

Die freie Verfügbarkeit dieses Beitrages wurde ermöglicht durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«



Hinweis zur Nutzung dieser PDF-Ausgabe

Für die Nutzung dieses Textes gelten die Bestimmungen des deutschen Urheberrechtsgesetzes.

Dieses Dokument ist für Privatpersonen somit ausschließlich für den persönlichen, nichtkommerziellen Gebrauch bestimmt.

Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern oder weiterverbreiten.

Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen ggf. vorhandene Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden.

© 2020 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

Vergleichende Bildungsforschung vor neuen Aufgaben

Summary: The radical political and social changes that can be observed in East Europe and the former GDR will certainly have an effect on the field of education. In many cases the failure of the socialist education system is given as the main cause of these changes. For many years education research in the Federal Republic of Germany has observed and critically evaluated the educational-political and pedagogical developments in the East European countries. In his contribution the author uses the research so far directed at East Europe and the former GDR and the emerging changes in educational policies and the school as an opportunity to ask whether comparative education research is about to enter a new phase of development; what opportunities for a cooperation between East and West will open up if the doctrine is abandoned on which socialist education has been based - the doctrine according to which the Marxist-Leninist social order is absolutely superior to any other conceivable order. In short his answer given against the background of the present education reforms in East Europe and the former GDR reads as follows: International comparison, and even more so intercultural comparison, will gain importance, thus determining (also from a methodological point of view) the new phase of development of comparative education research.

Wie kann, wie sollte - aus der Sicht der Vergleichenden Erziehungswissenschaft - mit den Umbrüchen, die sich derzeit in den Ländern Osteuropas und der DDR vollziehen, umgegangen werden?

Ich will mit meinen Überlegungen¹ eine vorläufige Antwort auf diese Frage versuchen. Vorläufig schon deshalb, weil die eingetretenen politischen Änderungen zeitlich noch so nah und zu wenig abgeschlossen sind für endgültige Antworten mit prognostischen Aussagen. Und außerdem: zumindest die pädagogischen Disziplinen haben ohnehin kaum prognostische Funktionen, können auf gar keinen Fall politisch-gesellschaftliche Veränderungen vorwegnehmen oder entscheidend beeinflussen. „Viele gesellschaftliche Entwicklungen ergeben sich aus der Logik der Ereignisse, haben ihre eigenen Akteure und Triebkräfte und sind alles andere als eine ‚praktische‘ Verwirklichung wissenschaftlich ausgearbeiteter Strategien“ (Lötsch, S. 193). Die Konsequenzen der eingetretenen Veränderungen für unseren Wissenschaftsbereich werden mithin in der nächsten Zeit innerhalb und außerhalb der Erziehungswissenschaft und der Bildungsforschung unter verschiedenen Aspekten weiter zu erörtern sein.

Mit Blick auf die Herausforderungen der Gegenwart ist es gut, sich zunächst des Leistungsstandes der Vergleichenden Erziehungswissenschaft/Vergleichenden Bildungsforschung zu vergewissern.

1. Wo steht die Vergleichende Erziehungswissenschaft heute?

Die Vergleichende Erziehungswissenschaft bzw. Vergleichende Bildungsforschung verfügt - zumindest was ihre Ausprägung ‚im Westen‘ betrifft - über ein hohes methodologisches Reflexionsniveau.²

Dazu lassen sich einige Fakten in Erinnerung rufen:

1. die vorliegenden klaren Gegenstandsbestimmungen und disziplinären Einordnungen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft;
2. die zwar kontrovers geführten Diskussionen, aber in Richtung Konsensfähigkeit angestellten Studien über das methodische Instrumentarium der Disziplin;
3. die Reihe bemerkenswerter Vergleichsstudien, die Auskunft geben über die Leistungsfähigkeit der Vergleichenden Erziehungswissenschaft/Vergleichenden Bildungsforschung und die bei den ‚Abnehmern‘ vergleichender Forschung - den Bildungsplanern, den Bildungspolitikern - zumindest Anerkennung, gelegentlich auch Verwendung finden;
4. die im Zusammenhang mit der Praxis der Vergleichenden Bildungsforschung in der Bundesrepublik entstandene besondere Ausprägung dieser Disziplin, sowie
5. die Debatten um den Nutzen vergleichender Forschungen.

Eine umfassende und kritische Aufarbeitung des Entwicklungsstandes der Disziplin, ihrer Leistungen, der ungelösten Probleme und offenen Fragen steht noch aus.

Hier will ich nur darstellen, was ich mit Blick auf die genannten 5 Punkte als konsensfähig betrachte und was für meine weiteren Ausführungen bestimmend sein wird.

1.1 Die Vergleichende Erziehungswissenschaft - aus einer primär praktisch-politisch motivierten Auslandskunde hervorgegangen (vgl. u.a. Busch 1985) - hat ihre Gegenstandsbestimmung zwar auch in Auseinandersetzung und unter Berücksichtigung der Methode des Vergleichs geführt, aber nicht über den Vergleich definiert; auch wenn in jedem wissenschaftlichen Erkenntnisvorgang das Vergleichen eine zentrale Rolle spielt.

Die Ausgangs- und Bezugsdisziplin für die Vergleichende Erziehungswissenschaft ist die Erziehungswissenschaft/Pädagogik. Schon zu Beginn dieses Jahrhunderts, verstärkt nach Ende des 2. Weltkrieges war festzustellen,

daß Internationalität einer der hervorstechendsten Züge der Entwicklung der Erziehungswissenschaft und ihres Gegenstandes wurde (vgl. u.a. Anweiler 1989). Die Erziehungswissenschaft tritt zunehmend selbst in eine weltweite Diskussion ein. Zwar betrifft dieser Prozeß der Internationalisierung die Erziehungswissenschaft insgesamt, insofern er tendenziell alle ihre Gegenstände ergreift; doch übernimmt die Vergleichende Erziehungswissenschaft arbeits- teilig wesentliche Aufgaben, die der Erziehungswissenschaft aus ihrer zunehmenden Internationalität erwachsen. Zum Gegenstand der Vergleichenden Erziehungswissenschaft wird so: Bildungswesen und Pädagogik im internationalen Zusammenhang/im Prozeß ihrer Internationalisierung. Die Erziehungswissenschaft versichert sich ihrer eigenen Internationalisierung und der ihres Gegenstandes, indem sie die daraus resultierenden Aufgaben und Probleme an die Vergleichende Erziehungswissenschaft als spezialisierte (Sub-)Disziplin delegiert.

Wenn ich mich hierbei eigener Überlegungen und Formulierungen aus der Mitte der 70er Jahre bediene, so soll nicht unterschlagen werden, daß wichtige Impulse für die eigene Klärung aus den damaligen Diskussionszusammenhängen kamen, die u.a. mit den Namen Anweiler (Konzeptionen der Vergleichenden Pädagogik, 1967), Zymek (Das Ausland als Argument, 1975) oder Krüger (Bildungswesen und Pädagogik im Prozeß ihrer Internationalisierung, 1974) verbunden sind.

Die formulierte Gegenstandsbestimmung sehe ich nicht in Widerspruch zu den vorwiegend in den 60er und 70er Jahren geführten Debatten um das „Selbstverständnis“ der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, in denen die Gegenstandsbestimmung immer auch thematisiert wurde. Hier hatten Abgrenzungs- (Froese 1967) und Integrationsüberlegungen (Anweiler 1967) zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft eine Rolle gespielt und Kontroversen ausgelöst. S. B. Robinsohn, Anweiler oder Vergleichenden Pädagogen aus der damaligen DDR wie Kienitz oder Mehnert ist zuzustimmen, wenn sie die Vergleichende Pädagogik zu den modernen Forschungszweigen zählen, welche sich nicht von einer einzigen wissenschaftlichen Disziplin monopolisieren lassen. „Als Querschnitts- oder Integrationswissenschaft unterscheidet (.) sich (die Vergleichende Pädagogik) daher (.) von den (.) pädagogischen Grenzwissenschaften, die jeweils nur mit *einer* benachbarten Disziplin verbunden sind“ (Anweiler 1967, S. 25).

