

Pädagogische Rundschau

Sonderdruck



PETER LANG · Europäischer Verlag der Wissenschaften



Magde und Lajos Illés
zur Erinnerung an eine
begeisterte und wertvolle
Freundschaft

PR (Frankfurt)
59, S. 207-220 (2005)

Wolfgang Mitter

Wolfgang Mitter
2.5. 2015

Akteure und Netzwerke in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

1 Begründung des Ansatzes

Roland G. Paulston, einer der prominenten Komparatisten der Gegenwart, hat im Jahre 1999 eine stimulierende Konzeption entwickelt, die auf dem Entwurf einer Weltkarte beruht (*mapping*).¹ Mit ihr will er die wesentlichen wissenschaftstheoretischen Positionen in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft verdeutlichen; er orientiert sich dabei an einer Debatte, die in den Sozialwissenschaften in jüngster Zeit unter Vertretern der Postmoderne geführt worden ist, und stellt die Frage, inwieweit und in welcher Form sich die in dieser Debatte vorgetragenen Argumente auf die Positionsbestimmungen in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft auswirken.

Mich interessieren zu Beginn meiner Überlegungen Paulstons spezielle Gedanken zum Verhältnis des *Akteurs*, nämlich des individuellen Forschers, zu den theoretischen *Perspektiven*, denen er sein Interesse zuwendet. Er zitiert zunächst den Ansatz zu einer eigenen Untersuchung vom Jahre 1977. Er habe versucht, „ein größeres Bewusstsein dafür anzuregen, wie individuelle Ansichten von sozialer Wirklichkeit und sozialem Wandel dazu tendieren, Wahrnehmungen zu kanalisieren und zu filtern, sowie alternative Möglichkeiten zu betrachten, um auf die Repräsentanz von Veränderungspotentialen und Zwängen im Bildungswesen hinzuweisen“.² Ein Vierteljahrhundert später, unter dem Eindruck der Postmodernismus-Debatte, bestätigt er nunmehr den Komparatisten die Kompetenz, „zu sozialen Kartographen zu werden, befähigt, vielfältige Perspektiven auf das Leben mit seinen Sozial- und Bildungsbezügen zu übertragen, nachzuzeichnen und zu vergleichen...“ Dieser Gedanke wird zu folgendem Abschluss geführt: „...während unsere kollektive Arbeit postparadigmatischer und eklektischer wird, werden wir, als Individuen, uns auch der ‚süßen‘ Stellen oder der begünstigten Orte in der Wissensarbeit bewusst, wo wir Verbündeten sowie Quellen für die Praxis und Optionen für die Bewegung begegnen. Zur selben Zeit lernen wir, Ansichten des Anderen zu erkennen und (in unsere Ansichten) einzubeziehen, und vergrößern auf diese Weise die Reichweite unserer Vision und die Vielfalt, oder die kleinen Besonderheiten unserer Vorstellungen“.³

In beiden Äußerungen wird, wenn auch unter unterschiedlichen Zeitbezügen, die Tätigkeit des komparativen Forschers in einem Spannungsfeld begriffen, dessen ‚objektiver‘ Pol durch ‚Faktoren‘ oder ‚Triebkräfte‘ im Sinne klassischer Komparatisten, wie Friedrich Schneider und Nicholas Hans, oder durch das ‚Konzept der Weltperspektive‘ bestimmt ist, mit dem Ludwig Liegle die *Aktualität* dieser Zielorientierung umrissen hat.⁴ Auf dem ‚subjektiven‘ Pol ist demgegenüber der denkende *und* handelnde Wissenschaftler, der *Akteur*, zu verorten, auf den sich meine gezielte Aufmerksamkeit in meinem Ansatz richtet. Paulstons zitierte Gedanken lehren uns obendrein, dass der ‚akteursbezogene‘ Ansatz die Suche nach Kooperation und damit die Knüpfung von *Netzwerken* des vergleichenden Forschens einschließt. Ich konzentriere meine Ausführungen auf die Vergleichende Erziehungswissenschaft, wie sie sich, facettenreich und kontrovers, in der wissenschaftstheoretischen Diskussion und auf den ‚Märkten‘ der interpersonalen Begegnung, wie Kongressen und Symposien, vorstellt. Die Interrelationen dieses Begriffs zu den komplementären Begriffen „Vergleich in der Erziehungswissenschaft“ und „vergleichende Bildungsforschung“, werden in dieser *pragmatischen* Annäherung nicht thematisiert.⁵

Neben Roland Paulston, der den Akteur komparativen Forschens unmittelbar auf „Wissenspositionen“ bezieht, haben mich vor allem die ebenfalls nordamerikanischen Kollegen David Wilson und Robert F. Arnove mit ihren *Presidential Addresses* auf Jahreskongressen der in Nordamerika beheimateten *Comparative and International Education Society* (CIES) im vergangenen Jahrzehnt zu meinen Überlegungen unmittelbar motiviert. Wilson untersuchte 1994 die Beziehungen zwischen vergleichender und internationaler Erziehungswissenschaft und entwickelte hierzu eine „vorläufige Genealogie“, in der er den Beiträgen von vier Komparatisten-Generationen nachspürte, die in Nordamerika und Europa ausgebildet wurden.⁶ Besondere Aufmerksamkeit schenkte er den dauerhaften oder wechselnden Bindungen einzelner Wissenschaftler an bestimmte Zentren der Disziplin, sowohl an Universitäten als auch an außeruniversitären erziehungswissenschaftlichen Institutionen.

