

Vergleichende Erziehungswissenschaft – als Beitrag zum Lernen durch Begegnung

Aus der Beschäftigung mit ausländischen Erziehungssystemen »Folgerungen für Theorie und Praxis von Bildung und Erziehung« abzuleiten, hat der in den 1960er und 1970er Jahren in der Bundesrepublik einflussreiche Bildungsforscher Saul B. Robinson als eine der zentralen Aufgaben der Vergleichenden Erziehungswissenschaft bezeichnet.¹ Die Vergleichende Erziehungswissenschaft, eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin mit uneindeutigen Anfängen und bis heute unscharfen Rändern, hat sich dieser Aufgabe im Laufe der Zeit sehr unterschiedlich motiviert, mit unterschiedlichen Zielsetzungen und unter wechselnden Leitbegriffen angenommen. Im Folgenden will ich versuchen, einen kleinen Einblick in diese Bemühungen zu geben.

1 Die Anfänge des internationalen Diskurses

Schon im 19. Jahrhundert, lange bevor von einer Erziehungswissenschaft im eigentlichen Sinne die Rede sein kann, lassen sich im Zuge »einer breit anschwellenden internationalen Berichterstattung und Reiseliteratur über Erziehungsverhältnisse anderer Länder«² auch in Deutschland immer wieder Versuche beobachten, ausländische Erfahrungen für die Gestaltung des eigenen Erziehungswesens zu nutzen. Beim Aufbau eines Systems der öffentlichen Kleinkinderziehung in der ersten Hälfte des vorletzten Jahrhunderts beispielsweise spielen Impulse, die aus dem Ausland kommen, eine entscheidende, heute oftmals kaum mehr wahrgenommene Rolle. So fordert 1827 das preußische Kultusministerium die nachgeordneten Behörden auf, für die Verbreitung eines Erfahrungsberichts aus den Londoner infant schools zu sorgen, weil dieser Bericht »nicht nur durch die trefflichen pädagogischen Winke für die Behandlung und den Unterricht der Kinder vielen Lehrern nutzbar werden, sondern auch Menschenfreunde, Kommunalbehörden, Schulinspektoren usw. veranlassen kann, in ihren Orten ähnliche Kleinkinderschulen an-

1 Saul B. Robinson, Vergleichende Erziehungswissenschaft (1969), in: Ders., Erziehung als Wissenschaft, Stuttgart 1973, 313.

2 Jürgen Schriewer, »Erziehung« und »Kultur«. Zur Theorie und Methodik Vergleichender Erziehungswissenschaft. In: Wilhelm Brinkmann / Karl Renner (Hg.), Die Pädagogik und ihre Bereiche, Paderborn 1982, 187.

zulegen«.³ Das alles ist aber noch sehr punktuell und von Zufälligkeiten wie etwa einer persönlichen Begegnung bestimmt. Hätte der rheinische Pastor Theodor Fliedner nicht auf einer Bettelreise, die er für seine verarmte Kirchengemeinde nach England unternommen hat, den Verfasser dieses Erfahrungsberichts, Samuel Wilderspin, kennen gelernt, wäre das Buch des Letzteren im preußischen Kultusministerium vielleicht nie bekannt geworden.

Auf gezieltes Interesse am Ausland und neben der persönlichen Begegnung auch auf die systematische Auswertung aller erreichbaren Quellen stoßen wir erst am Ende des 19. Jahrhunderts, als die expandierenden und unter Reformdruck geratenen Bildungssysteme der führenden Länder in Europa sowie der USA einen umfangreichen Bedarf an bildungspolitischer Expertise entstehen lassen. Nimmt man jedoch die vor diesem Hintergrund innerhalb kurzer Zeit in ungewohnter Breite anhebende internationale einschlägige Publizistik etwas genauer in Augenschein, dann fällt, zumindest was Deutschland betrifft, schnell auf: Die Verfasser der Beiträge sind, das jedenfalls hat Bernd Zymek festgestellt, der dies in einer Vielzahl von zeitgenössischen deutschsprachigen pädagogischen Zeitschriften bestätigt fand, weniger daran interessiert zu lernen, als vielmehr daran, die eigenen schulreformerischen Bemühungen zu legitimieren. »Der Hinweis, dass ›auch im Ausland‹, ›in vielen Ländern der Welt‹, ›überall‹ ähnliche Probleme und Lösungsversuche diskutiert oder schon in der Praxis erprobt würden, war nicht nur die häufigste pragmatische Begründung für eine Beschäftigung mit dem ausländischen Erziehungswesen, sondern geschah mit der – oft erklärten – Absicht, die Berechtigung der eigenen Positionen und Forderungen zu unterstreichen.«⁴ War die erwähnte, die Kleinkinderschule betreffende Empfehlung der preußischen Regierung noch von dem Wunsch getragen, aus den Erfahrungen des Briten Wilderspin zu lernen, um es selbst ebenso gut oder sogar besser zu machen, so ist jetzt der Wille maßgebend, die längst feststehende eigene Position im bildungspolitischen Kampf durch den Verweis auf entsprechende Praktiken im Ausland zu stärken.

