer von der Universität Stanford; als deren forschungsmethodisches Markenzeichen gilt die Überprüfung von makrosoziologischen Theorieannahmen mit Hilfe von hoch aggregierten globalen Daten, die überwiegend aus Sekundärquellen, z.B. der UNESCO, stammen (Adick, 2009, S. 262 ff.). Die damit verbundene Theorierichtung wird inzwischen in der VE breit rezipiert und kritisiert, nicht nur in den USA, wo sie herkommt (abzulesen an den vielen Beiträgen in den letzten Jahrgängen der *Comparative Education Review*, dem Fachblatt der nordamerikanischen CIES), sondern auch in Deutschland. In der deutschsprachigen Diskussion werden laut Meinung der Fachwelt (Schriewer, 1994a, S. 434; Seitz 2002, S. 326 ff.) insbesondere drei *grand theories herangezogen*, die unter die Schlagworte *Weltkultur* (J.W. Meyer) – *Welt-system* (I. Wallerstein) – *Weltgesellschaft* (N. Luhmann) angeordnet werden können (Adick, 2008, S. 200 ff.). Die Prominenz der World-Polity-Theorie überschattet inzwischen die Diskussion um die Potenziale anderer Weltgesellschaftstheorien für die VE, wenngleich sie auch ausgiebige Kritik erfährt (vgl. etwa Schriewer, 2005). Globale Vergleichsdesigns, das lässt sich jedenfalls festhalten, scheinen eng verquickt zu sein mit weltgesellschaftlichen Diagnosen und Theoriegebäuden, ob diese nun zutreffend sind oder nicht.

Durch die im Idealfall weltweit gesammelten Daten geschieht so etwas wie eine *Totalerhebung*, die dann in Bezug auf Zusammenhänge zwischen Variablen und mögliche Verursachungsfaktoren mit verschiedenen statistischen Verfahren auf Signifikanz geprüft werden kann. Das besondere Potenzial liegt darin, dass auf diese Weise unterschiedliche, gegebenenfalls konkurrierende weltgesellschaftliche Theorieannahmen überprüfbar sind, die ansonsten eine empirische Überprüfung – müsste man die Daten, z.B. Einschulungs-, Absolventen-, Schulabbruch- und andere Quoten ebenso wie mögliche ökonomische und andere Einflussfaktoren, selbst erheben – praktisch unmöglich machen würden. Die VE kann sich hier vorliegende Datensammlungen zunutze machen. Denn weltweit werden – auch zu Aspekten von Erziehung und Bildung – immer mehr Daten erhoben, die zudem öffentlich und kostenlos zugänglich sind. Zu denken ist hierbei etwa an die vielen großformatigen Leistungsstudien wie PISA und andere oder an die für die Global Monitoring

Reports zum Education for All (EFA) Programm der UNESCO gesammelten Daten und Indikatoren.

Forschungsökonomisch bieten vorhandene Datensätze ein enormes Potenzial – vorausgesetzt, und das sei betont –, dass sie von den sie heranziehenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern bewusst als *Sekundärdaten* behandelt werden, deren Zustandekommen rückwirkend nicht mehr zu beeinflussen ist: Jemand anderes hat sie mit eigenen Interessen und für eigene Zwecke bei von ihr/ihm ausgewählten Probanden erhoben. Anders formuliert: Es hätten auch ganz andere Variablen definiert, Erhebungsmethoden verwendet, Items formuliert und Stichproben gezogen werden können. Die von der OECD (Organisation of Economic Cooperation and Development), einer internationalen Wirtschaftsorganisation, der nur bestimmte Länder dieser Welt angehören, ins Leben gerufenen Schulleistungsvergleiche dienen eben *nicht* primär der Mehrung wissenschaftlicher Erkenntnisse oder der Überprüfung bestimmter Theorien, sondern der Leistungskontrolle nationaler Bildungswesen im internationalen wirtschaftlichen Wettbewerb. Wie bei der Nutzung anderer Sekundärdaten auch, müssen entsprechende Verzerrungen bei Re-Analysen, die mit *wissenschaftlichen* Interessen betrieben werden, einkalkuliert und methodenkritisch reflektiert werden.