Fünf Jahre danach, im Jahre 1999, bezog sich Robert F. Arnove ausdrücklich auf Wilsons „monumentale Geschichte der Institutionen und Individuen sowie der Substanz unseres Feldes“⁷, als er die Beiträge der in der CIES versammelten Komparatisten zur Entwicklung beider Zweige der *Comparative and International Education* im Spiegel von Kontinuitäten und Innovationen analysierte. Als bemerkenswertes Beispiel seiner Artikulation des personalen Faktors in der Disziplin sei sein Bezug zu einer Äußerung Hegels in dessen *Nürnbergischen Schriften* vom Jahre 1809 zitiert, die besagt, dass man eine „Heimstätte in dem Anderen machen müsse“, und zu Luise McCarty's Kommentar, dass für Hegel „rechte Erziehung ohne einen vollständigen internationalen Studienkurs unmöglich wäre“.⁸ Arnove machte sich diesen Kommentar zu eigen, indem er betonte, dass „nur durch die Kenntnis anderer Daseinsbereiche, durch reales und stellvertretendes Reisen (letzteres beispielsweise durch Literatur und die Erzählungen anderer) man beginnen könne, Distanz zur eigenen Existenz zu gewinnen, was einzigartig in ihr ist und was sie mit anderen teilt. Dies ist ein bedeutsamer Schritt in der Entwicklung kritischer Reflexion auf die Art und

Weise, wie Dinge sind, sein könnten oder sein sollten“.⁹ Auch der Gedanke der Netzwerke wird exemplarisch aufgegriffen: „Als vergleichende und internationale Erziehungswissenschaftler haben wir eine Rolle in der *liberal education* von Lehrern der Schüलगenerationen, die sie beeinflussen, zu spielen. Wir haben auch eine Rolle außerhalb unserer erziehungswissenschaftlichen Fakultäten zu spielen, und zwar in der Zusammenarbeit mit Kollegen der Geistes- und Naturwissenschaften und der beruflichen Schulen, und, im weiteren Sinne, mit dem öffentlichen Bildungswesen, indem wir globale Perspektiven und ein Verständnis für die wichtigen internationalen Kräfte vermitteln, welche einen Einfluss auf unsere Gemeinschaften und unseren Lebensalltag ausüben“.¹⁰

Wenn Paulston, Wilson und Arnove die Bedeutung des *Akteurs* in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft unterstreichen, haben sie vor allem die *Produkte* ihres Wirkens vor Augen, und die Legitimierung der Disziplin erscheint in einem solchen Ansatz als das Ergebnis nachweisbarer Leistungen von agierenden und kooperierenden Personen. Als einen Beitrag zu diesem personen- und produktbezogenen Ansatz betrachte ich meinen eigenen Versuch, den ich in meiner *Presidential Address* auf dem *9th World Congress of Comparative Education* in Sydney (1996) vortrug. Ähnlich den Gedanken, die in den erwähnten Äußerungen meiner nordamerikanischen Kollegen enthalten sind, jedoch wohl noch pointierter, maß ich dem *autobiographischen* Aspekt zentrale Bedeutung bei: „Anstatt eine elaborierte theoretische Studie zu präsentieren, habe ich mich für einen alternativen Ansatz entschieden, der in meiner eigenen Biographie wurzelt, sofern die Vergleichende Erziehungswissenschaft in ihn involviert ist. Er spiegelt fast vierzig Jahre Erfahrungen und Erinnerungen wider... Diese Wahl mag als Beitrag zur erkennbaren Wiederbelebung des Interesses an biographischen Ansätzen sowohl in den Sozialwissenschaften als auch in der Öffentlichkeit verstanden werden“.¹¹ Mir ging es demnach um eine Erklärung komparativer Thematik in einem „Paradigmenwechsel“, der sich einerseits an der „Beziehung zwischen Themenfeldern und entsprechenden Schlüsselkonzepten“, andererseits an „theoretischen Ansätzen“ ablesen lässt. Unter dieser Fragestellung konzentrierte ich mich auf die Klassifizierung von Forschungsfeldern, die während der damals zurückliegenden fünfzig Jahre Priorität genossen hatten. „Diese Paradigmen“, so formulierte ich damals, „spiegeln spezifische Wechselbeziehungen zwischen soziopolitischen Trends und Forschungsprioritäten“. Auch hielt ich die Aussage für wesentlich, dass „die verschiedenen historischen Überschneidungen und inter-systemischen Interferenzen die Komplexität solcher Wandlungen unterstreichen, insbesondere in ihrem Bezug zur Dominanz von Diskontinuitäten und Kontinuitäten in den einzelnen Perioden“.¹²

An diesen vor acht Jahren konzipierten Ansatz möchte ich anknüpfen. Im Unterschied zu ihm gilt mein primäres Interesse heute aber nicht der Interpretation von Forschungsprodukten. Über diese liegt seit kurzem die umfassende Untersuchung von Bradley J. Cook, Steven J. Hite und Erwin H. Epstein vor.¹³ Obwohl sich dieses Forscherteam auf die Auswertung einer Befragung von Mitgliedern der bereits erwähnten *Comparative and International Education Society* (CIES) beschränkte, ist ihre Aussagekraft über den Gegenstand der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

insofern signifikant, als diese Gesellschaft die älteste und größte Organisation von Komparatisten darstellt; ihre Liste mit 1345 individuellen Mitgliedern (laut Liste vom Jahre 2000) neben 940 US-amerikanischen 405 „internationale“ Adressen aufweist.¹⁴ Während die Produktanalyse dieser Forschergruppe auf die Ermittlung von Werturteilen zielt, geht es mir um die Beantwortung der Frage, wodurch der individuelle Forscher, in unserem Fall der Komparatist, sich in seiner Zuwendung zur Wissenschaftstheorie im allgemeinen und zu einem spezifischen Themenfeld im besonderen durch seinen *Werdegang* motiviert fühlt. Diese Abgrenzung deckt sich durchaus mit meiner Überzeugung, dass das Aufspüren biographischer Daten in den im folgenden zu zitierenden Einzelfällen zu Vergleichen mit den Befunden der Untersuchung von Cook/Hite/Epstein einlädt.

Meine einleitenden Bemerkungen enden in der Einsicht, dass mein Ansatz weit bescheidener als die in der modernen Biographieforschung entwickelten Theorien ist. Diese gründen weithin in der These, dass prägnante Kindheitserfahrungen oft Muster für künftige Entscheidungen liefern und das Aufwachsen in der Familie hierbei besonders sorgfältiger Interpretation bedürfe. Mir geht es demnach nicht um die Erarbeitung von Persönlichkeitsprofilen, die sich im „Lebenswerk“ des Wissenschaftlers auffinden lassen. Ich suche vielmehr nach aufspürbaren biographischen Daten, die das *reale* Wirken von Akteuren der Vergleichenden Erziehungswissenschaft bereithält, womit sich die Frage nach interpersonalen Netzwerken verbindet. Die Klassifizierung dieser Daten bezieht sich in dieser Konzeption nicht nur auf theoretisch und empirisch begründete Aussagen der angesprochenen Komparatisten, sondern auch auf deren Umsetzung in wissenschafts- und bildungspolitisches Handlungswissen, das zur „Einmischung“ in Entscheidungsprozesse führen kann.¹⁵ Damit verweise ich auf Arnoves eingangs erwähnte Äußerung zum erwarteten Beitrag der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zur Verbesserung von Bildungssystemen zurück, der in der Untersuchung von Cook/Hite/Epstein ihre Entsprechung gefunden hat¹⁶.

