

Jürgen Schriewer

# Stichwort: Internationaler Vergleich in der Erziehungswissenschaft

## 1 Einleitung

Wissenschaftliche Disziplinen, Arbeitsfelder oder Forschungstraditionen konstituieren sich um bestimmte Problemstellungen. So lautet die *communis opinio* der Wissenschaftsphilosophie; und nicht anders lauten die Schlussfolgerungen der jüngeren Wissenschaftsgeschichte (vgl. LUDZ 1973; STICHWEH 1984; WEBER [1904] 1973). Welches sind, so gesehen, die disziplinkonstituierenden Problemstellungen Vergleichender Erziehungswissenschaft? Eine Antwort fällt schon deshalb nicht leicht, weil es – sieht man von empirischen Einzelstudien (ZYMEK 1975) und Quellendokumentationen (z.B. PEDRÓ 1987) ab – eine den Ansprüchen und Erwartungen moderner Wissenschaftsgeschichte entsprechende Geschichte des Faches nicht gibt. Was vielmehr dominiert, sind historische Legitimationen des jeweils eigenen wissenschaftlichen Ansatzes (prominent NOAH/ECKSTEIN 1969). Zu berücksichtigen ist überdies, dass die akademische Institutionalisierung Vergleichender Erziehungswissenschaft nicht abgelöst gesehen werden kann von einer – zumal im internationalen Raum – in hohem Maße uneinheitlichen, partiell „verspäteten“ und von bildungs- und gesellschaftspolitischen Konjunkturen abhängigen Ausdifferenzierung ihrer umfassenderen Bezugsdisziplin, der Erziehungswissenschaft als solcher (vgl. DREWEK/LÜTH u.a. 1998; HOFSTETTER/SCHNEUWLY 1999; KEINER/SCHRIEWER 2000). Vor diesem Hintergrund machen wir im Folgenden einen Umweg und rekurrieren auf die allgemeine Aufbruchphase der vergleichenden Wissenschaften vom Menschen um 1800. Wir rekonstruieren die in dieser Phase auch für eine Vergleichende Erziehungswissenschaft artikulierten „Wertideen“ (WEBER [1904] 1973, S. 214) und Leitprobleme (2), um dann die von der akademisch institutionalisierten Disziplin angebotenen Problemlösungen zu beleuchten (3). Die in letzteren angelegten Verengungen werden abschließend mit theoretischen Herausforderungen konfrontiert, die sich einer tiefgreifend veränderten Gegenwartslage sowohl in den Sozialwissenschaften wie im internationalen Raum verdanken (4).

## 2 Vergleich und Verwissenschaftlichung: Zur Genese eines großen Programms

Der Gedanke vergleichend verfahrenender Wissenschaften wurde entworfen und in unterschiedlichen Feldern durchartikuliert im ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhundert. Vergleichende Wissenschaften, verstanden als intellektuelles Projekt und als wissenschafts-politisches Programm, markierten in diesem Zeitraum einen von den Zeitgenossen mit Emphase begrüßten wissenschaftlichen Neuansatz, ein Nonplusultra an Modernität. Sie waren gleichermaßen Ergebnis und dynamisierende Teilkomponente eines wissenschaftsgeschichtlichen Umstrukturierungsprozesses, den die neuere Forschung als die „Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen“ gekennzeichnet hat (STICHWEH 1984; vgl. auch TURNER 1987). Damit ist festgehalten, dass in der ‚Sattelzeit‘ des ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhunderts, und in Entsprechung zu den Modernisierungs- und Differenzierungsprozessen in zahlreichen weiteren Bereichen von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft, die frühmoderne Wissenschaft zunehmend instabil wurde und einen Prozess tiefgreifender Umorganisation durchlief. Dieser erstreckte sich auf zwei komplementäre Aspekte.

Hatte sich zum einen die frühmoderne Wissenschaft als Hierarchie von universalen, d.h. auf die Gesamtheit möglicher Wissensbereiche anwendbaren Formen der Erkenntnistätigkeit verstanden, so fielen diese seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert zunehmender Auflösung anheim. An die Stelle der vertikalen Rangordnung von ‚mathematischer‘, ‚philosophischer‘ und ‚historischer‘ Form der Welterkenntnis trat nunmehr ein entwicklungs-offenes Spektrum von horizontal geordneten und prinzipiell gleichrangigen einzelwissenschaftlichen Disziplinen. Letztere zeichneten sich im Gegensatz zu frühmodernen Konzeptionen gerade dadurch aus, dass sie sich um je gesonderte Wirklichkeitsausschnitte bzw. – im Verlauf ihrer Ausdifferenzierung – Problemperspektiven konstituierten und dabei ihrerseits verschiedenartige Methodenzugänge in wechselnden Kombinationen in sich zusammenzuführen erlaubten.