Die genannten globalen Vergleichsdesigns bleiben trotz ihrer Datenfülle an die in der VE altbekannte Analyseeinheit ‚Bildungswesen eines Landes‘ gebunden. Dies trifft auf die großformativen Forschungen im Fahrwasser der World-Polity-Theorie ebenso zu wie auf die Datensammlungen und Auswertungen internationaler Organisationen wie etwa der UNESCO. Trotz der enormen Ausdehnung des geografischen Einzugsbereichs (die ganze Welt) steht damit das Grundmodell von Erziehung und Bildung, das vergleichend analysiert wird, nicht in Frage: das letztlich staatlich reglementierte formale Bildungswesen, für das sich dank Bildungsbürokratie (Ministerien, Bildungsverwaltungen) relativ problemlos quantitative Daten erheben und dank Informationstechnologie digital auswerten und weltweit verbreiten lassen. Diese Fokussierung erfasst einerseits den seit jeher in der VE als zentral und bedeutsam angesehenen Teil menschlicher Erziehungs- und Bildungspraxen: Alle Klassiker der VE seit Jullien de Paris hatten ‚nationale Bildungswesen‘ im Blick. Andererseits entgleiten jedoch heutzutage dem vergleichenden Blick auf ‚nationale Bildungswesen‘ viele Bildungswirklichkeiten, die sich infolge der zunehmenden grenzüberschreitenden Verflechtungen nicht nur von Kapital und Waren, sondern auch von Menschen, die unter dem Etikett ‚Globalisierung‘ thematisiert werden, *jenseits* davon entwickelt haben und deren Eigenlogiken ebenfalls erforscht und theoretisiert werden müssen. Hier stellt sich die Frage, ob diese *jenseits der ‚nationalen Bildungswesen‘* angesiedelten Bildungswirklichkeiten von der *scientific community* der VE aufgegriffen werden (sollen) oder nicht.

Diese Frage ist in Teilen der deutschsprachigen VE durch die produktive Hinwendung zur Transnationalismus-Perspektive beantwortet worden: Denn Forschungen und theoretische Verortungen zu *Transnationalen Bildungsräumen* haben im neuen Jahrtausend Einzug in die deutschsprachige VE gehalten, wobei zugleich, das sei angemerkt, der Blick über formale, sprich Schulbildung hinaus geht (Gogolin & Pries, 2004; Adick, 2005; Lanzendorf, 2006; Hornberg, 2010; Rakhkochkine, 2010; Hunner-Kreisel & Stephan, 2013; Hahm & Weiler, 2014). Sie stellen zugleich in gewisser Weise eine Herausforderung für das angestammte Denken in dieser Disziplin hinsichtlich einer primären Fokussierung auf nationalstaatliche Bildungswesen dar. Denn im Konzept transnationale Bildungsräume wird davon ausgegangen, dass sich *erstens* viele Praxen von Erziehung und Bildung jenseits nationalstaatlicher Bildungswesen abspielen, z.B. in Schüleraustauschen, Auslandspraktika, transnationalen Familienverbänden und beruflichen Karrierewegen, und dass *zweitens* staatlich reglementierte und national homogen konstruierte Pflichtschulsysteme wenn nicht sowieso eine Illusion, dann heutzutage umso mehr durch Einflüsse internationaler Organisationen, Konkurrenz internationaler privater Bildungsakteure und die Wünsche und Praktiken mobiler Eltern und ihrer Kinder ihren ‚nationalen‘ Charakter einbüßen. Das Potenzial in dieser Forschungsrichtung ist bei weitem noch nicht ausgeschöpft, und auch die Theoriediskussion ist in vielerlei Hinsicht noch wenig kanonisiert, wobei eine trennscharfe Begrifflichkeit (inter-, supra-, transnational, global, universal, multilateral sind hier einige der hauptsächlich konkurrierenden Begriffe) noch nicht überall vorherrscht. Die Leistung der VE ist es, bei aller grenzüberschreitenden Semantik und Praxis das Bewusstsein dafür wach zu halten, dass sich bis jetzt das Gros der formalisierten Erziehung und Bildung *innerhalb* nationalstaatlich organisierter Bildungswesen vollzieht und nicht jenseits davon, wie eine Abschätzung des Einflusses von transnationalen und internationalen Bildungsorganisationen im weltweiten Gefüge von Akteuren nahe legt (Adick, 2012). Doch das muss in Zukunft nicht so bleiben, wie auch andersherum Re-Nationalisierungs-/Ethnisierungs- und Kulturalisierungstendenzen möglicherweise internationalen Pädagogiken und transnationalen Entwicklungen entgegenwirken mögen.

Transnationalismus liegt bildlich gesprochen an der Grenze zwischen den beiden Bereichen, die Komparatisten und Internationalisten interessieren. Denn was soll hier verglichen werden? Vergleichen kann man verschieden geartete Bildungsräume, ihre Praxen und Logiken: nationale, europäische, internationale (im Sinne von zwischenstaatliche) mit als ‚transnational‘ definierten. Vergleichen kann man auch verschiedene Akteure und Organisationen in diesen unterschiedlichen Sozialräumen und ihre Spezifika. Für die VE zentral ist es auch, herauszubekommen, wie die Hauptakteure der nationalen Bildungspolitik (z.B. Bildungs-, Wissenschafts-,

Wirtschaftsministerien) mit transnationalen Bildungsanbietern umgehen, beispielsweise ob sie sie akkreditieren oder verbieten. Damit jedoch wechselt das Thema auf das sogenannte internationale Standbein der VE, den praktischen Umgang mit Internationalität.