2 Biographische Daten als Erklärungsgrundlagen

Für meine Überlegungen habe ich die folgenden *fünf Kriterien* ausgewählt; ich werde sie an personenbezogenen *Fällen* zu begründen und erläutern versuchen. Ich betrachte meinen Ansatz als Diskussionsbeitrag. In ihm spiegelt sich eine langjährige Erfahrung sowohl in erziehungswissenschaftlicher Forschung und Lehre als auch in internationaler und interkultureller Kommunikation. Zu unterstreichen ist, dass die Zuordnung der zu erwähnenden Personen zu bestimmten Kriterien der Einschränkung unterliegt, dass die Karriere des Wissenschaftlers von Kontinuität *und* Wandel geprägt ist und die einzelnen Kriterien sich in ihrer Anwendung auf die Lebensdaten überschneiden. Dies sind die Kriterien:¹⁷

1. *der akademische Werdegang,*
2. *die Verwurzelung in einer akademischen Disziplin,*

3. die nationale und kulturelle Herkunft,
4. grenzüberschreitende Wanderungen,
5. ideologische Orientierungen und Bindungen, insbesondere als Wirkung von Bedrohung und Gewalt.

2.1 Der akademische Werdegang

Die Bedeutung des akademischen Werdegangs sei an zwei Beispielen demonstriert; sie sind an den Universitäten London und Bochum verortet. Am *King's College* in London lehrte zwischen den zwanziger Jahren und 1953 der aus Russland emigrierte Nicholas Hans. Zu seinen Schülern zählten Wissenschaftler, die zwar sehr unterschiedliche „Wissenspositionen“ entwickeln sollten; ihrem Lehrer jedoch verdankten alle von ihnen zweifellos die Fähigkeit unbestechlicher Textanalyse und ausgeprägter Kontexterfassung in der historischen Dimension. Ich erwähne Joseph Lauwerys, den Begründer des Lehrstuhls für *Comparative Education* an der *University of London*, und dessen (zweiten) Nachfolger Brian Holmes, sowie George Z. F. Bereday, Harold Noah und Max Eckstein, die zu den bedeutendsten Vertretern der Disziplin in den Vereinigten Staaten aufsteigen sollten, wobei hinzuzufügen ist, dass Noah und Eckstein ihrerseits ihre Studien bei Bereday an der *Columbia University* in New York abschlossen.

Ähnlich dürfte der Einfluss gewesen sein, den Oskar Anweiler, der drei Jahrzehnte die Vergleichende Erziehungswissenschaft an der *Ruhr-Universität* in Bochum vertrat, auf seine Schüler ausübte, die an verschiedenen deutschen Universitäten lehr(t)en und/oder forsch(t)en: Günter Brinkmann in Freiburg i. Br., Friedrich-Wilhelm Busch in Oldenburg, Wolfgang Hörner in Leipzig, Dietmar Waterkamp in Dresden, Friedrich Kuebart in Bochum¹⁸. Sie alle erlernten ihr „Handwerk“ als historisch orientierte Komparatisten (mit ausgeprägten politikbezogenen Interessen), haben sich aber in ihren wissenschaftlichen Orientierungen und mit ihren Forschungsfeldern und Forschungsprodukten ebenfalls in unterschiedliche Richtungen entwickelt.

Die beiden Beispiele bezeugen zugleich, dass aus dem Wirken bedeutender Wissenschaftler in London, New York und Bochum Zentren der Vergleichenden Erziehungswissenschaft hervorgegangen sind, die bis heute für die Entwicklung der Disziplin prägend sind; ihre Stärke als *schulbildende* Institutionen ist überdies darin zu erkennen, dass sie nicht nur personale Ablösungen, sondern auch Positionsveränderungen in der theoretischen und inhaltlichen Präferenz erfolgreich bewältigt haben. Dafür stehen gegenwärtig Christel Adick in Bochum, Robert Cowen am *Institute of Education* der *University of London* und Gita Steiner-Khamsi am *Teachers College* der *Columbia University* in New York.

2.2 Die Verwurzelung in einer akademischen Disziplin

Anweilers im Jahre 1967 angebotene Definition, die Vergleichende Erziehungswissenschaft sei eine „Querschnitts- und Integrationswissenschaft“¹⁹ wird dadurch un-

termuert, dass sich, wie in keiner anderen erziehungswissenschaftlichen Disziplin, die Akteure sich aus verschiedenen ‚Ställen‘ rekrutieren, was ihre Studienfächer und ihre Qualifizierung betrifft. Unter ihnen stoßen wir neben „Erziehungswissenschaftlern“, die sich übrigens in den meisten nicht-deutschen *scientific communities* als solche gar nicht eindeutig identifizieren lassen,²⁰ auf Historiker, Soziologen, Politikwissenschaftler, Psychologen, Wirtschaftswissenschaftler, Sprachwissenschaftler und auch Naturwissenschaftler. Auch der Frage, ob der Komparatist seinen Weg zur Forschung und Hochschullehre über eine Tätigkeit im Schulwesen oder eine Karriere in Politik und Verwaltung gemacht oder nach seiner akademischen Qualifizierung im Hochschulwesen „geblieben“ ist, lässt sich in seinem Lebenswerk, insbesondere in seinen Forschungs- und Lehrinteressen, nachspüren.²¹