Mit dieser Umstellung von Hierarchie auf thematische Differenzierung verband sich zum anderen eine radikale Umbewertung der Empirie. War die frühmoderne ‚Historie‘, verstanden als Sammelbegriff für eher passiv akkumulierte Faktenerkenntnis, gegenüber den höheren Formen der ‚mathematischen‘ oder ‚philosophischen‘ Vernunft- bzw. Ursachen-Erkenntnis grundsätzlich abgewertet, so war es für moderne Wissenschaft hinfort kennzeichnend, dass sie sich wesentlich als empirische Wissenschaft verstand. An die Stelle des cartesianischen Konzepts einer mathematisch durchkonstruierten Weltmechanik trat, wie es etwa ROGER (1989) am Beispiel von Georges BUFFON im einzelnen nachgezeichnet hat, eine entgegengesetzte Form der Welterkenntnis. Hinfort ging es um die umfassende Sammlung, Beschreibung und Klassifikation bestimmter Wirklichkeitsausschnitte, um über tabellarische Ordnungen und die analytische Auswertung von Ähnlichkeiten und Unterschieden die diesen immanenten Struktur-Gesetzlichkeiten aufzudecken. Mehr noch, im Unterschied zur rezeptiv-sammelnden Faktenkenntnis der älteren Historie erzeugte moderne Wissenschaft ihre – auf theoretische Anschlussfähigkeit angelegte – Empirie zunehmend selbst: durch planmäßige Expeditionen und Explorationen, mittels systematischer Beobachtung und Vermessung, durch künstlich arrangierte Experimente oder im Medium von Textkritik.

In diesem Reorganisationsprozess moderner Wissenschaft fiel der gedanklich-methodischen Operation des Vergleichens eine Schlüsselrolle zu. Denn das Vergleichen empfahl

sich als angemessene Form nicht allein der explorativen Erweiterung, sondern auch der konzeptionellen Verarbeitung von Empirie. Die wissenschaftsgeschichtliche Leistung eines Alexander von HUMBOLDT etwa, die bereits von seinen Zeitgenossen als herausragend empfunden wurde, bestand ja nicht nur in der exakten Beschreibung, Vermessung und graphisch-statistischen Darstellung der von ihm in Europa ebenso wie in Südamerika und in Sibirien erforschten geologischen Formationen. Sie wurzelt mindestens ebenso sehr in ihrer – auf konzeptionelle Anschlussfähigkeit angelegten – systematisierenden Klassifikation und vergleichenden Analyse. Vornehmlich wegen dieser Leistungen wurde HUMBOLDT zum Pionier geographischer Grundlagendisziplinen (wie der vergleichenden Geomorphologie und physikalischen Geographie) und zu einem der Begründer der modernen Geographie schlechthin. Vor diesem Hintergrund war das Projekt vergleichender Wissenschaften von der Sprache, vom Recht, von der Religion, der politischen Verfassung oder eben von der Erziehung ein frühes und markantes Beispiel für die Übertragung eines erfolgreichen Methodenprogramms von den Naturwissenschaften, und hier insbesondere den Bio-Wissenschaften, auf Sozial- bzw. Kulturwissenschaften. Als maßgebliche Referenz-Disziplinen dienten dabei die Botanik, die Zoologie und Paläontologie. Als Leitwissenschaft schlechthin aber fungierte die vergleichende Anatomie. Insbesondere die Arbeiten ihres führenden Repräsentanten, nämlich von Georges de CUVIER (1805), stießen in der gebildeten Welt seiner Zeit auf außerordentliche und europaweite Resonanz, vergleichbar etwa derjenigen eines EINSTEIN im 20. Jahrhundert. Ablesbar an den Interessen HERDERS und Friedrich SCHLEGELS, ablesbar aber auch an beiden Brüdern HUMBOLDT und an GOETHE, die 1797 anatomische Übungen bei LODER in Jena belegten, zählte in den Jahren um 1800 die Beschäftigung mit den Einsichten und Verfahren der vergleichenden Anatomie zum Pflichtprogramm moderner wissenschaftlicher Bildung.

„Warum hat der Anatom seine vergleichende Anatomie?“, so hieß es mit bezeichnender Wendung in Anselm von FEUERBACHS *Blick auf die deutsche Rechtswissenschaft* von 1810,

„und warum hat der Rechtsgelehrte noch keine *vergleichende* Jurisprudenz? Die reichste Quelle aller Entdeckungen in jeder Erfahrungswissenschaft ist Vergleichung und Combination. ... So wie aus der Vergleichung der Sprachen die Philosophie der Sprache, die eigentliche Sprachwissenschaft hervorgeht; so auch aus der Vergleichung der Geseze und Rechtsgewohnheiten der verwandtesten, wie der fremdartigsten Nationen aller Zeiten und Länder, die Universal-Jurisprudenz, die *Gesezwissenschaft* ohne Beinamen, welche aber jeder besonders benannten Gesezwissenschaft erst ihr wahres kräftiges Leben verleiht“ (FEUERBACH 1833, S. 163).