Potenziele hinsichtlich internationaler Perspektiven

Internationale Perspektiven verweisen auf die praktische Bedeutsamkeit der Disziplin und tangieren insbesondere die *Ausbildungsleistungen der VE*. Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) sprach sich bereits vor zwei Jahrzehnten dafür aus, alle Studierenden gleich welcher Fachrichtung auf einen internationalen Arbeitsmarkt vorzubereiten und ihnen hierfür ‚berufsbezogene interkulturelle Kompetenzen‘ zu vermitteln (HRK, 1995). In erziehungswissenschaftlichen Studiengängen liegt es nahe, diese Aufgabe als Anliegen der – sofern vorhanden – Fachvertreter der VE konstruktiv in das Lehrangebot aufzunehmen.

Nächstfolgend werden nun die Leistungen und Potenziale der VE in diesem ihrem sogenannten internationalen Standbein erläutert. Aus Gründen der Anschlussfähigkeit an das gerade diskutierte Thema Transnationale Bildungsräume wird zunächst auf Themen und Fragestellungen zu *Transkulturellen Erziehungs- und Bildungspraxen und Identitäten* eingegangen. Diese werden häufig als ein lebensweltliches Pendant zu den durch Globalisierung und internationale Migration ausgelösten gesellschaftlichen Veränderungen aufgegriffen (Datta, 2005; Göhlich, Leonhard, Liebau & Zirfas, 2006). Wichtig ist der Wechsel der Fokussierung: weg von den (angeblichen) Problemen und Defiziten von Migrantinnen und Migranten, hin zu den besonderen Potenzialen und Chancen wie Mehrsprachigkeit und Perspektivenwechsel zwischen mehreren Kulturen, wie er unter dem Stichwort ‚transnational‘ von Sara Fürstenau (2004) hinsichtlich portugiesischer Jugendlicher in Hamburg analysiert wird, was zugleich deutlich macht, dass es nicht immer einfach ist, trennscharf zwischen *transnational* und *transkulturell* zu unterscheiden. Transnationale bzw. transkulturelle Karrieren wurden auch in einem mehrjährigen Forschungsprojekt von Nohl, Schittenhelm, Schmidtke und Weiß (2010) untersucht, in dem – entgegen den vielfachen Defizit-Konnotationen zum Thema Migration – insbesondere hochqualifizierte Migrantinnen und Migranten und ihre dennoch teils prekäre Situation auf dem Arbeitsmarkt im Fokus standen.

Das Thema Transkulturalität ist inhaltlich eng verbunden mit *Analysen zu den Folgen grenzüberschreitender Migration* für die davon betroffenen Menschen wie auch für Bildungsorganisationen und gesellschaftliche Institutionen. Daraus ergeben sich sehr komplexe und zugleich sehr unterschiedlich realisierte Forschungsde-

signs, die auch vergleichend arbeiten, d.h. die die Perspektiven *komparativ* und *international* verbinden, wie an Beispielen gezeigt werden kann:

Aus der Perspektive nationaler Bildungswesen hat Cristina Allemann-Ghionda (1999), ausgehend von der Schweiz, mit Deutschland, Frankreich und Italien zum Vergleich eine bewusste Länderauswahl getroffen, unter anderem weil diese Länder sprachliche und kulturelle Beziehungen zur Schweiz haben. In ihrer Untersuchung wurden die Grundschulen und der Übergang ins Sekundarschulwesen hinsichtlich des Umgangs mit Migration und sprachlicher Vielfalt verglichen.

Mit entgegengesetzter Blickrichtung, aus der Perspektive von Migrantenfamilien, wurde in einer zwar älteren, aber ob ihrer Versuchsanordnung aufschlussreichen Studie (vgl. Eichentopf, 1991) die Interaktion zwischen Eltern und Kindern in folgenden Gruppen erforscht und verglichen: türkische Familien, die die Türkei niemals verlassen haben, aus Deutschland in die Türkei zurückgekehrte türkische Familien, in Deutschland lebende türkische Familien, deutsche Familien. Bemerkenswert daran ist der Aufwand, mit dem *Folgen der Migration* in der Familien-erziehung ermittelt werden sollen, wobei auffällt, dass der nationale Vergleich (Türken-Deutsche) insofern hinkt, als dass keine deutschen Familien mit Migrations- und mit Remigrationshintergrund untersucht wurden.

Auch mit Blick auf die betroffenen Individuen (also nicht die Institutionen) erfolgte eine umfangreiche Untersuchung von Ursula Boos-Nünning und Yasemin Karakasoglu (2005). Die Lebenslagen von Migrantinnen unterschiedlicher Herkunft standen im Zentrum dieser Befragungsstudie mit 950 Mädchen und jungen Frauen griechischer, italienischer, jugoslawischer oder türkischer Herkunft sowie Aussiedlerinnen im Alter zwischen 15 und 24 Jahren. Hier variierte nicht die Variable Migration, sondern die Herkunftsgruppe.