Die im ersten Satz dieses Abschnitts enthaltene Definition sei durch die Gegenüberstellung zweier bedeutender englischer Komparatisten beispielhaft verdeutlicht. Beide lehrten in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts mehrere Jahrzehnte lang in London, und zwar an den „konkurrierenden“ Zentren der Vergleichenden Erziehungswissenschaft: Brian Holmes am *Department of Comparative Education* der *University of London* (wie schon erwähnt, als zweiter Nachfolger von Joseph Lauweyrs), Edmund King am *King's College* (als Nachfolger von Nicholas Hans). Holmes war seiner akademischen Herkunft nach Physiker; ihr entsprang sein kontinuierliches Engagement für die Methodologie der *Comparative Education*, die er durch seine deduktiv vollzogenen Modellbildungen wesentlich weiterentwickelt und bereichert hat. Seinem Denken entstammt der *problem approach* (Holmes, 1965)²², der zu einem fundamentalen methodischen Ansatz wurde und mit dem in ihm enthaltenen Theorem der „funktionalen Äquivalenz“ viele Schulvergleichsstudien inspirierte, wie beispielsweise das zu Beginn der siebziger Jahre des 20. Jahrhundert von Saul B. Robinsohn geleitete Projekt *Schulreform im gesellschaftlichen Prozess. Ein interkultureller Vergleich*.²³ In seinem Spätwerk wandte sich Holmes der Analyse „idealtypischer normativer Modelle“ zu, die er in der Bildungsgeschichte verankert fand: Platon, Dewey und die Sowjetpädagogik.²⁴ King, von Haus aus Altphilologe und Lehrer an *Grammar Schools*, bleibt hingegen in unserer Erinnerung als scharfsinniger Beobachter schulischer Alltagsrealität und deren Einbindung in historisch gewachsene Bildungssysteme – und überdies als blendender Erzähler. Seine umfassende Studie *Other Schools and Ours*²⁵ kann aus meiner Sicht als „klassisches Beispiel“ einer narrativen Komparatistik, die historisch und politologisch untermauert und auf die Darstellung des Schulalltags konzentriert ist, bezeichnet werden. Die Berufsgeschichte des Altphilologen ist in dieser Gegenüberstellung ebenso aufgehoben wie die naturwissenschaftlich fundierte Analyse bei seinem ‚Antipoden‘ Holmes.

2.3 Die nationale und kulturelle Herkunft

Im akademischen Werdegang eines vergleichenden Wissenschaftlers sind in vielen Fällen weder seine nationale und kulturelle Herkunft noch die Position(en) seiner Wirkungsstätte(n) im entsprechenden Kontext zu übersehen. Hier denke ich zuerst daran, dass die Wurzeln nation- und kulturbezogenen Denkens und auch Handels,

von den Einflüssen der Familie und der ‚Straße‘ abgesehen, in der Schule gelegt werden, vor allem durch Sprachgebrauch, Lernfrüchte, insbesondere aus dem Literatur- und Geschichtsunterricht, sowie durch den Alltagseinfluss, den Lehrer durch ihre mündlichen Äußerungen und ihr persönliches Verhalten ausüben. In der Hochschule setzt sich dieser Prozess fort. Qualifizierte Komparatisten verfügen daher in der Regel über ein spezifisches Bild ihrer Herkunftsnation und Herkunftskultur und auch anderer Nationen und Kulturen, die in ihrer Bildung und Erziehung manifest oder auch nur latent erschienen sind. An einem Vergleich der Geschichte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland (mit ihrer auf Wilhelm Dilthey zurückzuführenden geisteswissenschaftlichen Tradition), in Frankreich (mit der sozialphilosophischen Verankerung komparativer Aussagen (insbesondere in den Denksystemen von Émile Durkheim und Pierre Bourdieu) und in Großbritannien (mit seiner empiristischen Tradition) ließe sich diese These explizieren; ihre Begründbarkeit widerspricht freilich nicht der auch in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft hervorgetretenen Tendenz des „Borgens von anderen“, mit dem sich Komparatisten mehrfach auseinandergesetzt haben, wie in jüngster Zeit David Phillips, Gita Steiner-Khamsi und Hubert O. Quist.²⁶

Herkunftsbedingte Bildungserfahrungen können lebenslange Wirkungen zeitigen, die in Forschungsinteressen und Forschungsleistungen sichtbar werden. Sie äußern sich zum einen in lebenslanger Zuwendung zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft selbst, wie beispielsweise der japanische Komparatist Shin'ichi Suzuki eindrucksvoll bezeugt.²⁷ Zum anderen begründen sie konzentriertes Interesse an Entwicklungen und Problemen in ihrer Herkunftsregion. Ein markantes Beispiel hierfür liefern die Untersuchungen zur Pädagogik Ost- und Mitteleuropas sowie der Sowjetunion durch Komparatisten, die in den Ländern ihrer Forschungsobjekte beheimatet waren (sind) und dort ihre Schulbildung erhielten; ihr Universitätsstudium jedoch absolvierten sie in ihrem späteren Wirkungsland. Ich denke an Janusz Tomiak (aus Polen) in England sowie an Leonhard Froese (aus Russland), Oskar Anweiler (aus Polen),²⁸ Isabella Rüttenauer und Bernhard Schiff (beide aus Russland) in Deutschland. Die „Herkunftsbezogenheit“ der genannten deutschen Wissenschaftler bedarf insofern des zusätzlichen Kommentars, als sie mit ihrer Ankunft in Deutschland, freilich in unterschiedlichen Lebensabschnitten, die Dualität von national-staatsbürgerlicher und sprachlich-ethnischer Bindung, die ihre Kindheit und Jugend bestimmt hatte, harmonisieren konnten; ihr Studium an deutschen Universitäten dürfte in besonderem Maße hierzu beigetragen haben. Gemeinsam sind allen Genannten die erforderlichen Sprachkompetenzen, umfangreiche und multidisziplinäre Kenntnisse über Geschichte und Gesellschaft der untersuchten Länder und ihrer Bildungssysteme sowie die Beharrlichkeit ihres regionenbezogenen Interesses im Gesamtrahmen ihres Lebenswerks.²⁹

2.4 Grenzüberschreitende Wanderungen

Auch an dieser Stelle beobachten wir einen nahtlosen Übergang von Kriterium zu Kriterium. Wenn ich von „grenzüberschreitenden Wanderungen“ spreche, habe ich

zunächst die Kontinuität des „Reisens“ im Sinn, das die Entwicklung der Disziplin durchzieht, ihre Leistungen miterklärt und zugleich den Neid von Vertretern von Disziplinen provoziert, in deren Aufgabenfeld *dieses* Element, wenn überhaupt, nur fragmentarisch enthalten ist, auch wenn es gegenwärtig expandiert. Erwähnt seien zunächst die „reisenden Pädagogen“ des 19. Jahrhunderts, deren Berichte wegen ihres Inhaltsreichtums, ihrer analytischen Schärfe und nicht zuletzt auch ihrer Anschaulichkeit bis heute nachhaltigen Wert besitzen.³⁰ Diese Geschichte hat sich bis zum heutigen Tage fortgesetzt, wobei neben den kurzfristigen Reisen – beispielsweise im Rahmen der Programme kommunikationsfördernder Agenturen, wie des *British Council* und des *Deutschen Akademischen Austauschdienstes* – längerfristige Forschungsprojekte immer bedeutsamer geworden sind, die zunehmend von internationalen Teams durchgeführt werden.