Ganz analog liefen die Überlegungen und Bestrebungen der Begründer der vergleichenden und indo-europäischen Sprachwissenschaft. Durch „das Sprachstudium im weitesten Umfang“ und namentlich den Vergleich unterschiedlicher Sprachfamilien verfolgte er, so formulierte etwa Franz BOPP in seinen Selbstzeugnissen, über die Liebe zu bestimmten Sprachen und Literaturen hinaus den Durchgriff zur „philosophischen Sprachforschung“, zum Studium der „Sprachen an und für sich“, und d.h. „zur Begründung einer allgemeinen und wissenschaftlichen Sprachkunde“ (LEFMANN 1895, S. 115-118; vgl. auch SCHLEGEL [1808]1977).

Ersetzt man in diesen Textauszügen Gesetz- bzw. Sprachwissenschaft durch Erziehungswissenschaft, so hat man nicht nur das Kernargument, sondern fast schon den Wortlaut der Schlüsselpassagen jener Programmschrift vor sich, die unter dem Titel *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'Éducation comparée* 1817 in Paris erschien:

„Die Erziehungskunde baut sich, wie alle anderen Wissenschaften und Künste, auf Tatsachen und Beobachtungen auf. Darum ist es notwendig, auch für diese Wissenschaft, wie man es für die anderen Zweige unserer Kenntnisse und Erkenntnisse getan hat, Tatsachen und Beobachtungen zu sammeln, sie in analytischen Tabellen zu ordnen, mit der Maßgabe, sie aneinanderzureihen, sie zu vergleichen, um daraus gewisse Grundsätze und bestimmte Regeln abzuleiten. Nur so kann die Wissenschaft von der Erziehung zu einer einigermaßen positiven Wissenschaft werden, anstatt sich in enge und beschränkte Anschauungsweisen, in Launen und Zufälligkeiten derer zu verlieren, die sie handhaben. [...]

Durch die Untersuchungen der *Vergleichenden Anatomie* ist die anatomische Wissenschaft vorwärts gebracht worden; in gleicher Weise sollten Untersuchungen über die *Vergleichende Erziehung* neues Material zur Vervollkommnung der Wissenschaft von der Erziehung liefern“ (JULLIEN DE PARIS [1817]1954, S. 16-17).

Der Autor dieser Programmschrift, Marc-Antoine JULLIEN DE PARIS, war Vertreter der letzten Aufklärer-Generation und als solcher enger Vertrauter von CUVIER und Mitarbeiter von Geoffroy SAINT-HILAIRE. Er war ebenso überzeugt von den Idealen der Großen Revolution wie von den Segnungen der zeitgenössischen Wissenschaft. Er diente folglich ersterer als Kriegskommissar und letzterer als asketisch arbeitender Publizist. Und zeit seines Lebens blieb er ebenso sehr unabhängigkeitbewusster Freigeist wie engagierter Sozialreformer.

Eine vergleichende Wissenschaft von der Erziehung gemäß der von JULLIEN artikulierten Verbindung von Aufklärungsidealen und Wissenschaftsprogramm war insofern nicht ablösbar vom Gedanken rationaler Ausgestaltung der – wenn nicht im Aufbau begriffenen, so doch im Modell entworfenen – Systeme öffentlichen Unterrichts. Aber dieser Zusammenhang war zugleich vermittelt über die Funktionen vergleichender Forschung für die vorgängige Verwissenschaftlichung pädagogischer Programmatik. Anders als in den legitimatorisch verengten Traditionskonstruktionen späterer Komparatisten (zur geläufigen Darstellung JULLIENS als Gründervater der Vergleichenden Erziehungswissenschaft vgl. etwa ROSSELLÓ 1943 und VAN DAELE 1993) wird die ganze Tragweite des intellektuellen Projekts Vergleichender Erziehungswissenschaft erst transparent vor dem Hintergrund der skizzierten allgemeineren theorie- und wissenschaftsgeschichtlichen Wandlungsprozesse an der Schwelle zum 19. Jahrhundert.

Die, mit Max WEBER ([1904]1973, S. 214) gesprochen, diesem Projekt unterliegenden „Wertideen“ zielten auf nicht weniger als auf die ‚Positivierung‘ spekulativer Erziehungskonzepte und auf die Methodisierung pädagogischer Theorie. Sie intendierten mit anderen Worten die empirisch-vergleichend betriebene Überführung der Pädagogik in eine disziplinär sich verselbständigende „Erziehungswissenschaft“ (was im übrigen eine angemessene institutionelle Infrastruktur ebenso einschließen sollte wie spezialisierte Publikationsmedien). Die Originalität des JULLIENSchen Textes von 1817, des ersten in französischer Sprache, der den Terminus *science de l'éducation* verwandte, besteht insofern gerade darin, dass er Gründungsmanifest nicht nur der *Vergleichenden*, sondern zugleich Programmschrift der *Erziehungswissenschaft schlechthin* war.