Beiträge aus Kreisen der SIIVE, die sich *normativ-reflexiv* mit Diskursen, Definitionen, Herausforderungen, Krisen und Konzepten international bzw. interkulturell ausgerichteter Pädagogiken beschäftigen, sind weit verbreitet und streuen inhaltlich über alle Felder der beiden Hauptbereiche *Interkulturelle Pädagogik* und *Globales Lernen*. Sie dokumentieren die Anschlussfähigkeit der VE für Belange der pädagogischen Praxis und für solche, die durch bildungspolitische Beschlüsse, z.B. KMK-Empfehlungen zum interkulturellen Lernen, zur Menschenrechtspädagogik, zum Lernen für Europa oder für die ‚Eine Welt‘, oder durch von der UNESCO begleitete weltweit ausgerufene Dekaden wie die zu ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (2005–2014) ins Leben gerufen werden. Durch die in der SIIVE beheimatete Kommission, die sich mit ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ befasst und diesen Namen trägt, mag sich auf längere Sicht dieser Titel statt ‚Globales Lernen‘ durchsetzen; die Schnittmengen zwischen beiden sind jedenfalls groß. Es ist zu konstatieren, dass in all diesen Pädagogiken viel Einführungs- und

Überblicksliteratur produziert wird, die als pädagogisches Modell, als Experten- oder Professionswissen zu klassifizieren ist. Hiervon zeugen die diversen Einführungen in die Interkulturelle oder die Migrationspädagogik oder Aufforderungen zum Globalen Lernen (die hier ob ihrer Vielzahl nicht aufgeführt werden).

Davon abzugrenzen sind *empirische Forschungen zu interkulturellen bzw. internationalen Erziehungspraxen*. Über Jahrzehnte hinweg gab es kaum irgendwelche Literatur jenseits bloßer Praxishandreichungen zu Handlungsfeldern wie internationale Jugendbegegnungen, interkulturelle Jugendarbeit, internationale Freiwilligendienste, Auslandsstudium, interkulturelles Lernen im Tourismus, grenzüberschreitende Schulpartnerschaften oder -patenschaften, Städte-Partnerschaften oder Schüleraustausch. Konzeptliteratur zum interkulturellen Lernen in der Schule dominierte den Vorstellungsraum ‚interkulturelle/-nationale Erziehung‘ und in etwas geringerem Umfang war solche zum globalen Lernen in Umlauf, während nicht-schulische Lernorte außer Betracht blieben. Wissenschaftliche Forschungen sind erst langsam im Kommen und stellen grundlegende Fragen wie: Was lernen die teilnehmenden Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen überhaupt in diesen Handlungsfeldern? Wie ‚funktionieren‘ diese Lernorte? Welche Programme und welches wie ausgebildetes Personal finden sich dort? All das ist bisher wenig erforscht.

Kösterke (2000) führte eine Studie durch zur Frage, ob und was junge Leute im Tourismus im Ausland lernen. Zu den Pionierstudien hinsichtlich internationaler/interkultureller außerschulischer Lernorte zählt die von Thomas, Chang und Abt (2006), in der die Wirkungen internationaler Jugendarbeit untersucht wurden. In ihrem Forschungsprojekt befragten die Autoren in- und ausländische Jugendliche zu ihren Erfahrungen in den Bereichen Schüleraustausch, internationale Jugendgruppen, Workcamps und internationale Jugendbegegnungen künstlerischer Art. Asbrand (2009) legte in Bezug auf das Globale Lernen eine umfangreiche Studie vor; ihre Erhebungen bezogen sich per Gruppendiskussionsverfahren auf Sichtweisen von Gymnasiasten, Realschülern und Berufsschülern im Vergleich zu Jugendlichen an außerschulischen Lernorten. Auf drei Kontinente bezogen wurden von Krogull und Scheunpflug (2013) die Auswirkungen von Begegnungsreisen im Sinne weltbürgerlicher politischer Bildung analysiert. Hahm und Weiler (2014) erforschten deutsche Auslandsschulen als Teil der Deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. Auf diese und ähnliche Weisen sind inzwischen Forschungen zu internationalen/-kulturellen pädagogischen Praxisfeldern verschiedenen Typs häufiger anzutreffen, wenngleich sie insgesamt in der VE nicht zu den favorisierten Themen zählen.

Die *systematische Analyse internationaler und interkultureller Pädagogiken* lässt sich ebenfalls zu den Potenzialen der praktischen Bedeutsamkeit der VE zäh-

len. In Überblicken, wie z.B. in einem *Handlexikon Globales Lernen* (Lang-Wojtasik & Klemm, 2012), finden sich nebeneinander ausdifferenzierte Artikel zum Globalen Lernen und solche zu Bildung für nachhaltige Entwicklung, Dritte-Welt-Pädagogik, Entwicklungspädagogik, Friedenspädagogik, Interkulturelles Lernen, Menschenrechtspädagogik. Sie dienen zur Vorbereitung von Studierenden auf eine (selbst-)reflexive Praxis und zum Austausch der akademischen Disziplin mit Praktikern in diesen Feldern.