Die Expansion des „Wanderns“ innerhalb der Vergleichenden Erziehungswissenschaft wird, anders als bei kurzfristigen Grenzüberschreitungen, durch Studien-, Forschungs- und Lehrerfahrten sowie durch Mitwirkung an Programmen der Bildungshilfe im Rahmen der globalen Organisationen (UNO, UNESCO, OECD, Weltbank u.a.) verstärkt, was sich in den Karrieren vieler Komparatisten als *dauerhaftes* Merkmal niederschlägt. Beispiele hierfür finden wir sowohl in den der UNESCO assoziierten Forschungseinrichtungen (IBE, UIE, IIEP u.a.) als auch an Universitäten. Durch diese Entwicklung wird generell die „Internationalität“ der Disziplin gestärkt, während zugleich jedoch Probleme akut werden, welche die „Vergleichbarkeit“ nationenbezogener Untersuchungen betreffen. Diese Frage des Verhältnisses von vergleichender und internationaler Erziehungswissenschaft, die auch in jüngster Zeit mehrfach und facettenreich diskutiert worden ist, soll im Zusammenhang des heutigen Kontexts freilich nicht weiterverfolgt werden.³¹

Besonderere Berücksichtigung bedürfen die „Wanderungen“, die zur *Stabilisierung* der Wissenschaftler in ihrem neuen Wirkungsland führen (mitunter auch zu späterer „Rückkehr“), ohne dass damit, im Unterschied zur zuvor identifizierten Gruppe, ein vergleichsweise kontinuierliches Interesse an Problemen der Herkunftsregion verbunden ist. Der zentrale Umschlagplatz dieser Mobilität sind zweifellos die *Vereinigten Staaten*, wo die Jahreskongresse der CIES zugleich als „kleine“ Weltkongresse der Disziplin fungieren, zumal an ihnen in wachsender Zahl ausländische Komparatisten teilnehmen, die dort studiert oder ihre wissenschaftliche Karriere fortgesetzt haben. Die „Wanderung“ zu den *US-amerikanischen Zentren der Vergleichenden Erziehungswissenschaft* hat eine lange Geschichte, die in die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts zurückreicht. Sie beginnt mit der Ankunft J. L. Kandels (geboren in Rumänien, Studium in Deutschland und England) und setzt sich fort mit den weltweit relevanten Leistungen von George Z. F. Bereday (geboren in Polen, Studium in England), Harold Noah und Max Eckstein (wie erwähnt, aus England kommend), Andreas Kazamias (geboren in Zypern, Studium in England, späte Lehrtätigkeit in Griechenland bei fortdauernder Lehrtätigkeit in den USA) und Hans Weiler (Studium in Deutschland, Rückkehr aus Stanford und mehrjähriger Rektor der Universität *Vladrina* in Frankfurt an der Oder), um nur einige Namen in der allgemeinen Aufzählung beispielhaft zu nennen. Hervorheben möchte ich auch den in

den vergangenen beiden Jahrzehnten zu beobachtenden „Zuzug“ von Komparatisten aus Lateinamerika, wie Francisco Ramirez, Carlos Torres und Nelly Stromquist. In ihren Werken finden sich zwar Untersuchungen über Bildungsfragen ihrer Herkunftsländer, doch liegen die Schwerpunkte ihrer Forschungen auf Themen internationaler und interkultureller Reichweite, die sich auf die Wirkungen der Globalisierung und, wie bei Nerlly Stromquist, auf *Gender Studies* im interkulturellen Kontext konzentrieren. In der gegenwärtigen Epoche haben sich die Zentren der Disziplin an kanadischen Universitäten in den Wanderungsstrom eingereiht wofür die *McGill University* in Montreal mit Ratna Ghosh (aus Indien kommend) und die *Université de Montréal* mit dem Kubaner Manuel Crespo beispielhaft zu nennen sind.

Zur ergänzenden Betrachtung dieses Kriteriums sei auf „Wanderungen“ verwiesen, die in jüngster Zeit zur Etablierung neuer Zentren der Vergleichenden Erziehungswissenschaft geführt haben. Beispielhaft zu nennen sind in diesem Zusammenhang zum einen der Engländer Mark Bray, der maßgeblich an der Etablierung des *Comparative Education Research Centre* an der *University of Hong Kong* mitgewirkt hat, zum anderen die aus Polen stammenden Komparatisten Jerzy J. Smolicz und Joseph Zajda sowie der in Wien geborene und in London graduierte Anthony Welch mit ihren Leistungen für den Aufbau von Zentren der Disziplin an australischen Universitäten. Die vorliegenden Forschungsleistungen aller drei „Zuwanderer“ spiegeln die doppelten Bindungen an ihre Herkunftsländer (oder, wie bei Welch, dem Herkunftsland Europa) and an ihr neues Wirkungsland wider. Dass sich auch begrenzte Aufenthalte (langjähriger Dauer) zu bleibenden Bindungen an die „Gastkultur“ verfestigen können, hat die in Kanada aufgewachsene und (vorläufig) nach Kanada zurückgekehrte Ruth Hayhoe in ihrer kürzlich erschienenen Autobiographie bezeugt³², in der sie auf „ein Leben mit Hong Kong und China“ zurückblickt.