1.2 Die Vergleichende Erziehungswissenschaft hat in ihrer noch nicht geschriebenen und relativ jungen Geschichte eine Reihe von vorzeigenswerten Studien über das methodische Instrumentarium der Disziplin hervorgebracht. S. B. Robinsohn ist zuzustimmen, wenn er feststellt, daß es „keineswegs ‚Flucht in die methodologische Spekulation‘ (ist), wenn erhebliche Anstren-

gungen (..) der Herausarbeitung von Methoden gelten. Diese Arbeit (auch im Rahmen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft betrieben, F.B.) kann weithin gemeinsam mit anderen vergleichenden Disziplinen unternommen werden, da es sich (...) um Methoden handelt, deren Logik und Technik auf weite Strecken identisch sind" (Robinson 1973, S. 315).

Die Grundfunktion des Vergleichs für den wissenschaftlichen Erkenntnisvorgang, die Bildung von Kategorien und Konzepten im Zusammenhang mit der vorausgesetzten Erkenntnis von Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten, hat eine Reihe von Wissenschaften veranlaßt, den Vergleich systematisch und kontrolliert als besondere (aber eben nicht als einzige) Methode der Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse einzusetzen. Zu diesen Wissenschaften gehört - und dies nicht 'unter ferner liefen', sondern vor allen Dingen - die Vergleichende Erziehungswissenschaft. Und von ihren erheblichen Anstrengungen geben die in den 70er Jahren entstandenen und vorgelegten Arbeiten u.a. von Berstecher (1970), Dieckmann (1970), Busch u.a. (1974), Lohmann (1973) oder Noah/Eckstein (1969) hinreichend Auskunft. Aber auch die Überlegungen in den Arbeiten von Schriewer (1982) gehören in diesen Zusammenhang.

Gegen den Vorwurf des Methodeneklektizismus hat bereits Robinson (1970) plausibel argumentiert, wenn er die Vergleichende Methode „durch eine Kombination historischer Interpretation, funktionaler Analyse, quantitativer Datenerhebung und -handhabung und schließlich wiederum synthetischer Interpretation der Gründe und der Richtung eines voraussichtlichen oder intendierten Wandels gekennzeichnet“ sieht (Robinson 1973, S. 325).

1.3 Daß sich die Vergleichende Erziehungswissenschaft nicht primär über die *Methode* konstituiert bzw. konstituiert hat, sondern über den *Gegenstand*, ist - für die deutsche Vergleichende Erziehungswissenschaft zumindest - auch an einer Reihe von bemerkenswerten Vergleichsstudien und -skizzen zu belegen. Zu erwähnen ist die am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung durchgeführte Vergleichsuntersuchung „Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß“ (Robinson u.a. 1975), das von der Marburger Forschungsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaft Ende 1975 abgeschlossene Forschungsprojekt „Qualifizierung und wissenschaftlich-technischer Fortschritt am Beispiel der Sekundarschulreform in ausgewählten Industriestaaten“ (von Blumenthal u.a. 1975), die Frankfurter Studie mit dem Thema „Sekundarabschlüsse mit Hochschulreife in sozialistischen Bildungssystemen“ (Mitter u.a. 1976) sowie die in Bochum angeregten und abgeschlossenen Forschungen von Hörner und Schlott (1983).

Der wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung um Konzeptualisierung, Erkenntnisinteresse, Methodeninstrumentarium und Ergebnisse,

insbesondere der drei erstgenannten Studien, ist es zu danken, daß die Vergleichende Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik sich aus einer im Grunde gefährlichen Verengung und damit aus wissenschaftlicher Unfruchtbarkeit befreite. Die Verengung war darin zu sehen, daß sich die Vergleichende Erziehungswissenschaft „primär durch die Fähigkeit ihrer Vertreter legitimier(t)e, das *Vergleichen* zu verbessern und zu verfeinern“. Der geographisch begrenzte *Raum* als Gegenstandsbereich der Vergleichenden Erziehungswissenschaft wurde „auf den zweiten Platz verwiesen, indem Aussagen über den Inhalt nur in ihrem Bezug zur Optimierung des Vergleichs anerkannt und bewertet“ wurden (Mitter 1976, S. 319).

Wolfgang Mitter, der sich neben Anweiler und dem Verfasser gegen die Vernachlässigung eines weiteren legitimen methodischen Ansatzes wandte, hat in seinen und in den von ihm angeregten Arbeiten darauf aufmerksam gemacht, daß „die Analyse *eines* andersräumigen Bildungssystems oder von einzelnen Sachverhalten und Problemen in ihm als eigenwertige Aufgabe zu bewältigen und (auch, F.B.) von ihr aus Kategorien und Fragestellungen zu entwickeln (sind), die (sich) als Grundlage einer darauf folgenden komparativen Analyse“ eignen (ebd., S. 319). Eine Reihe der an der Ruhr-Universität in Bochum verteidigten Qualifikationsarbeiten der Vergleichenden Pädagogik sind zu diesen Analysen zu zählen (vgl. u.a. Brinkmann 1971, Busch 1972, Waterkamp 1975, Waterkamp 1985).

1.4 Was die Vergleichende Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik betrifft, so ist als Besonderheit festzuhalten, daß hier das Bildungswesen sowie spezielle Fragen von Bildung und Erziehung, Schule und Berufsausbildung, Hochschulwesen und Weiterbildung in osteuropäischen Ländern und in der DDR eine besonders große Rolle gespielt haben.

Dies steht im Zusammenhang einerseits mit der konkreten Forschungsarbeit einzelner Repräsentanten der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik (Röhrs, Froese, Anweiler, Baske, Mitter) und den in deren Umfeld oder mit ihnen Tätigen, andererseits mit den vorwiegend praktischen Zwecken dieser Forschungen.

Ausgehend von der internationalen Dimension der Pädagogik und der Verwendung des internationalen Arguments (etwa) in der Bildungspolitik, war ihr Interesse auf die Vermittlungsfunktion der Vergleichenden Erziehungswissenschaft gerichtet, die darin gesehen wurde, „eine ständige und wirksame Verbindung ... zur nationalen Bildungspolitik und zur praktischen Pädagogik“ herzustellen (Anweiler 1989, S. 90).

Praktische Vermittlungsfunktion knüpft an die der Vergleichenden Erziehungswissenschaft schon früh zugeschriebene Transferfunktion an, nämlich Vermittlung von Kenntnissen über ein anderes Bildungssystem zum Nutzen

des eigenen, und an eine für die geographisch an der politischen Nahtstelle zwischen Ost und West liegende Bundesrepublik wichtige weltpolitische Entwicklung: der Ost-West-Konflikt, der Wettbewerb der Systeme, die Abgrenzung von und die Auseinandersetzung mit sog. sozialistischen und bürgerlichen Gesellschaften. Dies hat wie eine besondere Herausforderung für einen großen Teil der (west)deutschen Forschungsvorhaben zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft gewirkt und hat darüber hinaus – vielleicht besonders unter dem Gesichtspunkt der Organisation der Forschung und deren finanzieller Förderung – zu einem Arbeits- und Forschungsschwerpunkt geführt, den es in keinem anderen Land gibt, nämlich der Pädagogischen oder Erziehungswissenschaftlichen DDR-Forschung.

Wegen der besonderen Aktualität dieses Sachverhaltes ist hierzu noch eine zusätzliche Überlegung einzubringen.

Seit etwa Mitte der 60er Jahre wird in der Bundesrepublik von der Existenz einer (neuen) Wissenschaftsdisziplin gesprochen: der DDR-Forschung. Die Betonung liegt hier auf Forschung und vernachlässigt daher wohl zu Recht, daß man sich zwar von verschiedenen Seiten mit der DDR von deren Gründung an beschäftigte, aber eben ohne wissenschaftliches Interesse an den dortigen Entwicklungen und Verhältnissen und mehr, „um einen Gegensatz zur Bundesrepublik zu manifestieren und die Verhältnisse im Westen auf diese Weise zu legitimieren“ (Bleek, zit. nach Heitzer/Lozek, S. 18).