Ein weiteres Aktionsfeld Vergleichender Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler stellen *Expertisen im Rahmen der nationalen oder internationalen Politikberatung* dar. Auch bei diesen stehen die Belange der Praxis – in diesem Falle: die Bedürfnisse politischer Akteure – im Vordergrund. Die weithin bekannten PISA-Studien sind ein beredtes Beispiel (und sollen deswegen in diesem Beitrag nicht weiter kommentiert werden). Aber auch in anderen Bereichen entsteht mit wissenschaftlichen Methoden gewonnene oder mit Daten angereicherte ‚Beratungsliteratur‘ zur Vorbereitung oder Konsolidierung politischer Entscheidungen, wie beispielsweise im Rahmen des von der deutschen Regierung subventionierten deutschen Bildungsexports (vgl. Adick, 2014a). Eins der geförderten Programme, GATE Germany (*GATE: Guide to Academic Training and Education*), wurde auf Initiative des DAAD und der HRK als Konsortium deutscher Hochschulen für internationales Hochschulmarketing gegründet und betreibt z.B. eine eigene ‚Schriftenreihe Hochschulmarketing‘, in der auch empirische Studien erscheinen.

Erziehungswissenschaftlich ist dieses Terrain der Politikberatung in der Schulpädagogik, der Bildungspolitikanalyse und der VE, unter Begriffen wie New Public Management, (neue) Steuerung im Bildungswesen, neue Bildungsregime oder Educational Governance verstärkt zum Thema gemacht worden; inzwischen scheint sich *Educational Governance* als Oberbegriff durchzusetzen. Ausgangspunkt war – ganz kurz gesagt – die kontroverse Diskussion um die durch PISA hervorgerufene Diskussion einer erforderlichen Umsteuerung von der deutschen Lehrplan- alias Input-Steuerung auf die angelsächsische Kompetenz- alias Output-Steuerung. Das besondere Potenzial der VE in diesem neuen wissenschaftlichen Arbeitsfeld ist es nun seit einigen Jahren, die internationalen Einflüsse und Zusammenhänge herauszuarbeiten und dabei nicht zuletzt die Rolle internationaler Organisationen zu beleuchten (Amos & Radtke, 2007; Parreira do Amaral, 2011; Adick, 2012).

Ein weiteres Feld mit praktischer Bedeutsamkeit stellt die wissenschaftliche Beschäftigung mit den *Auswirkungen von Internationalisierung auf nationale Bildungswesen* dar. Hier geht es nicht um Bildungspolitik, sondern um Veränderungen in der Erziehungs- und Bildungswirklichkeit, die sich – so die Annahme – auf verstärkte internationale Verflechtungen zurückführen lassen. Vieles davon mag sich

wissenschaftlich als reine Rhetorik und Programmatik entlarven lassen, wie beispielsweise die Bezugnahme auf Bildung in Finnland nach der, ob des schlechten Abschneidens der deutschen Schülerschaft, als nationales Desaster empfundenen ersten PISA-Studie (Waldow, 2010). Andererseits gibt es jedoch auch Anzeichen für gewisse Auswirkungen von Internationalisierung auf Bildungsentwicklungen. Laut Hornberg (2010) zeigt sich dies beispielsweise an der Existenz und Verbreitung internationaler Schulprofile (UNESCO-Projektschulen und Europaschulen) und internationaler Schultypen (Europäische Schulen unter der Ägide der EU und überwiegend private International Schools). Das besondere Potenzial der VE zeigt sich hier in der Anschlussfähigkeit insbesondere an die Schul- und an die Curriculumtheorie. Unter Theorieaspekten bleibt dabei die Frage spannend, ob nationale Bildungssysteme ihren Charakter und ihre Routinen und Traditionen weitgehend bewahren, was für die Annahmen der sogenannten Pfadtheorie sprechen würde, oder ob sich ein Trend zur Konvergenz bzw. Isomorphie zeigt, wie es die World-Polity-Theorie postuliert.

Ein Fazit

Zum Abschluss möchte ich mit drei pointiert formulierten Statements beginnen:

- Es gibt einen gemeinsamen Kern der VE; dies ist – apodiktisch: der Blick auf nationale und kulturelle Grenzen überschreitende Gegenstände von Theorie, Forschung, normativer Reflexion, Konzeptentwicklung, Politikberatung und Bildungstransfer. Um das Potenzial einer Wissenschaft zu entwickeln, ist so ein gemeinsamer Kern als Ausweis disziplinärer Identität und Kontinuität und als Abgrenzung zu anderen Fachgebieten – wenn nicht unabdingbar, so doch jedenfalls nützlich.
- Die bearbeitbaren Gegenstände, verwendeten Methoden und Theorien sind allerdings sehr vielfältig. Dies gestattet es den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, ihr jeweiliges ‚Reihenhäuschen mit Vorgarten‘ im Ensemble angrenzender Sozial-, Kultur-, Politik- u.a. Wissenschaften zu kultivieren. Manchmal bilden sich auch, um im Bild zu bleiben, Siedlungsgemeinschaften oder koloniale Ableger argumentativ ähnlich bauender Fachkollegen. Sofern diese miteinander im Gespräch bleiben und keine monotone wissenschaftliche ‚Schulenburg‘ erfolgt, ermöglicht eine Vielfalt der wissenschaftstheoretischen, methodischen und thematischen Verortungen rege Kritikmöglichkeiten und kann als Potenzial zur Weiterentwicklung einer wissenschaftlichen Disziplin verstanden werden.
- Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auf internationaler Ebene scheinen pro-VE zu sein. Dies zeigt sich an der Expansion von akademischen VE-