2 Die Reformpädagogik als internationale Bewegung

Zur selben Zeit beginnt sich in Kreisen reformorientierter Pädagog(inen) das Bewusstsein herauszubilden, nicht nur im eigenen Land für eine

3 Abgedruckt in *Elisabeth Dammann / Helga Prüser* (Hg.), *Quellen zur Kleinkinderziehung. Die Entwicklung der Kleinkinderschule und des Kindergartens*, München 1981, 17.

4 *Bernd Zymek*, *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, 348.

»neue Erziehung« zu kämpfen, sondern im übernationalen Rahmen Teil einer pädagogische Reformbewegung, gar einer »Welterziehungsbewegung« zu sein, wie der evangelische Theologe und Pädagoge Otto Eberhardt diese Wahrnehmung eines transnationalen Gleichklangs später nennen wird.⁵

Vor der Jahrhundertwende schon hat Hermann Lietz seine ersten Landerziehungsheime gegründet und sich dabei auf seine Erfahrungen im englischen Abbotsholme berufen, dessen Gründer Cecil Reddie ein in Deutschland geschulter Herbartianer war. Die Deweysche Idee vom »self government« der Schüler findet – vermittelt über Georg Kerschensteiner, der Dewey 1910 in den USA trifft – als »Schulgemeinde« hierzulande Eingang in das Arsenal reformpädagogischer Praktiken. 1914 sehen wir die erste Besuchergruppe aus Deutschland in den römischen case dei bambini der Maria Montessori. Wie diese Beispiele zeigen, beruht die Internationale der Reformpädagogik in hohem Maße auf der persönlichen Begegnung. Beflügelt von den Erfahrungen des Ersten Weltkriegs gewinnt dieser internationale Austausch nach 1918 weiter an Kraft. Zu erinnern ist hier beispielsweise an den 1921 gegründeten »Weltbund für die Erneuerung der Erziehung« mit seinen großen internationalen Tagungen, die zu Foren der Begegnung führender Reformpädagog(inn)en der Zeit werden. Auch die noch junge Erziehungswissenschaft beteiligt sich an diesem Diskurs und fördert ihn. Der Jenaer Pädagoge und Universitätslehrer Peter Petersen, um nur ein Beispiel zu nennen, begründet eine Buchreihe, in der er den deutschen Lesern die Protagonisten jener »neuropäischen Erziehungsbewegung« in ihren repräsentativen Texten vorstellt.⁶

Allerdings lohnt es sich auch hier wieder, genauer hinzusehen. Ein Blick in einen Aufsatz Wilhelm Flitners, in dem dieser der »Reformpädagogik und ihre(n) internationalen Beziehungen« nachspürt, lässt nämlich schnell die Grenzen dieses Diskurses erkennbar werden. In heftiger Abwehr wendet Flitner sich gegen einen die Besonderheiten der nationalen Pädagogiken nivellierenden Internationalismus (»Davor bewahre uns der Himmel«). Vielmehr gelte es, das je nationalspezifische, »volksgebundene, irrationale Erziehungs wollen, welches die europäischen Gegensätze fortsetzt«⁷, sorgfältig zu beachten und zu respektieren. Nicht zufällig hat der Lehrer und Kollege Flitners, Herman Nohl, in einer bereits 1911⁸ beginnenden und sich bis in die 30er Jahre hineinziehenden Serie

5 Otto Eberhardt, *Welterziehungsbewegung. Kräfte und Gegenkräfte in der Völkerpädagogik*, Berlin 1930.

6 Peter Petersen, *Die neueuropäische Erziehungsbewegung*, Weimar 1926. Die mit dieser Publikation eröffnete und von Petersen im Böhlau-Verlag in Weimar bis Ende der 1930er Jahre herausgegebene Buchreihe hieß »Pädagogik des Auslands« und hat Pädagog(inn)en wie Lighthart, Hamaide, Ferrière, Schatzki, Parkhurst, Dewey, Kilpatrick u. a. m. präsentiert und sogar den Blick nach China und Japan geweitet.