2.5 Ideologische Orientierungen und Bindungen

In der Vergleichenden Erziehungswissenschaft haben ideologische und religiöse Orientierungen und Bindungen stets eine Rolle gespielt. Man denke zunächst an das Engagement für ein sich integrierendes „Europa“, das im nachnapoleonischen Zeitalter Marc Antoine Jullien de Paris zum Entwurf seines – liberalem Denken entsprungenen – Vergleichsprojekts motivierte.³³ Dieses europazentrierte Engagement wird im 20. Jahrhundert, unter geänderten politischen Rahmenbedingungen, beispielsweise in Friedrich Schneiders Werken deutlich, bei ihm beruhend auf Bindungen an abendländische Traditionen auf katholischer Grundlage. Engagement für die Nutzbarmachung des Vergleichs zur Förderung demokratischer Bildung und Erziehung prägen das Wirken von J. L. Kandel und Robert Ulich, in jüngster Zeit aber auch das Engagement der inzwischen ebenfalls verstorbenen Susanne Shafer. Entschiedenes Eintreten für den Beitrag der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zur europäischen Integration lässt sich an den sprachen- und kulturpolitisch bedeutsamen Schriften von Witold Tulasiewicz (polnischer Herkunft, akademische Laufbahn in Cambridge) ablesen.

Zu betonen ist schließlich in diesem Zusammenhang das Wirken aller der Komparatisten, die sich, inspiriert durch neo-marxistische Thesen, dem Kampf gegen den „Bildungsimperialismus“ in der Dritten Welt verschrieben haben; unter ihnen verdient Martin Carnoy wegen seiner frühen Veröffentlichungen, vor allem seiner Studie *Education as Cultural Imperialism*³⁴, besondere Aufmerksamkeit. Die ganze Richtung der von Immanuel Wallerstein begründeten Weltsystemtheorie, soweit sie sich in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft niedergeschlagen hat, ist zumindest teilweise diesem Ansatz verpflichtet. Auch dürfen in dieser Gesamtbetrachtung nicht die Beiträge fehlen, die im ideologisch-politischen System des „real-existierenden Sozialismus“ entstanden. Ich denke beispielhaft an Werner Kienitz und Hans-Georg Hofmann in der damaligen DDR und Zoja Malkova in der früheren Sowjetunion. Schließlich sei in diesem Zusammenhang die ‚chinesische Variante‘ des marxistischen Ansatzes erwähnt, wie sie im Lebenswerk von Gu Mingyuan deutlich wird.³⁵

Dass die Verwurzelung humanistischer und demokratischer Gedanken in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in besonderem Maße Emigranten verdanken ist, die aus politischen Gründen, vor allem auf Grund von Bedrohung und Verfolgung, ihre Vaterländer verließen, sei zum Abschluss unterstrichen. Nicholas Hans und Sergius Hessen flüchteten aus dem bolschewistisch gewordenen Russland nach der Oktoberrevolution – Hans nach England, Hessen nach Deutschland, bis er dann einen Lehrstuhl an der deutschen Universität in Prag erhielt (Nach dem Zweiten Weltkrieg lehrte er noch kurze Zeit an der Universität Łódź in Polen – Extrembeispiel eines „wandernden“ Komparatisten!). Aus dem nationalsozialistischen Deutschland emigrierten Robert Ulich, wie erwähnt, in die USA, Ernst Simon, Schüler Martin Bubers, nach Israel, schließlich Saul B. Robinsohn nach England und danach nach Israel, bis er zu einem der bedeutendsten Vergleichenden Erziehungswissenschaftler in Deutschland wurde (zuerst am UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg, dann am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin). Bindungen an humanistisches und demokratisches Denken verbindet diese und zahlreiche andere Komparatisten in herausragendem Maße. Eine weitere Frageschiene führt zu einer vergleichenden Friedenspädagogik, wie sie in Deutschland lange Jahre durch Hermann Röhrs vertreten wurde und gegenwärtig in Israel in Yaacov Iram einen beispielgebenden Repräsentanten hat.

3 Schlussbetrachtung

Missverstanden wäre ich, wenn meine Ausführungen auf das ganze Spektrum der Vergleichenden Erziehungswissenschaft bezogen würden. Viele Komparatisten lassen sich nicht in die von mir untersuchten Kriterien einordnen. Dafür sind in meinem Ansatz beispielsweise keine Hinweise auf die bedeutungsvollen Lebenswerke von Robert Cowen, Erwin H. Epstein und Jürgen Schriewer enthalten.

Wenn wir die Leistungen der in diesem Beitrag nur exemplarisch vorgestellten Komparatisten auf die ausgewählten Kriterien der akademischen Lebensdaten bezie-

hen, entsteht vor unseren Augen gleichwohl das Bild einer wissenschaftlichen Disziplin (oder Teildisziplin), das nicht nur durch theoretisch begründete „Wissenspositionen“, sondern auch durch identifizierbare Persönlichkeiten und deren Lebensschicksale bestimmt ist. An ihren Forschungen, Lehrtätigkeiten und, in allgemeiner Wortbedeutung, „politischen“ Handlungen lassen sich Vergangenheit und Gegenwart der Vergleichenden Erziehungswissenschaft auf besondere Weise rekonstruieren, wie dies das Studium ihrer Forschungsprodukte auf anderem Wege erreicht. Mit meinem Ansatz beabsichtige ich keineswegs die Rückkehr zu einer Historiographie, die mit exklusivem Anspruch die Geschichte als Abfolge personaler Leistungen darstellt. Ich verstehe ihn aber als *komplementäre* Annäherung an die Strukturierung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Die Knüpfung interpersonaler Netzwerke innerhalb von Universitäten, außeruniversitären Forschungseinrichtungen, grenzüberschreitenden Forschungsprojekten, internationalen Berufsassoziationen und auch politischen Organisationen, wie beispielsweise in der UNESCO und der OECD, erweitern und bekräftigen die Reichweite dieses Ansatzes.