Gesellschaften weltweit und an der Ausdifferenzierung von Professuren; an manchen Universitäten gibt es sogar mehrere VE-Professuren. Diese mit Blick auf internationale Entwicklungen diagnostizierten Tendenzen gelten allerdings für Deutschland nicht so uneingeschränkt. Denn hier gibt es nur wenige genuine VE-Professuren; Professuren werden häufiger mit inhaltlichen Bezügen auf ‚Interkulturelle Pädagogik‘ ausgeschrieben; teils werden sie ganz gestrichen oder komplett umgewidmet. Ein expansiver Trend im Sinne einer Zunahme von VE-Professuren lässt sich jedenfalls nicht ausmachen.

Wissenschaftliche Fragestellungen, Theorien und Forschungsdesigns entwickeln sich zwar primär in der *scientific community*, aber dennoch nicht im luftleeren Raum, sondern müssen sich der Gesellschaft gegenüber, die für sie nicht zuletzt über Steuergelder der Bürger Ressourcen bereit stellt, legitimieren – was nicht gleichbedeutend ist mit der Lieferung fixer Entscheidungen zur Lösung gesellschaftlicher Herausforderungen, eine Aufgabe, die in einem demokratischen Staat der politischen (und nicht der wissenschaftlichen) Willensbildung obliegt. Im Folgenden sollen daher abschließend schlaglichtartig einige Ereignisse aufgelistet werden, die sich als Herausforderungen für das Fachgebiet VE interpretieren lassen und die, wie oben gezeigt, teils auch schon Auswirkungen in Bezug auf Forschungsthemen hatten und haben:

- die PISA-Studien der OECD und weitere internationale Large-Scale-Assessments: Symbol für einen neuen, auf Verwertbarkeit ausgerichteten (globalen) Bildungsbegriff?;
- New York 9/11 (2001) und die Frage des ‚Zusammenpralls der Kulturen‘: eine besondere Herausforderung für die Internationalen und Interkulturellen Pädagogen;
- die UN-Kinderrechtskonvention und das Programm Education for All (EFA): die Anerkennung der Rechte Heranwachsender und die Verwirklichung von Bildung als universales Menschenrecht;
- die Lissabon Strategie der EU, der Bologna-Prozess (Europäischer Hochschulraum) und das neue EU-Programm Horizon 2020: ihre Bedeutung für Forschung und Lehre und für eine Bildungspolitik im ‚europäischen Bildungsraum‘ oder in der ‚Festung Europa‘?;
- die Proklamation eines neuen „nachhaltigen“ (klima-kompatiblen, gerechten) globalen Lebensmodells, das insbesondere durch Bildung verbreitet werden soll: Widerspruch zu PISA und Large-Scale-Assessments?

Zu komplexen und langfristig angelegten Herausforderungen wie diesen (und weiteren) passt eine ebenso komplex angelegte akademische Disziplin wie sie in den exemplarisch dargelegten Potenzialen der VE sichtbar werden sollte. Die VE ist

heute weit mehr als eine Gegenüberstellung nationaler Bildungssysteme; ihre Fachvertreter erforschen alle Bereiche von Erziehung, Bildung und Bildungspolitik in komparativer und internationaler Perspektive. Das Zusammenspiel von elaborierter Vergleichsmethodik, die von theorieorientierten Fallstudien über Regionalvergleiche bis hin zu globalen Designs reicht, mit denen die VE anschlussfähig ist an die empirische Bildungs- und Sozialforschung und an die damit im Zusammenhang stehenden Theoriediskussionen, und die vielfältigen Anschlussmöglichkeiten an internationale und interkulturelle Praxen von Erziehung, Bildung und Bildungspolitik, mithin ihre praktische Bedeutsamkeit, stellen sich als tragfähiges Fundament für die (relativ) langlebige Dauer und Relevanz eines wissenschaftlichen Fachgebietes dar. Es besteht daher kein Grund dazu, sich auf eine ‚Aspekt‘-Wissenschaft reduzieren zu lassen; also darauf, hier und da ein paar internationale, interkulturelle oder komparative Aspekte einzuflechten, im Grunde aber überflüssig zu sein.