7 Wilhelm Flitner, *Die Reformpädagogik und ihre internationalen Beziehungen*. In: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1 (1931/32), 53.

8 Vgl. Herman Nohl, *Die Deutsche Bewegung und die idealistischen Systeme* (1911). Wiederabgedruckt in: *ders., Pädagogik aus dreißig Jahren*. Frankfurt a.M. 1949, 28–38. In Detailuntersuchungen konnte gezeigt werden, wie es Macht und Einfluss der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, als deren Begründer Nohl gelten

von Aufsätzen das genuin »Deutsche« an der Reformpädagogik herauszuarbeiten versucht und dabei den Begriff jener im Sturm und Drang, also im 18. Jahrhundert, anhebenden »Deutschen Bewegung« geprägt, deren aktuelle Erscheinungsform eben die reformpädagogische Bewegung sei.

3 Der Beitrag der frühen Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Auch in der sich im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Konstitutionsprozesses allmählich herauschälenden vergleichenden Richtung spielen derartige Vorstellungen eine Rolle. Bemerkenswerterweise nicht allein in Deutschland, wo Friedrich Schneider, erster eigentlicher Vertreter und einflussreicher Praeceptor einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft, vom »Nationalcharakter« der jeweiligen pädagogischen Systeme spricht, sondern ebenso in den USA bei Isaac Kandel und in Großbritannien bei Nicholas Hans. Trotz allen Austauschs über die Grenzen hinweg sind die nationalstaatlichen Erziehungssysteme letztlich nicht auf Assimilation angelegt, sondern nach wie vor fest eingebunden in den »Wetteifer der Völker«⁹, zu dem sie mit ihren Mitteln beizutragen haben. Das kultiviert eher die Differenz, als dass sie sie einebnet. Was im Ausland vor sich geht, gut zu kennen, daraus zu lernen, aber aus der »Kraft dieser Rivalität«¹⁰ heraus die eigenen Erziehungssysteme in ihrer Besonderheit zu stärken, das ist die überall in gleicher Weise sich stellende Aufgabe, gerade so wie Wilhelm Dilthey das in den 1890er Jahren auf dem Höhepunkt des Nationalismus programmatisch formuliert hat, als er forderte, es gelte – auch und nicht zuletzt unter Mithilfe einer sich dadurch legitimierenden und Gewicht verschaffenden Erziehungswissenschaft –, in Deutschland »eine nationale Erziehung zu organisieren, welche die Leistungsfähigkeit des nationalen Staates im Wettkampf der Nationen auf das höchste Maß brächte«.¹¹

Es ist der von den Nationalsozialisten aus seinem Professorenamt vertriebene Friedrich Schneider, der in den 1940er Jahren in einer Zeit der höchst unfriedlichen Begegnung der Völker eine erste Theorie des internationalen Bildungstransfers formuliert. Dabei beschreibt Schneider die in diesem Vorgang zur Geltung kommenden drei hauptsächlichlichen Übertragungsmodi – bloße Nachahmung, eklektizistische Übernahme und produktive Anverwandlung – als Lern- und Entwicklungsprozesse der am

darf, gewesen sind, die eine wirkliche und vorbehaltlose Rezeption des amerikanischen Pragmatismus in der deutschen Pädagogik der Zwischenkriegszeit verhindert haben; vgl. *Franz-Michael Konrad*, Dewey in Deutschland (1900 bis 1940). Rezeptionsgeschichtliche Anmerkungen. In: *Pädagogische Rundschau* 52 (1998) 1, 23–46.

⁹ *Herman Nohl*, Der Bildungswert fremder Kulturen. In: *Die Erziehung* 3 (1928), 531.

¹⁰ Ebd.

¹¹ *Wilhelm Dilthey*, Gesammelte Schriften. IX. Band: Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems, Stuttgart/Göttingen 1974, 198.