Die Etablierung der DDR-Forschung bedeutete – neben anderem – die „Akzeptierung der DDR als Erkenntnisgegenstand sui generis“ (Bleek) und trug in einer gewissen Weise der Anerkennung der Eigenständigkeit und dauerhaften Existenz der DDR Rechnung. Bei der ‚Behandlung‘ des ‚angenommenen‘ Gegenstandes DDR sind sehr unterschiedliche, teils kontroverse Standpunkte zu beobachten (gewesen). Sie reichen von der Vorstellung einer „Wiedervereinigungsforschung“ über eine recht unterschiedlich begriffene ‚Deutschlandforschung‘ bis hin zur Kennzeichnung der DDR-Forschung als Teil einer ‚vergleichenden Systemforschung‘“ (Heitzer/Lozek, S. 20).

Wie eine von mir betreute Dissertation von Jürgen Helmchen über die Geschichte der pädagogischen DDR-Forschung (vgl. Helmchen 1982) deutlich macht und detailliert belegt, ist die *Pädagogische* DDR-Forschung schon vor der Etablierung der DDR-Forschung einen eigenen Weg gegangen und dies aufgrund ihres übergeordneten Bezuges zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Der Beginn dieses Weges ist anzusetzen mit einem Aufsatz von Oskar Anweiler aus dem Jahre 1959 mit dem Titel „Motive und Ziele der sozialistischen Umgestaltung des Schulwesens in Mitteldeutschland“ (vgl. Anweiler 1959). Dieser Text wurde faktisch zum inhaltlichen und methodischen Leitfadens für die wissenschaftliche Beschäftigung mit der DDR bzw.

deren Bildungs- und Erziehungssystem. Seine wichtigsten Aussagen waren die Warnung vor der Fehleinschätzung, daß der sozialistisch-kommunistischen Pädagogik und ihrer Erziehungspraxis ‚keinerlei eigener Erkenntnisgewinn‘ zu entnehmen sei, der Hinweis darauf, daß Bundesrepublik und DDR vor einer ‚Gemeinsamkeit der Probleme‘ stünden, und die Betonung, daß neben dem ‚deutschen Blickwinkel‘ die übergreifenden und internationalen Zusammenhänge moderner Bildungsprobleme zu berücksichtigen seien (vgl. Helmchen 1982, S. 133 f.).

Mit Blick auf das Verhältnis der pädagogischen DDR-Forschung zur DDR-oder/und Deutschlandforschung bleibt noch zu sagen, daß es pragmatisch ausgerichtet war. Die pädagogische DDR-Forschung, wie wir sie wahrgenommen und teilweise mitbetrieben haben, ist Teil der Vergleichenden Erziehungswissenschaft/Vergleichenden Bildungsforschung und der für sie und für die Bundesrepublik typischen regionalen Spezialisierung und lebte, ja profitierte von einer Besonderheit des deutsch-deutschen Vergleichs: dem „Systemgegensatz innerhalb einer Nation“ (Anweiler). Die sich daraus ergebende zweifache Blickrichtung hat die entsprechenden Forschungen in den zurückliegenden Jahren bestimmt: „Pädagogik und Bildungswesen der DDR waren Teil deutscher Entwicklung und gleichzeitig als Produkt ‚sozialistischer‘ Ideologie und Praxis zu analysieren“ (Anweiler 1990b, S. 90).

1.5 Eine über Jahre erhalten gebliebene Kontroverse innerhalb der Vergleichenden Erziehungswissenschaft/Vergleichenden Bildungsforschung läßt sich auch in der Frage ausdrücken: Wozu können Vergleiche in der Bildungsforschung dienen?

Die unterschiedlichen Antworten deuten an und belegen ein vermutlich unaufhebbares Spannungsverhältnis zwischen verschiedenen Positionen, das für die Vergleichende Erziehungswissenschaft/Vergleichende Bildungsforschung allerdings fruchtbar gewesen ist. Sie lauten verkürzt und zugespitzt:

- die Methode verbessern und verfeinern,
- die Überlegenheit des eigenen Systems herausstellen und belegen,
- die Bedingungen für die Notwendigkeit eines Systemwandels aufdecken,
- aus positiven Lösungen für das eigene Bildungssystem Geeignetes übernehmen, zumindest aber daraus lernen,
- den in Bildungspolitik und Bildungsplanung Verantwortlichen Entscheidungshilfen/-alternativen anbieten,
- das internationale Problembewußtsein zum Zwecke der Erweiterung des denkbaren Handlungsspektrums schärfen,
- zur Überwindung nationaler, rassischer und/oder religiöser Vorurteile beitragen,

- der Verständigung zwischen den Völkern dienen und die friedliche Koexistenz fördern.

Die Frage nach dem Ziel und dem ‚Nutzen‘ Vergleichender Bildungsforschung ist eine legitime Frage, auch wenn sie aus der Sicht der sog. Praktiker gestellt wird. Denkt man an die Begründer der Vergleichenden Erziehungswissenschaft und an die Repräsentanten einer internationalen Pädagogik innerhalb der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, so darf man feststellen, daß diese Frage und die am häufigsten darauf gegebene Antwort: Dienst an der Völkerverständigung, Überwindung von Vorurteilen nationaler, rassistischer oder religiöser Art nicht als „wissenschaftsfremde Zumutung“ (Anweiler) aufgefaßt wurde.

In jüngster Zeit hat dies Glowka im Rahmen der von der Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft durchgeführten Expertenkolloquien (west-)deutscher und polnischer Komparatisten in Erinnerung gebracht (vgl. Glowka 1981) und als ungelöste Aufgabe angemahnt: „Vergleiche der Bildungssysteme (– insbesondere als intersystemare Vergleiche angelegt –) sollten der Verständigung zwischen den Völkern dienen und friedliche Koexistenz befördern“ (ebd. S. 77). Von den von Glowka selbst formulierten Einwänden auf diese normative Aussage ist diejenige richtig, die feststellt: „(.) viele der Vergleichsstudien dienen eher der Abgrenzung und Entfremdung als der Annäherung“ (ebd. S. 77). Die Vertreter der staatssozialistischen Pädagogik haben das auch so gewollt: Abgrenzung statt Annäherung, Konfrontation statt Kooperation.

Skepsis gegenüber dem Erreichen einer Zielstellung, wie sie Glowka u.a. formulierten, wurde aber auch in solchen Wissenschaftlerkreisen laut, die trotz gegenteiliger Erfahrungen auf Annäherung und Dialog setzten (vgl. Busch 1988; Anweiler 1989, S. 93 f.). Bei dem erhofften Beitrag erziehungswissenschaftlicher Vergleichsstudien kann es sich – wie es unlängst Anweiler formulierte – eher um „indirekte Wirkungen“ wissenschaftlichen Arbeitens handeln. „Durch sachliche Aufklärungsarbeit kann die Wissenschaft zu einem solchen Ideal (wie Völkerverständigung; F.B.) mehr beitragen als durch rhetorische Bemühungen und eine oberflächliche Harmonisierung bestehender Gegensätze“ (ebd., S. 93).

2. Wie weiter in der Vergleichenden Bildungsforschung?

Wer die Frage nach dem Nutzen, nach der praktischen Wirksamkeit von Wissenschaft, in unserem Fall von Erziehungswissenschaft und Vergleichenden

der Bildungsforschung stellt und beantworten will, muß mindestens zweierlei bedenken:

Zunächst, daß sich die beiden denkbaren Konzepte „ziemlich konträr zueinander verhalten“ und „handfest miteinander kollidieren können“ und dann, daß Wissenschaften wie die unsere, aber auch Philosophie, Soziologie, Psychologie ... gesellschaftliche Entwicklungen nicht vorwegnehmen oder planen können.

Die beiden kollidierenden Konzepte lauten: „Nicht jede wissenschaftliche Einsicht ... eignet sich für die praktische Umsetzung, und nicht jede praktische Maßnahme, jede konkrete politische Entscheidung läßt sich ‚wissenschaftlich fundieren‘“ (Lötsch 1990, S. 192).

Die Entwicklungen in Osteuropa und in der DDR in den 80er Jahren, aber auch das, was sich in den Ländern Lateinamerikas im Zusammenhang mit den Befreiungsbewegungen tat oder tut, sind anschauliche und praktische Belege dafür.