In seinem Ergebnis lässt dieser Ansatz ein *globales* Netzwerk denkender und handelnder Wissenschaftler entstehen, das einem Mosaik gleicht. In ihm sind Kooperationen und Teamleistungen ebenso zu entdecken wie Spannungen, die nicht nur aus der Vielfalt divergierender Forschungsinteressen erwachsen, sondern auch durch ideologische und politische Präferenzen und nicht zuletzt auch durch personale Einstellungen und Verhaltensweisen zu erklären sind. Sie alle enthüllen dem Zeitzeugen und dem rekonstruierenden Nachfahren Merkmale von Kontinuität und Diskontinuität, die zu einem gegebenen Zeitpunkt, an dem die Sonde in die Biographie eingeführt wird, sichtbar werden. An dieser Stelle verlasse ich die „lebenswerkorientierte“ Analyse; „tieferes“ Fragen würde, wie bereits eingangs angedeutet, auf eine Biographieforschung zurück führen, welche nicht nur den manifesten Dokumentationen personalen Handelns, sondern auch dessen latenten und „verborgenen“ Gründen nachspürt.

Grundsätzlich gelten die Betrachtungen des „personalen Faktors“ für *alle* Wissenschaftsdisziplinen. Was der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, ähnlich ihren vergleichenden „Schwestern“ in den Geistes- und Sozialwissenschaften, unter der hier gewählten Thematik ihren besonderen Untersuchungswert verleiht, ist die *disziplinimmanente* Internationalität und Interkulturalität ihrer Netzwerke, die in unserer Zeit globale und universale Konturen gewinnt. Sie äußert sich in Forschungsberichten, Sammelbänden und Gemeinschaftswerken, in Gastprofessuren jenseits nationaler Grenzen, in gegenseitigen Besuchen und auch in grenzüberschreitendem politischen Handeln, beispielhaft verdeutlicht durch kooperative Projekte zwischen Industrie- und Entwicklungsländern und, um ein zweites aktuelles Beispiel zu nennen, zwischen west- und mitteleuropäischen Ländern der Europäischen Union.

Auf Kongressen und Symposien, wie vor allem auf den *World Congresses of Comparative Education* und anderen globalen Begegnungen, wird der personale Faktor am sichtbarsten, zumal sich auf ihnen Komparatisten, nicht nur mit ihren Beiträgen zur Erweiterung und Vertiefung des Forschungsfeldes, sondern mitunter auch in ihren „politischen“ Funktionen (im weitesten Wortsinn) präsentieren. Meine

Ausführungen seien mit folgendem Zitat aus Robert F. Arnoves eingangs schon zitiert *Presidential Address*, mit dem ich mich identifiziere, zu Ende gebracht: „Obwohl unser Feld von den Zentren der Entscheidung weit entfernt ist, kann es sehr wohl ein wichtiger Mitspieler (*major player*) im Interesse einer besseren Welt werden. Vergleichende und internationale Erziehungswissenschaft mag ein lose geordnetes Feld sein und bei vielen Verachtung für ‚Metaerzählungen‘ (*metanarratives*) hervorrufen..., doch wird unser Feld nichtsdestoweniger durch einen fundamentalen Glauben zusammengehalten, dass Erziehung verbessert werden und dem Wandel zur Verbesserung aller Nationen dienen kann. Ein grundlegender Weg, auf dem die vergleichende und internationale Erziehungswissenschaft zur Herbeiführung positiver Veränderungen helfen kann, besteht darin, dass ihr Beitrag zu einem realistischeren und umfassenderen Verständnis der transnationalen Triebkräfte alle Gesellschaften und Bildungssysteme beeinflusst, und zwar sowohl ihre potentiell schädlichen als auch ihre nutzbringenden Merkmale“ (Arnové, 2001, S. 502-503). Zur Verfolgung dieses Ziele, dies möchte ich hinzufügen, bedarf es der persönlichen Leistung des denkenden und handelnden Wissenschaftlers, in unserem Falle des Komparatisten.

Anmerkungen

1. Paulston, Roland: Mapping Comparative Education after Postmodernity. In: *Comparative Education Review*, 43, 1999, S. 438-463.

2. Ebda., S.442. Der zitierte Beitrag lautet: Social and Educational Change: Conceptual Frameworks. In: *Comparative Education Review*, 21, 1977, S. 3710-371.

3. Ebda., S. 462.

4. Schneider, Friedrich: Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Forschung, Lehre. Heidelberg: Quelle & Meyer 1961 – Hans, Nicholas: Comparative Education. A Study of Educational Factors and Traditions. London: Routledge and Kegan Paul 1955, 3. Aufl. – Liegle, Ludwig: ‚Weltsystem‘-Ansatz oder ‚Welt‘-Perspektive? Globalisierungsprozesse als Problem der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: *Bildung und Erziehung*, 55, 2002, S. 365-382. Liegle entwickelt sein Konzept in Abgrenzung zu dem von Immanuel Wallerstein entworfenen ‚Weltsystem‘-Ansatz und dessen Anwendung auf Bildungsvergleiche, die durch die Forschergruppe um F.O. Ramirez und I. Boli sowie durch Christel Adick repräsentiert sind.

5. Vgl. Mitter, Wolfgang: Der Vergleich in der Erziehungswissenschaft und die Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: *Bildung und Erziehung*, 54, 2001, S. 91-105.

6. Wilson, David: Comparative and International Education: Fraternal or Siamese Twins? A Preliminary Genealogy of our Twin Fields. In: *Comparative Education Review*, 38, 1994, S. 449-486.

7. Arnove, Robert: Comparative and International Education Society (CIES). Facing the Twenty-First Century, Challenges and Contributions. In: *Comparative Education Review*, 45, 2001, S. 477-503.

8. Ebda., S. 500-501.

9. Ebda., S. 501.

10. Ebda. S. 501-502.

11. Mitter, Wolfgang: Challenges to Comparative Education: Between Retrospect and Expectation. In: *International Review of Education*, 43, 1997, S. 404.

12. Ebda., S. 405-406.

13. Cook, Bradley J. / Hite, Steven J. / Epstein, Erwin H.: Discerning Trends, Contours and Boundaries in Comparative Education . A Survey of Comparativists and Their Literature. In: *Comparative Education Review*, 48, 2004, S. 123-149.