Transfer beteiligten Partner und richtet zur Illustration des Gemeintenen den Blick auf das Verhältnis zwischen individueller und gesellschaftlicher Entwicklung: »Die Abhängigkeit der individuellen Entwicklung von dem Einfluss anderer Menschen findet ihr Analogon in der Bedingtheit der Entwicklung der Völker durch die Berührung mit anderen. Jedes Volk hat, wie das Individuum, zwar seine Eigenart, die sich wie diese zum Teil aus eigener Kraft von innen her entwickelt. Aber zu seiner vollen Entfaltung bedarf es auch der Einwirkung anderer Völker. Die Kulturgeschichte lehrt an vielen Beispielen in anschaulicher Weise, dass sich aus der Berührung zweier Völker oft für eins von ihnen, mitunter aber auch für beide, kultureller Fortschritt ergab.«¹² Eine »Autarkie für die Pädagogik eines Volkes«¹³ kann es unter diesen Umständen natürlich nicht mehr geben, auch wenn gerade dies – mehr denn je – politisch gewollt ist. Es wird (am Ende des hier vorgelegten Beitrags) zu prüfen sein, inwieweit dieser bis heute in der Erforschung der Mechanismen des internationalen Bildungstransfers fruchtbare Deutungsansatz Schneiders¹⁴ auch im Zeichen der weltweiten Unifikation der Erziehungssysteme, wie wir sie gegenwärtig erleben, noch erklärungskräftig ist.

4 Das Ausland in den Bildungsreformdebatten der alten Bundesrepublik

Sieht man sich die Bildungspolitik in den Jahren nach 1945 an, dann scheinen in der Bundesrepublik (nicht in der DDR, die von Anfang an unter dem Einfluss der Sowjetpädagogik steht) allerdings viel mehr Autarkiestrebungen als der Wille zur Neuorientierung dominierend zu sein. Obwohl eine von den USA eingesetzte Expertenkommission 1946 in ihren Vorschlägen zur Reorganisation des deutschen Bildungswesens einen radikalen Bruch mit nahezu allen Traditionen der deutschen Schule empfiehlt, weil man diese für mitverantwortlich am Nationalsozialismus hält, geschieht nach Gründung der Bundesrepublik nichts Derartiges. Die Mahnung Heinrich Roths, »wer zwei Kriege und mehr als Kriege verloren hat, tut gut daran, sich in der Welt neu umzusehen«¹⁵, verhallt ungehört. Roth verlangt, angeregt durch einen USA-Aufenthalt und Begegnungen mit Lehrern und Schülern dort, »mehr Vergleichende Erziehungswissenschaft«¹⁶ sowie in praktischen Fragen eine weitgehende Orientierung am amerikanischen Vorbild. Dabei hat er Reformen wie die

12 *Friedrich Schneider*, Geltung und Einfluss der deutschen Pädagogik im Ausland, München 1943, 13.

13 Ebd.

14 Ein Beispiel für die Anwendung der Kategorien Schneiders auf einen (historischen) Fall von transnationaler Rezeption in *Ludwig Liegle / Franz-Michael Konrad* (Hg.), Reformpädagogik in Palästina. Dokumente und Deutungen zu den Versuchen einer »neuen« Erziehung im jüdischen Gemeinwesen Palästinas (1918–1948), Frankfurt a.M. 1989.

15 *Heinrich Roth*, Was kann die amerikanische Pädagogik zur Lösung unserer Erziehungsprobleme beitragen? In: *Bildung und Erziehung*. In: *Monatsschrift für Pädagogik* 4 (1951), 271.

16 Ebd.; Roths späteres entschiedenes Plädoyer für die Konzentration der Erziehungswissenschaft auf die Erziehungswirklichkeit (und ihre Abwendung vom alten philosophisch-historischen Paradigma) deutet sich in dieser Stellungnahme schon an.

Herabsetzung der Klassengrößen, mehr demokratisches Miteinander in der Schule, eine andere Art der Leistungsbeurteilung und – wenngleich er die Chancen hierfür sehr zurückhaltend beurteilt – die Einrichtung von Colleges (statt der gymnasialen Oberstufe) im Auge.

Erst die Bildungsreformdebatten der 1960er und 1970er Jahre führen schließlich zu der von Roth angemahnten Öffnung dem Ausland gegenüber. Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft entdecken – zum zweiten Mal sozusagen – das Ausland, letztere auch das dort vielfach ganz andere Verständnis von erziehungswissenschaftlicher Forschung. Es kommt zu einem fundamentalen Paradigmenwechsel in der Erziehungswissenschaft, zu der Heinrich Roth mit seiner Forderung nach einer »realistischen Wendung« in der Erziehungswissenschaft selbst entscheidend beiträgt. Die neuen Aufgaben, die sich stellen – vorwiegend planender, evaluierender, beratender Art – erfordern in der Tat neue Methoden, neue Bezugstheorien (statt Philosophie jetzt Psychologie, Soziologie, Biologie usw.) und lassen zuvor unbekannte erziehungswissenschaftliche Arbeitsfelder entstehen: Curriculumforschung, Schulvergleichsuntersuchungen, Sozialisationsforschung. Gerade letztere wird als wichtiges Betätigungsfeld für die an Bedeutung zunehmende und die Vergleichende Erziehungswissenschaft aus ihrer bisherigen Marginalität im Gesamt der Erziehungswissenschaft führende komparatistische Forschung entdeckt. Immerhin kann, was die pädagogische Sozialisationsforschung zentral interessiert, nämlich das Zusammenwirken von Kultur, menschlicher Entwicklung und Erziehung, am ergiebigsten im interkulturellen Vergleich studiert werden.