Ich vermag hier nicht das grundsätzliche Verhältnis zwischen Politik und Wissenschaft, das mit diesen beiden Konzepten auch angesprochen ist, tiefer zu behandeln, sehe aber, daß sich in diesem Zusammenhang auch die Frage stellt, was Bildungsforschung (ob nun historisch, empirisch oder vergleichend) grundsätzlich leisten soll und kann, worin ihre eigentliche Funktion besteht. Ich denke, daß es auf diese Frage keine allgemeingültige oder auch nur von vielen akzeptierte Antwort geben wird - es sei denn, eine so selbstverständliche wie die konkreten Probleme nicht berührende oder aufgreifende Antwort: der Wahrheitsfindung dienen, die friedliche Koexistenz befördern etc.

Ich greife diesen Sachverhalt vor allem deswegen auf, weil er im Zusammenhang mit den Aufbrüchen, Umbrüchen, Veränderungen in den sozialistischen Ländern Osteuropas und der DDR (erneut) wichtig geworden ist. Es ist keine unangemessene Verkürzung, wenn ich feststelle, daß die Gesellschaftswissenschaften im allgemeinen, die Pädagogik bzw. die Bildungsforschung im besonderen in diesen Ländern Legitimationswissenschaften sind bzw. waren. Sie hatten nachzuweisen, daß „sich dies oder jenes so und nicht anders verhalte, anstatt zu untersuchen, wie die Dinge tatsächlich liegen“ (Lötsch 1990, S. 193); einmal gefaßte Beschlüsse waren ‚massenwirksam und überzeugend‘ zu erläutern. Der damals amtierende Präsident der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, Hans-Jörg König, erklärte dazu auf dem Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im März 1990 in Bielefeld: „Die innere Zerrissenheit, in der sich die Erziehungswissenschaft bei uns entwickelt hat, läßt sich so beschreiben: im ständigen Balance-Akt zwischen den relativ starren Partei- und damit bildungspolitischen Dogmen

einerseits, die in den wissenschaftlichen Arbeiten immer wieder neu begründet und bestätigt werden mußten, und den verschiedenartigen, fortwährenden Versuchen andererseits, diese zu unterlaufen und auszuhöhlen, auszuweiten und zu durchbrechen“ (König 1990, S. 1). Was mußte immer wieder erneut legitimiert und den politischen Erfordernissen angepaßt werden? Zum Beispiel

- das ‚von allen‘ zu akzeptierende Erziehungsziel, nämlich die allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit,
- die geforderte prinzipielle Übereinstimmung der Interessen von Individuum und Gesellschaft,
- die Anerkennung der Notwendigkeit der Führungsrolle der kommunistischen Partei...

Die Unterschiede etwa zwischen der DDR, der Sowjetunion oder Polens mögen hinsichtlich des Legitimationszwanges nur in Nuancen bestanden haben.

Legitimationswissen wird aber wohl überall in der Welt lieber gesehen als Kritik. Deswegen ist dieser Sachverhalt auch für unsere Diskussionen wichtig. Wenn jetzt in den von uns beobachteten Ländern Osteuropas im Zuge der politischen Reformen auch eine Besinnung auf die Funktion der (Gesellschafts)Wissenschaften stattfindet, wenn ein ‚Abschied von der Legitimationswissenschaft‘ nicht nur gefordert, sondern auch allgemein akzeptiert und durchgesetzt wird, dann können die Begründungen und Schlußfolgerungen auch für uns wichtig und hilfreich sein, dann besteht „in einer deutsch-deutschen, vielleicht sogar europäischen Schulreformbewegung die historische Chance für die gemeinsame Suche nach Gestaltung neuer Orientierungen“ (König 1990, S. 7).

Auf diese Hoffnung kann ich zunächst nur mit der Feststellung reagieren, daß Bildungspolitik, daß Bildungsprobleme, mithin auch Bildungsforschung in Deutschland – vermutlich aber auch in weiteren westlichen Ländern – keine Öffentlichkeit haben. Dies kann nicht gut sein angesichts der vor uns stehenden neuen, europäischen, sich der Welt öffnenden Etappe der Entwicklung des Bildungswesens. Insofern sind die sich abzeichnenden Veränderungen, die Auseinandersetzung mit dem Gewesenen und der positiven Aufhebung des Bewahrenswerten – insbesondere in den neuen Bundesländern – eine Herausforderung für die Vergleichende Bildungsforschung. Denn – so eine weitere These – die Bildungsreform in der ehemaligen DDR ist Teil einer weiterführenden Reformbewegung in einem gesamtdeutschen Bildungswesen, keine ausschließlich nationale Angelegenheit, sondern Bestandteil des europäischen Integrationsprozesses (vgl. Thesen 1990).

Mit Blick auf die in der Situationsanalyse zur Vergleichenden Bildungsforschung vorgetragenen Gedanken meine ich, daß nun weniger methodologische Überlegungen gefragt oder auch notwendig sind. Vorrangig muß es jetzt darum

gehen, die veränderten Voraussetzungen für einen intensiven wissenschaftlichen und praktischen Gedanken- und Erfahrungsaustausch zu nutzen - und dies mit dem Ziel, daß Bildungsforschung, wie die Gesellschafts- und Sozialwissenschaften überhaupt und insgesamt sich „als Teil des gesellschaftlichen Bewußtseins, des öffentlichen Denkens, kurz: einer geistig kultivierten Gesellschaft“ begreifen bzw. begreifen lernen (Lötsch 1990, S. 198).

In dieser Sicht hat mit dem Ende der 80er Jahre für die Vergleichende Bildungsforschung eine neue Entwicklungsphase begonnen. Ich möchte betonen, daß dies ursächlich mit der wichtigsten Komponente der Veränderung zusammenhängt: dem Abrücken von der Doktrin der prinzipiellen Überlegenheit der marxistisch-leninistischen Gesellschaftsordnung gegenüber allen anderen denkbaren Ordnungen und dem Beginn einer ‚geistigen Emanzipation‘ auch der pädagogischen Wissenschaften aus dem ‚Ideologiegehäuse‘ des Marxismus-Leninismus (vgl. Anweiler 1990a, S. 33).

Der internationale Vergleich und mehr noch der interkulturelle Vergleich werden - im Unterschied zum intersystemaren Vergleich - an Bedeutung gewinnen und die neue Entwicklungsphase der Vergleichenden Bildungsforschung auch methodisch bestimmen.

3. Welche Reformen im Bildungswesen zeichnen sich ab?

In einer kurzen Skizze soll auf die bis heute zu beobachtenden Entwicklungen in der Sowjetunion, in Polen und der ehemaligen DDR eingegangen werden, um die Auswirkungen auf die Vergleichende Bildungsforschung exakter bestimmen zu können, die sich aus den veränderten Verhältnissen in diesen Regionen ergeben.

3.1 In der *Sowjetunion* hat der gesellschaftliche Reformkurs, der mit dem Namen Gorbatschow verbunden ist, nur zögerlich die akuten Probleme des Bildungswesens aufgegriffen. Ein Streit- und Konfliktpunkt ist die Frage nach der Funktion und den Aufgaben der Bildungspolitik auf der zentralen Ebene der Union. Während der Vorsitzende des Staatskomitees der UdSSR für Volksbildung, Gennadij A. Jagodin, darauf beharrt, daß das Komitee über „die Kompetenz für

- die Festlegung eines Kernbereichs der Bildungsinhalte und Lehrplanregelungen,
- die Konzipierung einer gesamtstaatlichen Entwicklungsstrategie für das Bildungswesen und
- die Verwendung der Mittel des Bildungshaushalts

verfügen muß (Arbeitsstelle, Halbjahresbericht 1/1989, S. 27), wird dies von etlichen Deputierten (u.a. aus Estland und Litauen) bestritten. Die Angst vor der Vernachlässigung von Problemen und Rechten der nationalen Schule durch die Zentrale wird in diesem Protest deutlich. Einer der Wortführer der pädagogischen Reformbewegung, der Georgier Š. A. Amonašvili, wird nicht müde, die Demokratisierung der Schule und eine Humanisierung ihrer Kommunikationsformen zu fordern, und er stellt dies in den Kontext der Kritik an der Uniformität des sowjetischen Schultyps. Dieser Schultyp „mit uniformem Lehrplan, Lehrbuch und Lehrer zerstöre die Schule und führe letztlich zu einem uniformem Denken, das im Widerspruch zu den Erfordernissen der gesellschaftlichen Erneuerung stehe“ (ebd., S. 25).