Anmerkungen

1. Es handelt sich um das Symposium ‚International Vergleichende Erziehungswissenschaft zwischen Tradition und Herausforderungen‘ des 24. Kongresses der DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) im März 2014. In der Symposiums-Ankündigung heißt es einleitend, das Interesse an den international vergleichenden Schulleistungsstudien habe zu einer gewissen Renaissance der VE geführt. „In Deutschland hingegen scheint das Potenzial für eine Belebung der Disziplin nicht voll ausgeschöpft zu sein“ (vgl. S. 80 im Programm des Kongresses, einsehbar unter www.dgfe2014.de/programmheft/; letzter Abruf 20.01.2015). Ziel des Beitrags ist es dementsprechend, vorliegende Leistungen der VE im deutschsprachigen Raum in systematisierter Form sichtbar zu machen und einige Potenziale für neue Herausforderungen zu reflektieren.
2. Der im Oktober 2014 verstorbene Wolfgang Mitter gehörte zudem – dank seiner Zeit als Präsident des World Council of Comparative Education Societies (WCCES, 1991–1996) und der World Association for Educational Research (WAER, 1997–2000) zu jenen in internationalen Kreisen weithin bekannten deutschen Fachvertretern, die beiden Positionen Bedeutung zusprachen.
3. Hier steht das englische ‚elaborated‘ Pate und nicht der früher im Deutschen häufiger benutzte despektierliche Ausdruck eines schriftlichen ‚Elaborats‘.

Literatur

- Adick, C. (2005). Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. *Tertium Comparationis*, 11 (2), 243–269.
- Adick, C. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Klett.
- Adick, C. (2009). World-Polity – ein Forschungsprogramm und Theorierahmen zur Erklärung weltweiter Bildungsentwicklungen. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 258–291). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Adick, C. (2010). Inter-, multi-, transkulturell: über die Mühen der Begriffsarbeit in kulturübergreifenden Forschungsprozessen. In K. Hirsch & R. Kurt (Hrsg.), *Interkultur – Jugendkultur. Bildung neu verstehen* (S. 105–133). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Adick, C. (2012). Transnationale Bildungsorganisationen: Global Player in einer Global Governance Architektur? *Tertium Comparationis*, 18 (1), 82–107.
- Adick, C. (2014a) Deutschland als Bildungsexportland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (5), 744–763.
- Adick, C. (2014b). Vergleichen – aber wie? Methodik und Methodologie in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In C. Freitag (Hrsg.), *Methoden des Vergleichs. Komparatistische Methodologie und Forschungsmethodik in interdisziplinärer Perspektive* (S. 15–38). Opladen: Budrich UniPress.
- Allemann-Ghionda, C. (1999). *Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. Bern: Lang.
- Amos, S.K. & Radtke, F.-O. (Hrsg.). (2007). Die Formation neuer Bildungsregime: Zur Durchsetzung von Regierungstechniken in der post-nationalen Konstellation. *Tertium Comparationis*, 13 (2, Themenheft).
- Anweiler, O., Boos-Nünning, U., Brinkmann, G., Glowka, D., Goetze, D., Hörner, W., Kuebart, F. & Schäfer, H.-P. (Hrsg.). (1996). *Bildungssysteme in Europa. Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern* (4., völlig überarbeitete und erweiterte Aufl.) Weinheim: Beltz.
- Asbrand, B. (2009). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit*. Münster: Waxmann.
- Boos-Nünning, U. & Karakasoglu, Y. (2005). *Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und Frauen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- Borchers, C. (2013). *Frauenstudium und Hochschulkarrieren in der Türkei. Historische Entwicklungen vom 19. Jahrhundert bis heute mit vergleichendem Blick auf Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Datta, A. (Hrsg.). (2005). *Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion*. Frankfurt a.M.: IKO.
- DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung). (2013). So nutzen Bildungspolitik und Bildungspraxis in Europa wissenschaftliche Erkenntnisse (Pressemitteilung vom 01.03.2013). Verfügbar unter: <http://www.dipf.de/de/dipf-aktuell/pdf-aktuelles/presseinformationen/pm-2013/presseinfo-so-nutzen-bildungspolitik-und-bildungspraxis-in-europawissenschaftliche-erkenntnisse/view> [10.02.2015].
- Döbert, H., Hörner, W., Kopp, B.v. & Reuter, L.R. (Hrsg.). (2010). *Die Bildungssysteme Europas* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Eichentopf, K.-S. (1991). Eltern-Kind-Kontakte im Interkulturellen Vergleich. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 11 (3), 239–255.
- Fürstenau, S. (2004). Transnationale (Aus-)Bildungs- und Zukunftsorientierungen. Ergebnisse einer Untersuchung unter zugewanderten Jugendlichen portugiesischer Herkunft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (1), 33–57.
- Göhlich, M., Leonhard, H.-W., Liebau, E. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2006). *Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz*. Weinheim: Juventa.