Wenn kulturvergleichende Sozialisationsforschung auch mehr am wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt als an tagesaktuellen Fragen interessiert ist, bleibt sie doch von der Bildungspolitik nicht unberührt. Eine bildungspolitisch stimulierte Nachfrage nach internationalen Erfahrungen ist da, und schließlich soll und will die vergleichende Forschung nach den oben zitierten Worten Robinsohns ja Praxisrelevanz zeigen. So erprobt man z.B. mit dem Projekt »Tagesmütter« modellhaft eine ganz neue Betreuungsform für Kinder unter drei Jahren, und die von Entwicklungspsychologen gegen diesen Ansatz (wie auch gegen die Krippenerziehung) ins Feld geführte Behauptung einer zu frühen »Mutterentbehrung« mit angeblich schädlichen Folgen für das kleine Kind kann mit Verweis auf ausländische Erfahrungen (in diesem Fall u.a. die israelische Kibbuzerziehung) als ideologisch entlarvt werden.¹⁷ Auch wird die Weiterentwicklung des Kindergartens zur Vor-Schule mit ausdrücklichem Bezug auf Befunde der interkulturell vergleichenden Sozialisationsforschung und zahlreichen positiven Erfahrungen in anderen Ländern betrieben.

Freilich gilt es auch hier wieder, die Verwendung der Argumente zu prüfen. Geht es tatsächlich darum, zu »lernen«? Zweifel sind angebracht: »Sehr häufig hat die Berufung auf willkürlich ausgewählte Forschungs-

17 Siehe dazu *Ludwig Liegle*, Sozialisationsforschung und Familienpolitik. Der Streit um das Projekt »Tagesmütter«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 20 (1974) 3, 427–445.

ergebnisse die Funktion der Legitimierung von Entscheidungen, die im wesentlichen von wissenschaftsfremden Interessen diktiert sind.«¹⁸ Was Ludwig Liegle hier zur Instrumentalisierung des Auslands schreibt, klingt insofern vertraut, als Bernd Zymek für die Anfänge der systematischen Beschäftigung mit dem Ausland in Deutschland bekanntlich Vergleichbares festgestellt hat.

Auch wenn meist die westeuropäischen Länder und die USA im Mittelpunkt des Auslandsinteresses stehen, so gerät in diesem Jahrzehnt der Bildungsreform doch erstmals auch – sieht man von der ganz anders gelagerten so genannten »Missionspädagogik« der Kolonialära ab – die »Dritte Welt« ins Fadenkreuz der Aufmerksamkeit. Um noch einen Augenblick bei der Vorschulerziehung zu bleiben: In den frühen 1970er Jahren wird von einer Wissenschaftlergruppe des Deutschen Jugendinstituts (DJI), angeregt durch Ideen des brasilianischen Pädagogen Paulo Freire von der weitgehenden Selbstbestimmung des Lernens durch die Lernenden, der so genannte »Situationsansatz« geschaffen. »Es handelt sich ähnlich wie bei Freire um ein offenes pädagogisches Angebot, das keine vorher bestimmte Durchführung impliziert.«¹⁹ So die Initiatoren zur Pointe dieses bis heute in der Elementarpädagogik äußerst einflussreichen didaktischen Modells. In diesem Zusammenhang darf auch an Hartmut von Hentig erinnert werden, der in seiner Bielefelder Laborschule, inspiriert durch ein »Erlebnis in Mexiko«²⁰ – gemeint ist die Begegnung mit Ivan Illich in Cuernavaca – etwas Ähnliches anstrebt, wie es die DJI-Arbeitsgruppe um Dieter Zimmer, der sich selbst lange in Süd- und Mittelamerika aufgehalten hat, für das Vorschulalter will. Wie der institutionellen Überwucherung des Lernens zu begegnen wäre, hofft man von den Pädagogen der Dritten Welt und ihrer sich aufs Elementare besinnenden Pädagogik lernen zu können.