Man könnte noch sehr viel ausführlicher auf den Stand des geforderten gründlichen Umbaus des Bildungswesens in der Sowjetunion, auf die Auseinandersetzungen um konkurrierende Entwürfe, die hemmenden Einflüsse der Bildungsverwaltung, die Reformprobleme der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften und die in diesen Zusammenhang gehörenden Ansätze einer Neuorganisation der Bildungsforschung eingehen. Warum ich diese Punkte auch erwähne: Der internationale Vergleich – ein zentrales Vorhaben vergleichender Forschungen und Studien – ist durch die allenthalben in Osteuropa zu beobachtende ‚Öffnung der Systeme‘ nicht obsolet geworden, sondern erhält neue Anstöße. Und die Exaktheit der Beobachtung und der Darstellung ist und bleibt notwendig, wenn die „Deskription als erster Schritt zur späteren Vergleichung den Wert und das Gewicht wissenschaftlicher Arbeit haben soll“ (Hilker 1962, S. 109).

3.2 Das gilt natürlich auch für *Polen*. Bedeutsam ist die Entwicklung in Polen nicht nur wegen der Spannweite der thematischen Aspekte (von der Reform des Bildungsgesetzes von 1961 über die Vergesellschaftung der Schule, der Novellierung des Hochschulgesetzes bis zum Erlass eines neuen Schülercodexes), sondern vor allem auch wegen des etwa im Vergleich zur Sowjetunion deutlich höheren Stellenwertes, den Probleme des Bildungsbereichs in der politischen Auseinandersetzung und in der Öffentlichkeit einnehmen. (Mag sein, daß dies u.a. auch damit zusammenhängt, daß Polen hier über eine in Europa einzigartige Tradition verfügt.) Die in Polen zu beobachtenden Vorgänge stellen den bemerkenswerten Versuch dar, die wichtigsten und ungelösten Probleme des gesamten Bildungswesens auf breiter Basis zu diskutieren und die unterschiedlichen Auffassungen einander anzunähern.

Was für die Sowjetunion und die noch zu erwähnenden neuen Bundesländer noch nicht vorliegt (aber ebenso notwendig ist, wie für Polen), hat ein Expertenkomitee für das polnische Bildungswesen, als Beratungsgremium beim Ministerrat Ende 1986 eingesetzt, 1989 vorgelegt: eine von Wissenschaftlern,

Lehrern und Praktikern gemeinsam erarbeitete umfassende Analyse der aktuellen Lage des Bildungswesens verbunden mit konkreten Vorschlägen zur Lösung der anstehenden Probleme – natürlich unter Berücksichtigung der gesellschaftlich-ökonomischen Gegebenheiten des Landes. Die ermittelten Daten und Fakten geben keinen Anlaß zu Optimismus; vielleicht ist das aber Beleg und Herausforderung für die Dringlichkeit der Reform des Bildungswesens in Polen. Als vordringlich werden die Erarbeitung einer Erziehungskonzeption, die den Anforderungen der Zukunft gerecht wird, sowie neue Lehrpläne angesehen.

Das Expertenkomitee hat seine Überlegungen auch vor dem Hintergrund der Auswertung internationaler Entwicklungen und Erfahrungen formuliert, und so könnte man erwarten, daß es ihm fast ausschließlich um Struktur und Organisation des Bildungswesens ging, denn das sind die Sachverhalte, die die internationale Diskussion stark bestimmen. Das ist aber nicht der Fall. Auch wenn dieser Bereich in quantitativer Hinsicht dominiert, geht es den Experten auch um die Veränderung der Konzeption der Bildung. Die „Subjektrolle des Schülers, Partnerschaft, Autonomie und Individualisierung“ sind die Kerngedanken, und bemerkenswert ist, weil die derzeitige Werthierarchie völlig umkehrend, der bildungstheoretische Neuansatzpunkt. Das *Verhalten* nimmt den ersten Platz ein. „Der Schüler soll lernen, die eigene Entwicklung zu steuern und befähigt werden, seinen eigenen Weg im Leben zu finden“ (ebd., S. 63). Dem Verhalten folgen die *Fähigkeiten* mit der Vorbereitung auf das Berufsleben, auf gesellschaftliche Tätigkeit, zwischenmenschliche Beziehungen und Teilnahme am kulturellen Leben. Erst an dritter Stelle folgt die Vermittlung von *Kenntnissen*.

3.3 Was nun die Situation in der ehemaligen DDR betrifft, so wäre eigentlich über den *Beginn* einer Bildungsreform in einem Teil Deutschlands zu reden.

Die Veränderungen seit Sommer 1989 sind so umfassend und medienwirksam dargestellt worden, daß sie ihre Eindrücke wohl bei keinem verfehlten. Und viele, denen die Entwicklungen in der ehemaligen DDR bisher gleichgültig waren, entdecken plötzlich, wie wichtig all das ist, was sich in den vergangenen 40 Jahren dort zugetragen hat (vgl. u.a. Hurrelmann 1990; Oelkers 1990).

Wichtiger aber als eine erste Bilanz der westlichen Reaktionen auf die Veränderungen scheinen mir Hinweise auf die Erneuerungsbemühungen zu sein, wie sie dort selber vorgenommen werden und in einer Vielzahl von Gruppierungen, Institutionen, Einzelpersonen und Initiativen im Nachdenken über den pädagogisch und bildungspolitisch notwendigen Reformprozeß zum Ausdruck kommen. Dabei wird etwas sehr wichtiges deutlich:

- Es hat Überlegungen zu einer grundlegenden Umgestaltung des Erziehungs- und Bildungssystems gegeben, die bereits einige Zeit vor der sog. ‚Herbstwende 1989‘ datieren (vgl. u.a. Aufbruch 1990; Schule in der Diskussion 1990; Hunneshagen u.a. 1988; Babing u.a. 1989).
- Es fällt auf, daß vergleichsweise wenig ‚extreme‘ Standpunkte erkennbar sind, auch wenn man die Vorstellungen und Diskussionsbeiträge als sich in einem Spannungsverhältnis zwischen pluralistischen Konzepten und der Forderung nach einem allgemeinen Konsens der unterschiedlichen gesellschaftlichen Kräfte befindlich kennzeichnen kann (vgl. u.a. Thesen 1990; Abend 1990).

Kein Bereich oder Aspekt scheint ausgeklammert zu sein, etliches ist programmatischer Art und vieles ist abgrenzend ‚zu allem Bisherigen‘ formuliert. Deutlich wird, daß die neuen Vorstellungen und Positionen vor allem aus der Kritik am bisher einheitlichen sozialistischen Bildungssystem und seinem allgemeinen Ziel, der Entwicklung einer „allseitig gebildeten sozialistischen Persönlichkeit“ gewonnen werden. Kritisiert (und abgelehnt) werden das verordnete Bildungsideal, der Primat der Politik und die Vorherrschaft einer Partei, die zentrale Festlegung der Bildungsinhalte, die Wege zur Hochschulreife, die Idee und Praxis der Wehrerziehung, der Staatsbürgerkundeunterricht, die Praxis des Fremdsprachenunterrichts.

Als bemerkenswertestes Dokument sind die noch vom Minister für Bildung im Übergangskabinett Modrow, Hans-Heinz Emons, im April 1990 als Diskussionsangebot der Öffentlichkeit übergebenen „Thesen zur Bildungsreform (in der DDR)“ anzusehen (Berlin, 31. März 1990; vgl. Thesen 1990). Wissenschaftler von Bildungsforschungseinrichtungen haben diese Thesen formuliert; sie wollten mit ihrer Initiative ihrer „Verantwortung zur Politikberatung und gegenüber den basisdemokratischen Bewegungen“ (ebd. S. 3) gerecht werden.

Die Bildungsforschung unternahm damit den längst fälligen Versuch, sich als ‚konstruktiver Partner‘ in die demokratische Umgestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens einzubringen.