## 2.1 Erweiterung der Erfahrungsbasis und Analyse regelmäßiger Zusammenhänge: Methoden- oder Überbrückungsprobleme

So bahnbrechend die Idee der Verwissenschaftlichung durch vergleichende Forschung war, die theoretischen und methodologischen Voraussetzungen ihrer Einlösbarkeit in den neu sich formierenden Human- und Sozialwissenschaften bedeuteten für die Zeitgenossen zunächst Neuland. Besonders offenkundig war die Diskrepanz zwischen allgemeinem

Verwissenschaftlichungsprogramm und methodologischer Konkretisierung in der frühen Programmschrift zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Die Übertragung eines in den Bio-Wissenschaften erfolgreichen Forschungsansatzes auf den Bereich der Humanwissenschaften blieb vielmehr bei JULLIEN, der seine intellektuelle Schulung im Medium von Zoologie und Anatomie erhalten hatte, noch eine ganz mechanische. Er projektierte zwar großangelegte internationale Datenerhebungen (auch wenn er sein Kriterienraster nie abschließend definierte). Aber er entwickelte keine konzeptionellen Perspektiven für eine über Auflistung und Klassifikation hinausgehende analytische Auswertung der zu sammelnden Daten. Er abstrahierte vielmehr von dem Gedanken, den man gleichwohl von BUFFON bis GOETHE hatte verfolgen können, dass der vergleichende Forschungsansatz auf ein organisierendes Prinzip, auf eine theoretische Idee, einen für Variationen offenen „grundlegenden und allgemeinen Bauplan“ (ROGER 1989, S. 384ff.) oder morphologischen „Typus“ angewiesen sei (GOETHE [1795] 1960). JULLIEN verblieb vielmehr gänzlich im Schatten CUVIERS. Er reduzierte dessen organisch-funktionalen Analyseansatz auf bloß äußerliche Klassifizierungen – ein Verfahren, das er in Anflügen positivistischen Ordnungsfurors gleichermaßen mechanisch auf andere Gegenstandsbereiche, auf die Einteilung der Wissenschaften etwa oder die Untergliederung sämtlicher Aspekte menschlicher Zivilisation, anzuwenden trachtete.

Um so bemerkenswerter war demgegenüber der in anderen zeitgenössischen Arbeiten gleichwohl erreichte Reflexionsstand. Sinnfällig demonstrierten sie die mit dem Vergleich intendierte Verknüpfung von „sinnlicher Anschauung“ und „tabellarischer Behandlung“, wie es in einer von GOETHE (1813) skizzierten Übersetzung von Alexander von HUMBOLDTs *Ideen zu einer Geographie der Pflanzen* hieß (vgl. SCHRIEWER 1998). Von den ersten und noch tastenden Fassungen ihrer wissenschaftlichen Programmatik an wurden mit anderen Worten die neu sich formierenden Vergleichsdisziplinen darauf verwiesen, zwei grundlegend verschiedene Ebenen der Wirklichkeitserkenntnis miteinander zu verknüpfen. Dies war zum einen die sinnlich erfahrbare Anschauung von Welt, wie sie beispielhaft in Alexander von HUMBOLDTs Beschreibungen der Neuen Welt eingegangen war und wie sie seitdem von jeder kulturvergleichenden Forschung als Erweiterung der Erfahrungsbasis über den jeweils eigenen sozial-kulturellen Raum hinaus grundsätzlich erwartet wird. Zum anderen betraf dies die gedankliche Durchgliederung der solchermaßen erweiterten Erfahrungsbasis im Hinblick auf typologische Ordnungen, „Ur-Formen“, gesetzesförmige Regelmäßigkeiten oder funktionale Zusammenhänge, wie es die Grundintention der GOETHESchen Arbeiten in Naturwissenschaft und Morphologie war und wie es von jeder vergleichenden Teildisziplin einer bereichsspezifischen Sozialwissenschaft – von Soziologie, Politik-, Rechts- oder Erziehungswissenschaft – systematisch erwartet wird.

Verwissenschaftlichung durch vergleichende Forschung implizierte mit anderen Worten, dass der Vergleich methodisch arrangierte „Überbrückungs“-Funktionen wahrzunehmen hatte zwischen der Vielfalt historisch-gesellschaftlich definierter Einrichtungen, Praktiken oder Vorstellungswelten und dem abstrahierenden Durchgriff auf regelmäßige Zusammenhänge, zwischen andersräumiger (etwa anderskultureller) Empirie und bereichsspezifischer (etwa erziehungswissenschaftlicher) Theorie, oder zwischen den „singulären Sätzen“ der idiographischen Geschichts- und den „allgemeinen Sätzen“ der theoretischen Sozialwissenschaften. Dabei sah sich vergleichende Forschung jedoch auf Voraussetzungen verwiesen – auf Prämissen der Logik wie etwa das Verhältnis von Induktion und Deduktion, von Begründung und Prüfung –, die sich selbst erst mit den Fortschritt-

ten (natur)wissenschaftlicher Forschung im Verlauf des 19. Jahrhunderts klären sollten. So blieb es späterer Wissenschaftslehre vorbehalten, die Konstruktionsprinzipien solcher „Brücken“ nach Kriterien zu bestimmen, die ihrerseits wissenschaftshistorischem Wandel unterworfen waren und sind (vgl. ALBERT 1972; LUDZ 1972; POPPER [1934] 1973).