5 Von der Ausländerpädagogik zur interkulturellen Erziehung

Es ist wiederum zuerst die Vorschulerziehung, wo in den späten 1970er Jahren das Schlagwort von der »Interkulturellen Erziehung« auftaucht.²¹ Dieses neue Paradigma, das schnell zu einem Themenfeld auch der Ver-

18 Ludwig Liegle, Kulturvergleichende Ansätze in der Sozialisationsforschung, in: Klaus Hurrelmann / Dieter Ulich (Hg.), Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim/Basel 1980, 220.

19 Ruth Gerstacker / Dieter Zimmer, Der Situationsansatz in der Vorschulerziehung. In: Rainer Dollase (Hg.), Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik, Düsseldorf 1978, 193.

20 Hartmut von Hentig, Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee, Stuttgart 1973, 42; vgl. dazu ausführlicher: ders., Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule, Stuttgart/München 1971.

21 Vgl. Georg Auernheimer, Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt 1990, 1.

gleichenden Erziehungswissenschaft wird, löst die ältere »Ausländerpädagogik« ab, die auf jene durch die Arbeitsimmigration der 1960er Jahre in Deutschland entstandene neue Situation des Zusammenlebens unterschiedlicher Ethnien und Kulturen mit der Forderung nach konsequenter Anpassung der Minderheit(en) an die Mehrheit(skultur) geantwortet hat. Aus dem Blickwinkel der Mehrheit litt die Minderheit an (sprachlichen und allgemein kulturellen) Defiziten, die durch die Bereitstellung spezifischer Integrationshilfen (»Beschulung«) behoben werden sollten, um damit ein friktionsloses Mitleben in der Mehrheitsgesellschaft zu ermöglichen.²² Die Interkulturelle Erziehung dagegen betont den Eigenwert und die Gleichberechtigung aller Kulturen (Kulturrelativismus). Sie interpretiert das Zusammentreffen der verschiedenen Ethnien und Kulturen in Deutschland zwar ebenfalls als eine Lernaufgabe. Die Konfrontation mit dem jeweiligen Fremden ist dabei aber für alle Beteiligten Anlass und Auslöser, sich selbst fremd und dadurch des »eigenen, unvermeidlichen Ethnozentrismus«²³ gewahr zu werden. Dabei geht es nicht darum, sich in seiner eigenständigen Identität aufzugeben. Ziel ist nicht die Nivellierung der Unterschiede im Sinne einer Assimilation. »Interkulturelle Kompetenz« erweist sich vielmehr darin, mit den Anderen auf der Grundlage gegenseitigen Respekts zu kommunizieren und Gemeinsames, aber auch Trennendes, zu erkennen und zu akzeptieren.

Um »ein Lernen von fremden Kulturen«²⁴ geht es auch der in den 1980er Jahren im Schnittpunkt von Ethnologie, Vergleichender Kulturanthropologie, Sozialisationsforschung und Pädagogik sowie im Aufwind der Debatten um die interkulturelle Erziehung als »vertiefte Vergleichende Pädagogik in anthropologischer Sicht«²⁵ entstehenden Ethnopädagogik.²⁶ Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen hier allerdings unserer eigenen gegenüber aufs Äußerste fremde, nämlich so genannte »primitive«, soziologisch gesprochen: segmentäre Gesellschaften, d.h. sozial wenig oder gar nicht geschichtete, schriftlose Jäger- und Sammlerkulturen, wie sie in manchen Ländern der »Dritten Welt« noch heute vorfindbar sind. Deshalb geht es in der Ethnopädagogik auch weniger um ein Lernen in pragmatischer Absicht, lässt man einmal die Herstel-

22 Vgl. dazu *Doron Kiesel*, Überlegungen zu einer Pädagogik in der Einwanderungsgesellschaft. In: *Volker Lenhart / Horst Hörner* (Hg.), *Aspekte internationaler Erziehungswissenschaft*, Weinheim 1996, 72ff.

23 *Wolfgang Nieke*, *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag*, Opladen 2000², 204.

24 *Alfred K. Tremel*, *Ethnologie und Pädagogik. Anmerkungen zum interdisziplinären Dialog aus entwicklungspädagogischer Sicht*. In: *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik* 9 (1986) 3, 12.

25 *Friedrich Karl Rothe*, *Kultur und Erziehung. Umriss einer Ethnopädagogik*, München u.a. 1984, 2.