Ich erwähne die Thesen deswegen besonders, weil sie bis Ende 1990 in der bisher umfassendsten Weise die Bildungsreform im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Umgestaltung der ehemaligen DDR erörterten und dabei die Entwicklung von Vorstellungen über die Ziele und Inhalte der Bildungsreform einordneten in den Prozeß der Entstehung „eines einheitlichen Deutschlands in einem vereinigten Europa“ (ebd., S. 5). Damit wird bereits einer sich in den Konturen immer deutlicher abzeichnenden deutschlandpolitischen Entwicklung Rechnung getragen, die am 3. Oktober 1990 zur Vereinigung der beiden deutschen Staaten führte.

Die zentralen Aussagen der Thesen lauteten:

- Verknüpfung von Bildungsreform mit gesellschaftlicher Umgestaltung,
- Humanisierung und Demokratisierung der Bildung,
- Staatlichkeit des Bildungswesens in Verbindung mit freier Trägerschaft von Bildungseinrichtungen,
- Durchlässigkeit und Differenziertheit in den sechs Stufen des Bildungswesens, unterschiedliche Wege zur Abiturbildung nach dem Grundsatz der Chancengleichheit...

Die schon beschlossenen Sofortmaßnahmen waren:

- Abschaffung der Wehrerziehung,
- Aussetzung der Lehrpläne in den Fächern Staatsbürgerkunde und Geschichte,
- Einführung des neuen Faches Gesellschaftskunde,
- Relativierung des Faches Russisch im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts,
- Einführung sog. ‚Leistungsklassen‘ ab Klasse 9 oder
- Einführung der 5-Tage-Schulwoche.

Stellt man die Thesen in den Kontext der Sofortmaßnahmen, dann wird auch das entscheidende Dilemma der derzeitigen Situation deutlich: schnelle und sichtbare Veränderungen am ideologisch-dogmatischen, organisatorisch starren und inhaltlich inflexiblen Zustand der Schule kollidieren mit dem Erfordernis, daß die Ursachen der Krise gründlich erforscht werden müssen, bevor es zu Festlegungen kommt, die Dauerhaftigkeit beanspruchen. Deswegen mehren sich auch die Stimmen, die vor einem ‚Schnellabriß‘ der alten DDR-Schule warnen, weil es sich schließlich bei der Erneuerung um die „Rekonstruktion“ eines von Kindern bewohnten Gebäudes mit tragfähigen Balken“ handelt – wie es Volker Abend, ehemals stellvertretender Minister für Bildung ausdrückte (vgl. Abend 1990, S. 78). Die Frage wird auch sein, ob die anstehenden deutschlandpolitischen Entscheidungen der Bildungspolitik in den neuen Bundesländern genügend Raum und Zeit lassen für die ins Auge gefaßten eigenständigen Profilierungen, die positive Lösungen der Vergangenheit bewahren und den gesellschaftlichen Erneuerungswillen aller Beteiligten nutzbar machen wollen (vgl. A. Busch 1990).

Schlußbemerkung

Welche Konsequenzen ergeben sich aus dem Dargestellten?

1. Die Umbrüche in Osteuropa und in der ehemaligen DDR machen endlich problemlos möglich, was westliche Bildungsforscher schon immer herausgestellt haben: Die Forscher in Ost und West müssen miteinander reden, sie

haben Kommunikations- und Kooperationsformen zu finden und zu entwickeln. Die Verschiedenartigkeit der Wege, auf denen das bisher geschah, wird trotz der „Öffnung der Systeme“ noch einige Zeit bestehen bleiben. Vielleicht kann man diese Wege kurz so kennzeichnen:

- Hier der Pluralismus der Fragen, Theorien und Interpretationen, die Offenheit des Wissenschaftsbetriebes an den Universitäten und Hochschulen, der weitgehende Verzicht auf Sinnstiftung und Einheitlichkeit, aber auch ein überideologisierter Antikommunismus, verbunden mit einer pauschalen Ablehnung all dessen, was ‚aus dem Osten‘ kommt;
- dort die zentrale Festlegung der Schwerpunkte und Planung der Forschung, die Legitimierung des Staates und des Gesellschaftssystems als Hauptaufgabe der Wissenschaft, aber auch die bedingungslose Absage und geradezu kämpferische Verketzerung des „Imperialismus und des kapitalistischen Systems“ (vgl. Busch 1988, S. 13).

Aber: die mit der Öffnung der Systeme möglich gewordene wissenschaftliche wie persönliche geistige Emanzipation von Wissenschaft und Wissenschaftlern ist die Chance, daß auch voneinander gelernt werden kann. Die neue Freiheit, die auch darin besteht, daß ein „vormundschaftlicher Staat“ (Henrich) nicht mehr vorgibt, was wissenschaftlich zu denken und zu sagen“ ist (Lötsch 1990, S. 199), gilt es zu nutzen - und zwar gemeinsam. Vorrangig ist eine Vielzahl kleiner Schritte. Das bezieht sich auch auf die DDR, selbst wenn sie jetzt als Staat nicht mehr existiert. Gespräche und Begegnungen, Lehrveranstaltungen dort wie hier, kleinere gemeinsame Forschungen oder Projekte sind als Vorformen wissenschaftlicher Kooperation heute möglich und machbar und bauen konkret Fremdheit, Unwissenheit, Mißtrauen und Mißverständnisse ab.

2. Die politischen Veränderungen mit ihren Auswirkungen auf den gesamten Bildungsbereich in Osteuropa und in Deutschland bedeuten allerdings nicht eine neue Gegenstandsbestimmung für die Disziplin, sondern werden eine Neubewertung komparativer Forschungsmethoden und eine veränderte Schwerpunktsetzung in der Vergleichenden Bildungsforschung erforderlich machen.

Der *Internationale Vergleich*, von dem in der Vergleichenden Bildungsforschung immer dann gesprochen wird, wenn politisch verfaßte und begrenzte Staaten mit ihren Bildungssystemen die Vergleichsobjekte sind, behält seinen Stellenwert - selbst wenn dieser (auch als ‚global approach‘ bezeichnet) in der neueren Vergleichenden Erziehungswissenschaft als nicht sehr hoch angesehen wird.

Der *Intersystemare Vergleich*, der von dem als dauerhaft unterstellten Ost-West-Systemgegensatz lebte, bzw. der die Vergleichung westlich-kapita-

listischer mit sozialistischen Bildungssystemen beinhaltete, wird zwangsläufig an Bedeutung verlieren, wenn es beim Abrücken von der Doktrin der ‚prinzipiellen Überlegenheit des Marxismus-Leninismus‘ in den osteuropäischen Ländern bleibt.

Mithin wird dann auch nicht mehr die pädagogische Entwicklung in der DDR zum eigentlichen Untersuchungs- und Forschungsfeld der Vergleichenden Erziehungswissenschaft gehören. Vergessen werden darf aber auch nicht, daß die DDR einen keineswegs dominierenden Platz in der Vergleichenden Bildungsforschung einnahm. Aber: als eine Variante im Sinne *Intrasystemarer Vergleiche*, als Herausarbeitung von nationalen und regionalen Strukturen in ihrer auch historischen Bedingtheit (vgl. Mitter 1976, S. 331) werden die Vorgänge um Bildung und Erziehung, Struktur und Organisation des Bildungswesens etc. in der ehemaligen DDR weiterhin zu interessieren haben. Wir können und dürfen nicht so tun, als würden durch einige wenige politische Entscheidungen in Sachen Zusammenlegung der beiden deutschen Staaten zu einem Staat die unterschiedlichen Entwicklungen der 40 bzw. 45 Jahre Trennung aufgehoben. Was die DDR und die Neugestaltung des Bildungswesens betrifft, so ist durch die Ereignisse des Jahres 1989 eine Situation entstanden, in der Gestaltungsmöglichkeiten für Veränderungen auf beiden Seiten entstanden sind; und bei deren Umsetzung ist auch der Sachverstand des international-vergleichend arbeitenden Erziehungswissenschaftlers gefragt. Und schließlich geht es auch noch um den Prozeß des Zusammenwachsens der Vergleichenden Pädagogik der DDR und der Vergleichenden Erziehungswissenschaft/Vergleichenden Bildungsforschung in der Bundesrepublik. Hier ist nicht nur Historisches aufzuarbeiten, sondern auch methodologischer Rückstand aufzuholen – in einem gemeinsamen Lernvorgang.