Gleichwohl hatten sich auch die Bedingungen der Möglichkeit solcher Überbrückung bereits im Kontext der Spätaufklärung abgezeichnet. Die einschlägigen Artikel der *Encyclopédie* bzw. MONTESQUIEUS *Esprit des Lois* hatten die Einsicht festgehalten, dass alles Vergleichen ein Beziehungsdenken ist – *Relationserkenntnis*, wie es BRUNSWIG (1910) später formulieren sollte, – und insofern eine durch Wahrnehmungsperspektiven gerichtete, an Kriterien orientierte, aktive mentale Operation. Damit war ein theoriegeschichtlich entscheidender Schritt mitvollzogen, nämlich die Ablösung von einem Denken in Substanzen zugunsten eines Denkens in *Analogien* (Verhältnisgleichheiten), *rappports* (Zusammenhängen) oder *Funktionen*, wie sie für die neuzeitliche Wissenschaftsentwicklung insgesamt kennzeichnend war. „Nicht mehr Wörter werden miteinander verglichen“, heißt es etwa über den um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert vollzogenen Übergang von der älteren Sprachforschung zur historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft, „sondern abstrakte Ordnungen funktionaler Teile“ (GROTSCH 1985, S. 210). Von solchen Umstellungen aus führte dann ein direkter Weg zur Ausgestaltung des Vergleichs zum sozialwissenschaftlichen Analyseverfahren. Diese vor allem in der DURKHEIM-Tradition vollzogene methodologische Transformation zielte auf die folgenreiche Unterscheidung zwischen Operationen, die die jeweils interessierenden Vergleichsgegenstände als solche zueinander in Beziehung setzen, und anderen Verfahrensweisen, die sich auf die zwischen unterschiedlichen Gegenstandsbereichen oder -ebenen bestehenden Beziehungen richten und diese zueinander in Beziehung setzen. In eben diesem Unterschied zwischen *einfachen* und *komplexen* Vergleichsoperationen oder, pointiert formuliert, zwischen der *Relationierung von Faktizitäten* und der *Relationierung von Relationen* ist dann auch die Differenz angelegt zwischen dem Vergleichen als ubiquitärer, in alle Lebenszusammenhänge eingelagerter menschlicher *Denkform* und dem Vergleichen als sozialwissenschaftlicher *Methode* (vgl. im einzelnen SCHRIEWER 1987, S. 631ff.). Erst in letzterer Form, und infolge der mit ihr verbundenen Abstraktion des Zugriffs, ließ sich der Vergleich dazu nutzen, unterschiedliche gesellschaftliche (nationale, kulturelle etc.) Situationskomplexe (im Anschluss an hypothetisch formulierte Vorgaben) auf wiederkehrende makrosoziale Beziehungen hin zu untersuchen, um deren kausal interpretierbare Regelmäßigkeit zu ermitteln.

## 2.2 *Kulturdeterminismus und entwicklungs offene Geschichtlichkeit: Erklärungs- und Theorieprobleme*

Mit dem Hinweis auf die „Überbrückungs“-Funktionen vergleichender Forschung rücken zugleich spezifische Theorieprobleme in den Blick. So korrespondierte der Ausformulierung des Vergleichs zum Beziehungsdenken und der damit implizierten Denkbewegung von Relationierung und Relativierung die Herausbildung einer charakteristischen Problemsicht. Diese stellte darauf ab, die je interessierenden Gegenstandsbereiche der gesellschaftlichen Wirklichkeit nicht isoliert als solche, nicht in beziehungsloser Unvermitteltheit, zu thematisieren, sondern immer schon in ihrer historisch-genetischen Zuordnung zu bzw. Abhängigkeit von umfassenderen gesellschaftlich-kulturellen Kontextbedingungen.

Sie intendierte Interpretation und Erklärung durch Perspektivierung und Kontextualisierung. Nicht zufällig war es gerade MONTESQUIEUS *Esprit des Lois* ([1748] 1749), in dem diese Perspektivik erstmals explizit formuliert wurde. Denn die im Kern rechtssoziologisch-vergleichenden Untersuchungen dieses Buches hatten ja gerade gesellschaftliche Zusammenhänge – *rappports* wie MONTESQUIEU sie nannte – zum Thema. Sie behandelten ebenso sehr die Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen rechtlich-politischen Ordnungen und den prägenden Kontextbedingungen von Klima, Größe und Beschaffenheit unterschiedlicher Territorien bzw. von Wirtschaft, Sitten, Religion und Mentalität der betreffenden Völker wie die Zusammenhänge zwischen Formen politischer Ordnung und korrespondierenden Erziehungsgrundsätzen:

„Si le Peuple en général a un principe, les parties qui le composent, c'est-à-dire, les familles, l'auront aussi. Les Loix de l'éducation seront donc différentes dans chaque espece de Gouvernement; dans les Monarchies elles auront pour objet l'honneur, dans les Républiques la Vertu, dans le Despotisme la crainte“ (MONTESQUIEU 1749, S. 28).