26 Vgl. zuletzt *Klaus E. Müller / Alfred K. Tremel* (Hg.), *Ethnopädagogik. Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften. Eine Einführung*, Berlin 1996².

lung einer grundlegenden Solidarität mit diesen in ihrer Existenz stets bedrohten Ethnien außer Betracht. Es ist mehr ein theoretisches Interesse vorherrschend. Besagte Gesellschaften unterscheiden sich nämlich in fast allem, so auch bezüglich Erziehung und Sozialisation, auf eine derart fundamentale Weise von unserer eigenen Gesellschaft, dass über die Konfrontation mit ihnen das Eigene und Vertraute besonders eindrücklich als kontingent erfahren wird. In diesem Sinne nehmen sich Ethnopädagogen z.B. unser modernes Subjektmodell vor, wie es auch für unsere Erziehungsvorstellungen leitend ist, und machen auf die wie selbstverständlich hingenommene und für dieses Subjektmodell konstitutive Annahme aufmerksam, dass nämlich »die Aufhebung der Bindung des Individuums an kulturelle Selbstverständlichkeiten, Traditionen, Autoritäten und partikulare Lebenswelten per se ein erstrebenswertes Ziel (ist)«²⁷. Ganz anders dagegen die so genannten »primitiven« Kulturen, in denen genau das fundamental wichtig ist, wovon unsere eigenen eben skizzierten Subjektvorstellungen glauben absehen zu können. Ethnopädagogen verwerfen deshalb den universalen Geltungsanspruch dieses Subjektmodells, wie er z.B. von Entwicklungstheorien à la Piaget vertreten werde, und propagieren die Akzeptanz einer Vielfalt von Menschenbildern, darunter auch – »im Sinne eines Stolzes auf eigene Traditionen«²⁸ – die Idee eines bewusst gelebten Ethnozentrismus.

6 Das pädagogische Weltsystem

Die Ethnopädagogik versteht sich nicht zuletzt als kritische Stimme gegen eine alles gleichmachende Globalisierung. Tatsächlich zeigen sich im Zuge der wachsenden weltgesellschaftlichen Verflechtung nicht nur in ökonomischer Hinsicht die nationalstaatlichen Systeme immer mehr von supra-nationalen Strukturen überlagert. Das gilt auch angesichts einer weltweit gleichförmigen Bildungsexpansion für die Erziehung. Deshalb müssen die Ethnopädagogen ja auch, so könnte man diese Beobachtung auf das zuletzt Ausgeführte rückbeziehen, um überhaupt noch aus einer Kontrasterfahrung lernen zu können, das so völlig Andere »primitiver« Kulturen aufsuchen. Dem klassischen Vergleich nämlich, wie er ein Jahrhundert lang zwischen nationalstaatlichen Gesellschaften europäisch-nordamerikanischer Provenienz angestellt wurde, wäre im Zeichen der Globalisierung der Boden entzogen, ebenso wie Analysen transnationaler Prozesse der Bildungsrezeption im Sinne des oben genannten Friedrich Schneider. Seit dem Ende des 20. Jahrhunderts lassen sich denn auch »tiefgreifende Veränderungen in der wissenschaftsinter-

27 Traugott Schöfthaler, Menschenbilder, Weltkulturen. Was wir aus der Diskussion um die Ziele interkultureller Erziehung lernen können, in: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 7(1984), 8.

28 Ebd., 9.

nen wie »externen Umwelt des Faches« nicht übersehen, konstatiert Ende der 90er Jahre Jürgen Schriewer²⁹ in einem Beitrag zur aktuellen Lage der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Angesichts der Auflösung einer »Welt verstanden als eine Vielheit voneinander abgrenzbarer nationaler Gesellschaften, die als historisch distinkte Gebilde wechselseitig füreinander Umwelt sind«³⁰, müssen Kategorien wie »Lernen« und »Begegnung« tatsächlich als unangemessen empfunden werden, weil sie das reale Geschehen nicht mehr hinreichend abzubilden vermögen.