3. Das vereinigte Deutschland wird wie wohl kaum ein anderer Staat in Europa von den Prozessen der Differenzierung und Neugewichtung in Osteuropa und dem angelaufenen Prozeß der Integration in Westeuropa berührt und verändert. Dies ist im Zusammenhang zu sehen mit einer Entwicklung innerhalb der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, die sowohl mit einer räumlichen Erweiterung des Forschungsfeldes (Dritte Welt) der Vergleichenden Bildungsforschung wie mit einer veränderten Bezugsgröße (Kultur, Religion, Rasse) für Vergleiche verbunden war und die mit dem Forschungsinstrument/-begriff des *Interkulturellen Vergleichs* umschrieben wird.

Der Interkulturelle Vergleich gibt die Nation, den Nationalstaat als Bezugsgröße auf und richtet sich auf geographisch nicht fixierbare ethnische, religiöse, auch soziale Gruppen, eigentlich auf alle Erscheinungen des Lebens, wozu eben auch Erziehung und Sozialisation gehören. Als komplexer Forschungsansatz spielt der Interkulturelle Vergleich in den Sozial- und Verhal-

tenswissenschaften schon seit Jahren eine bedeutende Rolle; im problem approach der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, der ursprünglich ja auch nicht an den politischen Objekten festzumachen war, hat der Interkulturelle Vergleich in der Vergleichenden Bildungs- und Sozialisationsforschung eine gewisse Parallele.

Was für unseren Sachverhalt festzuhalten bleibt: der Interkulturelle Vergleich wird in der Vergleichenden Bildungsforschung an Bedeutung zunehmen, der schon einmal erwähnte Charakter der Vergleichenden Erziehungswissenschaft als Querschnitts- und Integrationswissenschaft wird (wieder) deutlicher hervortreten. Die entwicklungsländerbezogene Bildungsforschung hat durch die Einbeziehung lange vernachlässigter Weltregionen für die Vergleichende Erziehungswissenschaft eine Erweiterung ihres Erkenntnispotentials gebracht. In diesem Sinne ist eine Erweiterung der Erfahrungsbasis, „welche das gesamte, durch die Länder der Erde repräsentierte ‚historisch-soziale Experimentierfeld‘ zum Gegenstand vergleichender Forschung macht“ (vgl. Busch u.a. 1987, S. 45), zu nutzen für die weitere Entwicklung der Vergleichenden Bildungsforschung. Und da der Interkulturelle Vergleich nicht nur das kulturell Ferne (im Sinne von räumlich fern) zum Gegenstand hat, wird er im Zuge des westeuropäischen Integrationsprozesses genauso eine Rolle spielen wie in bezug auf Osteuropa.

Die neue Entwicklungsetappe, die für die Vergleichende Bildungsforschung begonnen hat, ist weniger zeitlich exakt zu fixieren als vielmehr mit dem ‚Objektwechsel‘ in Verbindung zu bringen, der einerseits mit der von der Wissenschaftsdisziplin selbst vorgenommenen Erweiterung der Erfahrungsbasis (Stichwort Dritte Welt) verbunden ist, andererseits mit dem in seinen Konsequenzen überraschenden politischen Wandel in Osteuropa und in Deutschland. Sie wird gekennzeichnet sein durch Kooperation (statt Konfrontation) und durch den hoffentlich gelingenden Versuch der Fortsetzung der Verständigung unter den Wissenschaftlern. Die Stärkung des internationalen Arguments einerseits und die Schärfung des komparativen Bewußtseins in der Bildungspolitik, der Administration, wie der bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit andererseits wären dabei die beiden ausschlaggebenden Hilfen.

Literatur

- Abend, Volker: Zur gegenwärtigen Erneuerung der Schule in der DDR. In: Pädagogik und Schule in Ost und West, 38, 1990, 2, (S. 76-79)
- Anweiler, Oskar: Motive und Ziele der sozialistischen Umgestaltung des Schulwesens in Mitteldeutschland. In: Bildung und Erziehung 12, 1959, S. 513 - 530
- Anweiler, Oskar: Konzeptionen der Vergleichenden Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 13, 1967, S. 305 - 314. Wiederabdruck in: Busch u.a. 1974, S. 19 - 26

- Anweiler, Oskar: Die internationale Dimension der Pädagogik. In: Röhrs, Hermann/Scheuerl, Hans (Hg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet. Frankfurt a.M./Bern 1989, S. 83 - 97
- Anweiler, Oskar: Neue Entwicklungen im Bildungs- und Erziehungswesen der DDR, Königswinter 1990a (Januar)
- Anweiler, Oskar: Vergleichende Erziehungswissenschaft in Deutschland 1990. In: Anweiler, Oskar (Hg.): Stand und Perspektiven der Erziehungswissenschaftlichen Forschung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Beiträge zum Kolloquium am 12. und 13. Februar 1990 an der Ruhr-Universität Bochum, Bochum 1990 b, S. 87 - 91
- Anweiler, Oskar: Politischer Umbruch und Pädagogik im östlichen Europa. Rede bei der Entgegennahme des Erich-Hylla-Preises 1990. Frankfurt/M. 29. Mai 1990 c. In: Bildung und Erziehung 43 (1990), S. 237 - 248.
- Anweiler, Oskar: Wissenschaftliches Interesse und politische Verantwortung: Dimensionen vergleichender Bildungsforschung. Ausgewählte Schriften 1967 - 1989. Hg. von Jürgen Henze, Wolfgang Hörner und Gerhard Schreier, Leske + Budrich, Opladen 1990
- Arbeitsstelle für vergleichende Bildungsforschung (Hg.): Halbjahresberichte zur Bildungspolitik und pädagogischen Entwicklung in der DDR, der UdSSR, der VR Polen, der CSSR und der VR China (1987 - 1989), Bochum (Ms-Druck)
- Aufbruch in die Zukunft. Junge Wissenschaftler zu Gesellschaft und Erziehung, Wortmeldungen 1, Berlin/Ost 1990
- Babing, Heide/Berge, Marianne u.a.: Zur weiteren Ausgestaltung des Verhältnisses von Einheitlichkeit und Differenziertheit in der sozialistischen Einheitsschule der DDR. Standpunkte, Probleme und wissenschaftliche Aufgaben. Thesen zur Diskussion, hg. von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, Institut für Didaktik, Berlin/Ost 1989
- Berstecher, Dieter: Zur Theorie und Technik des internationalen Vergleichs. Das Beispiel der Bildungsforschung, Stuttgart 1970
- Bleek, Wolfgang: Plädoyer für eine ganze Deutschlandforschung. In: Deutschland Archiv 19, 1986, 2, S. 136-142
- Blumenthal von, Viktor/Bode, Herbert F. u.a.: Qualifizierung und wissenschaftlich-technischer Fortschritt am Beispiel der Sekundarschulreform in ausgewählten Industriestaaten. Mit einer grundlegenden Einführung von Leonhard Froese. Bd. I - III, Ravensburg 1975
- Braun, Frank/Glowka, Detlef u.a.: Schulreform und Gesellschaft. Vergleichende Studien über die gesellschaftlichen Bedingungen von Schulreformen in sieben europäischen Ländern. Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 3 (Teil I und Teil II), Berlin 1975
- Brinkmann, Günter: Die Schulengemeinschaft in den Niederlanden (als Beispiel europäischer Schulreform der Gegenwart), Weinheim 1971
- Busch, Adelheid: Abkehr vom zentralen Dirigismus hin zur Bildungsreform. Schule in der DDR. In: Das Parlament, Bonn, 18/1990, v. 27. April, S. 8
- Busch, Adelheid/Busch, Friedrich W. u.a. (Hg.): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Texte zur Methodologie-Diskussion, München 1974
- Busch, Friedrich W.: Familienerziehung in der sozialistischen Pädagogik der DDR, Düsseldorf 1972, Berlin 1981
- Busch, Friedrich W.: Vergleichende Erziehungswissenschaft: Eine Einführung in Gegenstand, Methoden und Entwicklungsprobleme. In: Twellmann, Walter (Hg.): Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 7.2: Gesellschaft/Umwelt - Schule und Unterricht als Feld gegenwärtiger interdisziplinärer Forschung. Düsseldorf 1985, S. 834 - 854