Damit zeichnete sich eine grundlegende Perspektivik ab, welche die weitere theoretische Ausrichtung der vergleichenden Wissenschaften vom Menschen und seiner historisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit in erheblichem Maße steuern sollte. In Gestalt des *Sozio-* oder *Kulturdeterminismus* sollte sie sich, in Fortbildung älterer Klimatheorien und in Analogie zu dem zeitgleich von Alexander von HUMBOLDT für die Geographie der Pflanzen entwickelten *Geodeterminismus*, geradezu zu einer Art gegenstandskonstituierender Leitproblematik der vergleichenden Human- und Sozialwissenschaften verdichten. Indem sie die jeweils thematisierten Phänomene von Erziehung, Recht oder politischer Verfassung grundsätzlich aus ihrer Einbindung in gesellschaftlich-kulturelle Kontextzusammenhänge heraus begriff, war sie gleichermaßen darauf angelegt, historisch-kulturalistisch ansetzende Erklärungen im einzelnen und die Identifizierung theoretisch darstellbarer Bedingungs- und Wirkungszusammenhänge im allgemeinen zu generieren.

Vom programmatischen Aufbruch der vergleichenden Human- und Sozialwissenschaften an wurde diese Leitproblematik auch für das Studium von Bildungseinrichtungen angemeldet. Unter direktem Verweis auf MONTESQUIEUS „unsterbliches Werk“ und bereits Jahre vor JULLIENS abstraktem Verwissenschaftlichungsprogramm entstand eine der sensibelsten Vergleichsanalysen des frühen 19. Jahrhunderts. Die Rede ist von Charles de VILLERS' *Coup-d'oeil sur les Universités et le Mode d'Instruction publique de l'Allemagne protestante* (1808), dem Werk eines französischen Schriftstellers und Publizisten, der, nach kurzer Karriere als Artillerieoffizier, enttäuscht über die Radikalisierung der Revolution 1792 das Land verließ und in der Emigration zu einem der wichtigsten kulturellen Mittler zwischen Deutschland und Frankreich wurde. In Fortbildung der Ansätze MONTESQUIEUS entwickelte er das Modell des „caractère total d'une nation“, Produkt einer Unzahl von Ereignissen und Einrichtungen, von über die Jahrhunderte hin wirksamen Erfahrungen, Denktraditionen und Weltansichten, von Handel und Industrie, Klima und Bodenbeschaffenheit, von Religion und von nationalen Bildungseinrichtungen.

„De tant d'éléments et de tant de causes qui ont agi constamment durant une longue série de générations, est résulté, pour cette nation, un caractère général, qui s'est profondément empreint dans toutes les âmes; un esprit qui s'est appliqué à toutes les formes et toutes les institutions; un point de vue moral d'où chaque chose est jugée, sentie, et reçoit son degré d'estime“ (VILLERS 1808, S. 3 und 9).

Ebenso eng, wie die Organe, Venen und Fibern eines Körpers mit diesem verflochten seien, ebenso intim stellten sich, so VILLERS, die Beziehungen dar zwischen dem „sozialen Körper“ eines Volkes und seinen Institutionen, allem voran seinen Bildungseinrichtun-

gen. VILLERS antizipierte damit einen Interpretationsansatz, den die *communis opinio* des Faches gewöhnlich erst auf Arbeiten des frühen 20. Jahrhunderts datiert. Gemeint sind die aus einer ambivalenten Arbeitspraxis erwachsenen Reflexionen, die der englische Historiker Michael SADLER, einer der frühen dezidiert verwaltungsnah agierenden ‚vergleichenden Bildungsforscher‘, um 1900 anstellte. Gemeint sind aber auch die stärker systematisierten ‚Nationalcharakter‘-, ‚Triebkräfte‘- oder ‚forces-and-factors‘-Modelle, mit denen die akademische Gründergeneration des Faches – Isaac L. KANDEL in den USA (1933), Nicholas HANS in Großbritannien (1949) oder Friedrich SCHNEIDER in Deutschland (1947) – die Vergleichende Erziehungswissenschaft an Universitäten und Hochschulen einzuführen suchte. In den Reflexionen und Modellen dieser Gruppe, die einem stärker ideengeschichtlich-hermeneutischen denn sozialhistorisch-soziologischen Ansatz verpflichtet waren, erhielt die aus der Aufbruchphase des späten 18. Jahrhunderts weitergereichte Perspektivik ihre für die Erziehungswissenschaft über Jahrzehnte hin verbindliche Fassung:

„A national system of Education is a living thing, the outcome of forgotten struggles and difficulties, and ‚of battles long ago‘. It has in it some of the secret workings of national life. It reflects, while it seeks to remedy, the failings of the national character“ (SADLER [1900] 1964, S. 310).