Betrachtet man jüngere Veröffentlichungen aus der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, so scheinen dort in der Tat mehr denn je die Analyse supranationaler Modelle und Strukturen sowie die Beschreibung transnationaler Unifikations- und Angleichungsprozesse Konjunktur zu haben. Neuere Publikationen einer im Referenzrahmen des world-system-approach operierenden Vergleichenden Erziehungswissenschaft analysieren die Schule als »evolutionäre Universalie«³¹ und versuchen ihre weltweite Verbreitung auch theoretisch zu beschreiben.³² In der Herausbildung einer weltumspannenden Bildungs- und Erziehungsprogrammatik, einer »world community of education«, einer »Weltpädagogik«³³, oder wie die Schlagwörter auch immer lauten mögen, spiegelt sich, so scheint es, was in den 1920ern trotz aller Internationalismus-Rhetorik noch nicht der Fall war, die Überwindung der nationalen Pädagogiken zugunsten eines Weltsystems der Erziehung nämlich. Nicht zuletzt könnte man in der viel diskutierten PISA-Studie, an deren erster Runde im Jahre 2000 immerhin 180 000 Schülerinnen und Schüler aus 32 Mitgliedsländern der OECD beteiligt waren und sich dem selben Set an Aufgaben gestellt haben (Schwerpunkt: Lesekompetenz), den praktischen Ausdruck dieser Internationalisierung sehen.³⁴

Auch hier lohnt sich jedoch – zum letzten Mal im Rahmen der hier vorgelegten kleinen Umschau – ein differenzierender Blick, gewissermaßen die hochauflösende Nahaufnahme. Es zeigt sich dann ein vielschichtige-

29 Jürgen Schriewer, Vergleichende Erziehungswissenschaft: Konstitutive Probleme und neue Herausforderungen, in: Dieter Hoffmann / Karl Neumann (Hg.), Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbstverständnis einer undisziplinierten Disziplin, Weinheim 1998, 97.

30 Ebd., 98.

31 Christel Adick, Historisch-Vergleichende Bildungsforschung und die Entwicklungslogik der »langen Wellen« der Schulgeschichte. In: Dies. / Uwe Krebs (Hg.), Evolution, Erziehung, Schule. Beiträge aus Anthropologie, Entwicklungspsychologie, Humanethologie und Pädagogik, Erlangen 1992, 256.

32 Christel Adick, Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika, Paderborn 1992.

33 Oskar Anweiler, Die internationale Dimension der Pädagogik, in: Ders., Wissenschaftliches Interesse und politische Verantwortung: Dimensionen vergleichender Bildungsforschung. Ausgewählte Schriften, Opladen 1990, 230.

34 Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.

res Bild, als von den Welt-System-Theoretikern³⁵ gezeichnet – auch und gerade mit Blick auf Erziehung und Bildung. Wohl finden wir die globale Durchsetzung transnationaler Programme und Modelle, zur gleichen Zeit aber die Beharrungskraft nationaler und sogar regional variierender sozialkultureller Gefüge. Unterhalb der Ebene globaler Modelle differenziert sich auf dem Niveau nationalstaatlicher Systeme eine erhebliche kulturelle Vielfalt heraus. Die Vorstellung unilinear adaptiver Prozesse ist offensichtlich nicht zutreffend, »denn«, so noch einmal Jürgen Schriewer, »der grenzüberschreitenden Diffusion von Wissensbeständen, Organisationsmodellen, Problemlösungsmustern oder Politiken stehen auf seiten der rezipierenden kulturellen oder nationalen Gruppen jeweils spezifische Uminterpretations- und Anverwandlungsleistungen gegenüber. In ihrer Konsequenz werden transnationale Modell-Angebote ... in interessengelenkt selektierte, bedarfs- und situationsspezifisch adaptierte und kulturkonform umgedeutete strukturelle Neubildungen überführt.«³⁶ Im Umkehrschluss heißt das allerdings auch: Transnationale Modellangebote müssen erst in je bedarfsangemessene, kulturkonforme Lösungen übersetzt werden, wenn praktischer Nutzen aus ihnen erwachsen soll. Diese Erkenntnis macht es einerseits so schwierig – um dieses Beispiel noch einmal zu bemühen –, aus PISA zu lernen, wie sie andererseits dafür sorgt, dass ein sich nicht in plattem Kopieren erschöpfendes ›Lernen durch Begegnung‹ auch künftig nicht obsolet werden wird.

Dr. *Franz-Michael Konrad* ist Professor für Historische und Vergleichende Pädagogik an der Katholischen Universität Eichstätt.

35 Immer wieder zitiert wird in diesem Zusammenhang: *Immanuel Wallerstein*, Das moderne Weltsystem. Kapitalistische Landwirtschaft und die Entstehung der europäischen Weltwirtschaft im 16. Jahrhundert, Frankfurt a.M. 1986.

36 *Jürgen Schriewer*, Internationalisierung der Pädagogik und Vergleichende Erziehungswissenschaft, in: *Detlef K. Müller* (Hg.), Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Eine Einführung in das Studium, Köln u.a. 1994, 447.