14. Ebda., S. 135. Die Untersuchung konzentrierte sich auf folgende Hauptfragen: „Welches Bewusstsein von oder welche Verbindung zur Geschichte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft hatten Komparatisten, und betrachteten sie diese Geschichte als positiv oder negativ? Können Wissensbasis, Werk und akkumulierte Weisheit früherer Mitglieder an die junge Generation von Komparatisten weitergereicht werden, oder sollte dieses geschehen? Wo liegen die ‚Zentren des Einflusses‘, die diese nächste Generation von Komparatisten hervorbringen, und welchen Einfluss haben sie bei der Beantwortung der vorausgegangenen Fragen?“

15. Vgl. Heyneman, Stephen P.: Quantity, Quality and Source. In: *Comparative Education Review*, 37, 1993, S. 386 – Wilson, a.a.O., S. 449.

16. Cook / Hite / Epstein, a.a.O., S. 149.

17. Die schriftlichen Referenzen, auf die ich mich beziehe, werden durch Literaturverweise belegt. Darüber hinaus beziehe ich mich aber auch auf zahlreiche Gespräche mit Kollegen, denen ich wertvolle Informationen verdanke; unter ihnen gilt mein besonderer Dank der verstorbenen US-amerikanischen Kollegin Susanne Shafer sowie meinen Kollegen Janusz Tomiak und Witold Tulasiewicz, die jahrzehntlang an englischen Universitäten lehrten und heute noch forschend tätig sind.

18. Friedrich Kuebart ist am 5. April 2003 verstorben. Er war unter wenigen deutschen Komparatisten ein hervorragender Experte auf dem Gebiet des russischen und sowjetischen Bildungswesens.

19. Anweiler, Oskar: Konzeptionen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Georg Geißler zum 65. Geburtstag. In: *Bildung und Erziehung*, 13, 1967, S. 305-316.

20. Beispielsweise vereinigen *Schools of Education* in den USA Angehörige der verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen und beziehen von diesen her ihre disziplinäre Legitimation als *educationists*. Ihre Kollegen finden wir aber auch in anderen Organisationsstrukturen, wie *Schools of Educational Policy Studies* u.a.

21. Mitter 1997, a.a.O., S. 405. An dieser Stelle beziehe ich mich auf meine eigene Biographie in Form eines Eigenzitats aus meiner *Presidential Address* auf dem *9th World Congress of Comparative Education* in Sydney im Jahre 1996: „Torsten Husén meinte, in seinem Rückblick (1994) auf *Fifty Years with Comparative Education Research*“, dass es für ihn ein klarer Vorteil gewesen sei, niemals ein Schullehrer gewesen zu sein, weil ihm dies geholfen habe, ‚die Perspektiven über das Klassenzimmer hinaus offen zu halten‘. In dieser Hinsicht ist meine Einschätzung völlig anders, weil ich meine, dass meine Erfahrung als Schullehrer meine komparative Sicht geschärft hat, wenn ich Schulen und Klassenzimmer besucht und mit Lehrern und Schülern in vielen Ländern während der vergangenen dreißig Jahre sprach. Darüber hinaus hat diese Erfahrung mein Interesse für die Nöte von Lehrern und Schülern in der Realität ihrer Lehr- und Lernprozesse motiviert - und in ihrem Bezug zu den sozioökonomischen, kulturellen und politischen Rahmenbedingungen, innerhalb derer sie tätig sind.“

22. Holmes, Brian: *Problems in Education. A Comparative Approach*. London: Routledge and Kegan Paul 1965.

23. Robinsohn, Saul B.: *Schulreform im gesellschaftlichen Prozess. Ein interkultureller Vergleich*, 2 Bde. Stuttgart: Klett 170/1975.

24. Holmes, Brian: *Comparative Education. Some Considerations on Method*. London: Allen & Unwin 1981.

25. King, Edmund: *Other Schools and Ours. A Comparative Study for Today*. New York: Holt, Rinehart and Winston 1967, 3. Aufl.

26. Phillips, David: Learning from Elsewhere in Education. Some Perennial Problems Revisited with Reference to British Interests in Germany. In: *Comparative Education*, 36, 2002, S. 297-307 – Steiner-Khamsi, Gita & Quist, Hubert O.: The Politics of Educational Borrowing. Reopening the Case of Achimota in British Ghana. In: *Comparative Education Review*, 44, 2000, S. 272-297.

27. Suzuki, Shin'ichi: Europe: Illumination or Illusion? Lessons from Comparative Education. In: Winther-Jensen, Thyge (Hrsg.): *Challenges for European Education. Cultural Values, National Identities and Global Responsibilities*: Frankfurt am Main et al.: Peter Lang 1996. Den Schwerpunkt seines akademischen Lebensbezugs legt Suzuki auf Europa, wahrscheinlich unter Hervorhebung seiner Erinnerung an seine Studien am *Institute of Education* in London.

28. Diese grenzüberschreitende Bindung erhielt symbolisches Gewicht in der Verleihung des Erich-Hylla-Preises 1990 an Oskar Anweiler. Rita Süßmuth, Präsidentin des Deutschen Bundestages, und Mikotaj Kozakiewicz, Präsident des Sejm der Republik Polen, hielten die Festvorträge in der Feierstunde im Frankfurter Römer. Vgl. Oskar Anweiler und sein Beitrag

zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1990

29. Ich selbst möchte mich auf Grund meiner Herkunft aus der einstigen Tschechoslowakei in diese Gruppe einbezogen sehen.

30. Vgl. Mitter, Wolfgang: Travels Abroad: Contribution or Detriment to Comparative Education? In: Ray, Douglas (Hrsg.): Festschrift for Gerald Read. London, Ontario: University of Western Ontario 1993, S. 15-19.

31. Vgl. Wilson, a.a.O. – Mitter, Wolfgang: Vergleichende Analyse und internationale Erziehung in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Lenhart, Volker & Hörner, Horst (Hrsg.): Aspekte internationaler Erziehungswissenschaft. Festschrift für Hermann Röhrs aus Anlass seines 80. Geburtstags. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1996, S. 3-11.

32. Hayhoe, Ruth: Full Circle. A Life with Hong Kong and China. Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong 2004.

33. Jullien de Paris, Marc-Antoine: Esquisse d'un ouvrage sur l'Éducation comparée. Genève: Bureau International d'Éducation 1962, publication No. 243 (Neudruck 1992).

34. Carnoy, Martin: Education as Cultural Imperialism. London: Longman 1974.

35. Gu Mingyuan: Education in China and Abroad. Perspectives from a Lifetime in Comparative Education. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong 2001.