- Busch, Friedrich W. (Hg.): Perspektiven gesellschaftlicher Entwicklung in beiden deutschen Staaten. Materialien eines Symposions aus Anlaß der Ossietzky-Tage 1987 an der Universität Oldenburg, Oldenburg 1988
- Busch, Friedrich W.: In eigener Sache. In: Pädagogik und Schule in Ost und West, 36, 1988, 1, S. 1
- Busch, Friedrich W./Glowka, Detlef/Liegle, Ludwig/Schriewer, Jürgen: Vergleichende Erziehungswissenschaft: Perspektiven - Erträge - Herausforderungen. In: Stand und Perspektiven der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. VE-Informationen Nr. 18/1987, Münster 1987 S. 1 - 52
- Busch, Friedrich W./Krüger, Bernd u.a. (Hg.): Vergleichende Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. Eine internationale Bestandsaufnahme, Oldenburg 1978
- Dieckmann, Bernhard: Zur Strategie des systematischen internationalen Vergleichs. Probleme der Datenbasis und der Entwicklungsbegriffe, Stuttgart 1970
- Froese, Leonhard: Paradigmata des Selbstverständnisses der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 13, 1967, S. 315 - 324
- Glowka, Detlef: Wozu dienen Vergleiche der Bildungssysteme in Ost- und West-Europa? In: VE-Informationen Nr. 9, Dezember 1981, Münster 1981, S. 77 - 87
- Heitzer, Heinz/Lozek, Gerhard: Kritische Bemerkungen zur bundesdeutschen DDR-Forschung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 34/89, 18. Aug. 1989, S. 18 - 27
- Helmchen, Jürgen: Die Pädagogik und das Bildungssystem der DDR im Spiegel der Bundesrepublikanischen Erziehungswissenschaft. Ein Beitrag zur Geschichte der pädagogischen DDR-Forschung und der DDR-Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland (Dissertationsschrift), Oldenburg/Berlin 1982
- Hilker, Franz: Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis, München 1962
- Hörner, Wolfgang/Schlott, Wolfgang: Technische Bildung und Berufsorientierung in der Sowjetunion und in Frankreich. Ein intersystemarer Vergleich, Berlin 1983
- Hunneschagen, Karl-Heinz/Leutert, Hans/Schulz, Manfred: Erfassen von Erfahrungen, Wirkungen und Problemen im Prozeß der Realisierung des neuen Lehrplanwerkes in der Unterrichtspraxis in den Klassen 5 bis 10, Forschungsbericht, hg. von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, Institut für Didaktik, Berlin/Ost 1988
- Hurrelmann, Klaus: Politik für Kinder und Jugendliche in beiden deutschen Staaten. In: Pädagogik und Schule in Ost und West, 38, 1990, 2, (S. 79-85)
- Kienitz, Werner/Mehnert, Wolfgang: Über Gegenstand und Aufgaben der marxistischen vergleichenden Pädagogik (1966). In: Busch u.a. 1974, S. 45 - 70
- Knabe, Hubertus (Hg.): Aufbruch in eine andere DDR. Reformen und Oppositionelle zur Zukunft ihres Landes, Reinbek 1989
- König, Hans-Jörg: Bilanz der Erziehungswissenschaft in der DDR: Befreiung aus der Bevormundung, Berlin/Bielefeld 1990 (Ms-Druck)
- Krüger, Bernd: Bildungswesen und Pädagogik im Prozeß ihrer Internationalisierung. Ein gegenstandstheoretisches Modell der Geschichte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft (Dissertationsschrift), Münster 1974 (Ms-Druck)
- Lohmann, D.: Dialektisches Lernen. Die Rolle des Vergleichs im Lernprozeß, Stuttgart 1973
- Lötsch, Manfred: Abschied von der Legitimationswissenschaft. In: Knabe 1989, S. 192 - 199
- Mitter, Wolfgang u.a.: Sekundarabschlüsse mit Hochschulreife im internationalen Vergleich, Weinheim 1976
- Mitter, Wolfgang: Komparative Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft XXII, 1976, 3, S. 317 - 337

- Noah, H. J./Eckstein, M. A.: *Toward a Science of Comparative Education*, London 1969
- Oelkers, Jürgen: *Ideologie erzieht nicht. Lehren aus dem Bankrott der sozialistischen Erziehung.*
In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* v. 14.3.1990
- Robinsohn, Saul B. u.a.: *Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Ein interkultureller Vergleich*, Stuttgart Bd. I 1970, Bd. II 1975
- Robinsohn, Saul B.: *Erziehung als Wissenschaft*. Hg. von Frank Braun, Detlef Glowka und Helga Thomas, Stuttgart 1973
- Schriewer, Jürgen: „Erziehung“ und „Kultur“. Zur Theorie und Methodik Vergleichender Erziehungswissenschaft. In: Brinkmann, W./Renner, K. (Hg.): *Die Pädagogik und ihre Bereiche*, Paderborn 1982, S. 185 - 236
- Schule in der Diskussion. Überlegungen von Pädagogen der Humboldt-Universität.* Wortmeldungen 2, Berlin/Ost 1990
- Thesen zur Bildungsreform (in der DDR)*, Hg. von Hans-Heinz Emons, Minister für Bildung, (Berlin/Ost) März 1990 (Ms-Druck); auch in: *Deutsche Lehrerzeitung*, 15/1990, Beilage
- Waterkamp, Dietmar: *Lehrplanreform in der DDR. Die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule 1963 - 1972*, Hannover 1975
- Waterkamp, Dietmar: *Das Einheitsprinzip im Bildungswesen der DDR. Eine historisch-systemtheoretische Untersuchung*, Köln/Wien 1985
- Zymek, Bernd: *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften, 1871 - 1952*, Ratingen 1975

Anmerkungen:

¹ Gekürzte und aktualisierte Fassung von F. W. Busch: *Umbrüche in Osteuropa und der DDR. Konsequenzen für die Bildungsforschung*. Oskar Anweiler zum 65. Geburtstag, Oldenburger Universitätsreden Nr. 42, Oldenburg (August) 1990.

² Wenn ich neben der gebräuchlichen Disziplinbezeichnung Vergleichende Erziehungswissenschaft/Vergleichende Pädagogik/Comparative Education/Education Comparé die Bezeichnung Vergleichende Bildungsforschung gebrauche - und bevorzuge, dann nimmt dies Bezug auf zwei Sachverhalte:

-einmal auf die von mir zu Beginn der 70er Jahre zusammen mit Mitgliedern der AG Oldenburg/Münster geführte Diskussion um die Gegenstandsbestimmung unserer Disziplin,
-zum anderen auf den Tatbestand, daß Bildungsforschung angemessener das Arbeitsfeld bezeichnet, an dem mehrere Disziplinen beteiligt sind; nämlich alle diejenigen, die die Strukturen des Bildungswesens und die dort ablaufenden Prozesse in ihrem gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Zusammenhang, unter besonderer (Berücksichtigung und) Beachtung der Bildungsreformen „behandeln“ (vgl. zuletzt Anweiler 1990 b, S. 87).

Kurzbiographie:

Friedrich W. Busch, geb. 1938, Universitätsprofessor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Vergleichende Bildungsforschung an der Universität Oldenburg. 1960 - 1967 Lehramtsstudium in Münster und Berlin, danach Lehrer an Grund- und Hauptschulen. Zweitstudium in Bochum und Promotion zum Dr. phil. 1970 bei Oskar Anweiler mit einer Arbeit über Familie und Familienerziehung in der DDR. 1971 bis 1974 Lehrstuhlvertretung, seit 1974 Professor an der Universität Oldenburg. 1976 bis 1979 stellvertretender Rektor und verantwortlich für den Modellversuch zur

einphasigen Lehrerausbildung. 1979 bis 1981 Präsident der Association for Teacher Education in Europe (ATEE), Brüssel. Veröffentlichungen zur Vergleichenden und Historischen Bildungsforschung, zur Lehrerausbildung und zur pädagogischen DDR-Forschung.

Anschrift: Universität Oldenburg, Institut für Erziehungswissenschaft 1, Postfach 25 03, D-2900 Oldenburg (privat: Schilfweg 5, D-2902 Rastede 1).