Im übrigen wurde die kultur- oder soziodeterministische Perspektivik der Tradition zu einer ganz unterschiedliche Arbeitsrichtungen, Themenstellungen oder Teildisziplinen übergreifenden Leitproblematik vergleichender Human- und Sozialwissenschaften verdichtet. Als solche fand sie Eingang in die elaborierte sozialwissenschaftliche Vergleichsmethodologie und wurde in diesem Rahmen im Hinblick auf die verfolgten Erklärungsabsichten weiter formalisiert. Die in ihr zusammengeschlossenen Basisannahmen komparativer Forschung besagen,

- dass (a) gesellschaftliche (nationale, kulturelle etc.) Kontexte einen maßgeblichen Einfluß auf intra-gesellschaftliche (intra-nationale, -kulturelle etc.) Phänomene – wie z.B. Erziehungsprozesse, Formen der Bildungsorganisation, pädagogische Interaktionsmuster oder Denktraditionen – und auf deren weitere soziale Wirkungen und Folgeprobleme ausüben;
- dass (b) die derart als wirkungsmächtig angesehenen gesellschaftlichen (nationalen, kulturellen, etc.) Kontexte in einzelne, je nach thematischer und theoretischer Hinsicht interessierende Bedingungsfaktoren (*explanatory variables*) dekomponierbar sind; und
- dass (c) die mit dem Vergleich einholbare Verbreiterung der inter-sozietaalen (inter-nationalen, -kulturellen etc.) Erfahrungsbasis ein historisch-gesellschaftlich gewachsenes Beobachtungsfeld bereitstellt, welches diese Bedingungsfaktoren in unterschiedlichen Ausprägungen in sich enthält und insofern deren Wirkungsmächtigkeit im Hinblick auf die Identifizierung erklärungsrelevanter Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen (nationalen, kulturellen etc.) Rahmenbedingungen und pädagogischen Sachverhalten oder, technisch formuliert, zwischen „system-level variables“ und „within-system variables“ (PRZEWORSKI/TEUNE 1970) in geordneter Form analysierbar macht.

Die derart methodisierte Leitproblematik konkretisiert sich nicht nur in Form der für vergleichende Untersuchungen charakteristischen, auf die Erfassung von erklärungs-mächtigen Zusammenhängen zwischen unterschiedlichen Ebenen gesellschaftlicher Kontexte zugeschnittenen – insofern Relationen ermittelnden – *cross-sectional designs*. Es entspricht vielmehr auch der gegenstandskonstituierenden Bedeutung, die dieser Leitpro-

blematik für die vergleichenden Sozialwissenschaften zugeschrieben wurde und wird, wenn in den anspruchsvollsten Fassungen der szientifisch-sozialwissenschaftlichen Vergleichsmethodologie das maßgebliche Abgrenzungskriterium vergleichender Sozialforschung nicht, wie gemeinhin erwartbar, in der komparativen Methode, sondern in der spezifisch analytischen Nutzung gesellschaftlicher (nationaler, kultureller etc.) Kontexte festgemacht wird:

„Comparative“ studies were defined as those in which the influence of larger systems upon the characteristics of units within them is examined at some stage of analysis. Consequently comparative studies involve at least two levels of analysis. In this sense not all of the studies conducted across systems or nations are comparative, but all studies that are comparative are cross-systemic. If national social, political, or economic systems constitute one of the levels of analysis, the study is a cross-national comparative study. If, however, the analysis is conducted exclusively at the level of nations, then according to this definition it is not comparative“ (PRZEWORSKI/TEUNE 1970, S. 74; vgl. auch RAGIN 1989, S. 5, und, in Übersetzung auf vergleichende Bildungsforschung, NOAH 1973).