- Gogolin, I. & Pries, L. (2004). Stichwort: Transmigration und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (1), 5–19.
- Hahm, E. & Weiler, A. (2014). Deutsche Auslandsschulen auf dem Weg zum transnationalen Bildungsraum? – Das Fallbeispiel Mexiko. In GEW (Hrsg.), *Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt – Herausforderungen für die deutsche Auslandsschularbeit* (S. 66–75). Frankfurt a.M.: GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft).
- Horn, K.-P. (1999). Wissensformen, Theorie-Praxis-Verhältnis und das erziehungswissenschaftliche Studium. *Der pädagogische Blick*, 7, 215–221.
- Hornberg, S. (1997). *Europäische Gemeinschaft und multikulturelle Gesellschaft*. Frankfurt: IKO.
- Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Münster: Waxmann.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz). (1995). *Zur Vermittlung berufsbezogener interkultureller Qualifikation an den Hochschulen*. Empfehlung des 474. Präsidiums der Hochschulrektorenkonferenz, Frankfurt a.M., 11. Dezember 1995.
- Hunner-Kreisel, C. & Stephan, M. (Hrsg.). (2013). *Neue Zeiten, neue Räume: Kindheit und Familie im Kontext von (Trans-)Migration und sozialem Wandel*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jullien (de Paris), M.-A. (1817). *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. Paris (Neuauf-
lage: Genf 1962: Bureau International d'éducation).
- Kaiser, A. (1992). Kulturelle Bedingungen von Geschlechterdifferenzen – Gesellschaftsbilder von Jungen und Mädchen in patriarchaler und mutterrechtlicher Kultur. *Die Deutsche Schule*, 84, 449–464.
- Kösterke, A. (2000). *Urlaubsreisen und interkulturelle Begegnung*. Ammerland: Studienkreis für Tourismus und Entwicklung e.V.
- Kotthoff, H.-G. (1994). *Curriculumentwicklung in England und Wales. Das National Curriculum zwischen 1976 und 1990*. Köln: Böhlau.
- Krogull, S. & Scheunpflug, A. (2013). Citizenship-Education durch internationale Begegnungen im Nord-Süd-Kontext? Empirische Befunde aus einem DFG-Projekt zu Begegnungsreisen in Deutschland, Ruanda und Bolivien. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 33 (3), 231–248.
- Lang-Wojtasik, G. & Klemm, U. (Hrsg.). (2012) *Handlexikon Globales Lernen*. Münster: Klemm & Oelschläger.
- Lanzendorf, U. (2006). Deutsche Hochschulen als Transnational Player – Zwischenbilanz einer politischen Initiative zum Aufbau gebührenpflichtiger Studiengänge im Ausland. *Tertium Comparationis*, 12 (2), 189–211.
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeiten*. Münster: Waxmann.
- Mitter, W. (1996). Vergleichende Analyse und internationale Erziehung in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In V. Lenhart & H. Hörner (Hrsg.), *Aspekte Internationaler Erziehungswissenschaft* (S. 3–11). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Nohl, A.-M., Schittenhelm, K., Schmidtke, O. & Weiß, A. (Hrsg.). (2010). *Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oelsner, V. & Richter, C. (Hrsg.). (2015). *Bildung in Lateinamerika. Strukturen, Entwicklungen, Herausforderungen*. Münster: Waxmann.
- Parreira do Amaral, M. (2011). *Emergenz eines internationalen Bildungsregimes? International Educational Governance und Regimetheorie*. Münster: Waxmann.

- Rakhkockhine, A. (2010). Bildungssituation der Kinder zirkulärer Migranten. *Tertium Comparationis*, 16 (2), 230–248.
- Richter, C. (2010). *Schulqualität in Lateinamerika am Beispiel von ‚Education for All (EFA)‘ in Honduras*. Münster: Waxmann.
- Schneider, F. (1931/32/33). Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Wesen, Methoden, Aufgaben und Ergebnisse. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Teil 1: 1 (2), 243–257; Teil 2: 1 (3), 392–407; Teil 3: 2 (1), 79–89.
- Schneider, F. (1961). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Forschung, Lehre*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schriewer, J. (1994a). Internationalisierung der Pädagogik und Vergleichende Erziehungswissenschaft. In D.K. Müller (Hrsg.), *Pädagogik – Erziehungswissenschaft – Bildung* (S. 427–462). Köln: Böhlau.
- Schriewer, J. (1994b). *Welt-System und Interrelationsgefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft* (Öffentliche Vorlesungen, Bd. 34). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Schriewer, J. (2005). Wie global ist institutionalisierte Weltbildungsprogrammatik? Neo-institutionalistische Thesen im Licht kulturvergleichender Analysen. *Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft*, 415–441.
- Seitz, K. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt a.M.: IKO.
- Thomas, A., Chang, C. & Abt, H. (2006). *Erlebnisse, die verändern. Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Vogel, P. (1999). Der Theorie-Praxis-Konflikt in der Pädagogik als Deutungsmuster im Studienalltag. *Der pädagogische Blick*, 7, 34–40.
- Waldow, F. (2007). *Ökonomische Strukturzyklen und internationale Diskurskonjunkturen: Zur Entwicklung der schwedischen Bildungsprogrammatik 1930–2000*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Waldow, F. (2010). Der Traum vom ‚skandinavisch schlau Werden‘ – Drei Thesen zur Rolle Finnlands als Projektionsfläche in der gegenwärtigen Bildungsdebatte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 497–511.
- Wendt, H. (2012). *Die Vergleichende Einzelfallstudie. Ein Beitrag zum methodologischen Diskurs am Beispiel der Transformation des Schulsystems in Südafrika*. Münster: Waxmann.