Spätestens mit diesen der allgemeinen Wissenschaftslogik verpflichteten Methodenprogrammen ist dann aber auch die Frage nach der Beschaffenheit der theoretischen Sätze aufgeworfen, die als Ergebnis vergleichender Analysen angestrebt werden bzw. auf deren Grundlage vergleichende Erklärungen möglich sind. Und es beeindruckt die Hellsichtigkeit, mit der auch diese Frage bereits in einem der frühesten Manifeste vergleichender Wissenschaften vom Menschen angesprochen wurde, nämlich in Wilhelm von HUMBOLDTs *Plan einer vergleichenden Anthropologie* (1795/96). Erkennbar teilte Wilhelm von HUMBOLDT mit FEUERBACH, BOPP, JULLIEN und anderen Protagonisten des wissenschaftlichen Aufbruchs um 1800 nicht nur das epochale Vorbild – die vergleichende Anatomie –, sondern auch die Erwartungen an die durch vergleichende Forschung mögliche wissenschaftliche Fundierung. Was er unter dem Titel der vergleichenden Anthropologie verfolgte, war im Kern eine umfassend angelegte allgemeine und vergleichende Humanwissenschaft, ein Programm, bei dessen empirischer Einlösung Wilhelm von HUMBOLDT sich dann auf die vergleichenden Sprachstudien konzentrierte, einschließlich der fragment gebliebenen Arbeiten zu den präkolumbianischen Sprachen Amerikas, die als Beitrag zu Alexander von HUMBOLDTs Südamerika-Werk geplant waren (TRABANT 1990, S. 50ff.). Anders aber als FEUERBACH, BOPP oder JULLIEN war sich Wilhelm von HUMBOLDT, weil von philosophisch-historischen Prämissen ausgehend, der epistemologischen und methodologischen Grundlagenprobleme, die den vergleichenden Humanwissenschaften aufgegeben waren, sehr viel stärker bewusst. So bezogen sich seine Reflexionen nicht nur auf das Überbrückungsproblem. Er erörterte mit anderen Worten nicht nur das methodologische Problem, den „historischen Gegenstand“ der Anthropologie – individuelle „Charaktere“ jeglicher Gestalt (Einzelpersonen, Personengruppen, Völker, Nationen oder Epochen) – mit einer auf Ursachen- oder „Zusammenhangs“-Wissen, d.h. auf „allgemeine Sätze“, durchgreifenden „theoretischen Bearbeitung“ angemessen zu vermitteln. Und er insistierte dabei nicht nur auf der notwendigen Verbindung von „strenger Beobachtung der Wirklichkeit“ und „streng philosophischer [i.e., die Tatsachen nach Gesetzen theoretisch ordnender] Behandlung“ des so beobachteten „empirischen Stoffes“. HUMBOLDT wurde vielmehr auch der Begriff des Theoretischen selbst zum Problem. In eben dem Maße nämlich, in dem er im Anschluss an die KANTSche Unterscheidung zwischen „physiologischer“ und „pragmatischer Menschenkenntnis“ die Anthropologie bildungstheoretisch erweiterte, in dem er mit anderen Worten über das Studium der empirischen Charaktere hinaus nach den in ihnen angelegten Entfaltungs- oder „Idealisierungs“-Potentialen fragte, sah er sich auf die „Eigenthümlichkeit“ der über die Objekt-

welt der Anatomie hinausgehenden vergleichenden Humanwissenschaften verwiesen. Diese „Eigenthümlichkeit“ bedeutete, dass die vergleichenden Humanwissenschaften eine in ihrem Gegenstandsbereich selbst angelegte Differenz zu bewältigen hatten. Gemeint war die Differenz zwischen naturhafter „Gesetzmäßigkeit“ und „notwendiger Freiheit“ des Menschen, zwischen gattungs- und habitusbedingten Regelmäßigkeiten und, wie HUMBOLDT betonte, „selbsttätiger Energie“. In gewisser Weise antizipierte er damit den sozialwissenschaftlichen Grundlagenkonflikt zwischen der Identifizierung allgemeiner Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge und dem Insistieren auf entwicklungsöffener Geschichtlichkeit oder, modern formuliert, zwischen Kausalität und Selbstreferenz (HUMBOLDT [1795/96] 1980, insbes. S. 342, 352-53 und 357-62).

### 2.3 Reformpolitik und das Lernen vom Anderen: Praxis- oder Relevanzprobleme

Nicht minder aufschlussreich als der mit dem JULLIENSchen Text von 1817 postulierte Anschluss an ein großes Wissenschaftsprogramm sind schließlich die in ihm zugleich auch aufbewahrten Brüche und Ambivalenzen. Denn diese Ambivalenzen und Brüche – zwischen Methodisierung des Wissens und politischem Engagement, Positivierung der Erziehungswissenschaft und Unterstützung nationaler Bildungspolitik, großräumig projektierten Datenerhebungen und konzeptionellem Analysedefizit – ließen erkennen, dass für eine vergleichende Wissenschaft von der Erziehung, anders als etwa für die vergleichende Sprach- oder Religionswissenschaft, noch weitere Probleme im Vordergrund standen als solche komparativer Theoriebildung oder adäquater Kausalerklärung. Von den ersten Programmschriften an ging es ihr vielmehr auch um Probleme bildungspolitisch-praktischer Relevanz.

Dieser Bezugspunkt für eine im Verlauf des 19. Jahrhunderts breit anschwellende Berichterstattung über Erziehungs- und Bildungsverhältnisse anderer Länder sollte sogar unangefochten in den Vordergrund treten. Was *de facto* auf der Agenda stand, war mithin nicht die Positivierung einer Erziehungswissenschaft, die es als solche noch gar nicht gab; was drängte, war die Bewältigung bildungsorganisatorischer und –praktischer Probleme zuvor unbekanntem Ausmaßes. Die Anlässe dafür waren ebenso vielfältig wie komplex. Die Ausdifferenzierung nationaler, d.h. staatlich verantworteter öffentlicher Bildungssysteme unter vorrangiger Betonung eines inklusiven Primarschulsystems; die Selbstbehauptung nationaler Volkswirtschaften in einem (zunehmend als solcher wahrgenommenen) internationalen wirtschaftlichen Konkurrenzkampf; die in die Postulate von der „Gewerbeförderung durch Bildung“ eingelagerte Problematik der Verbesserung der elementaren Lebensbedingungen breiter Bevölkerungsschichten; die Kompensation politisch-militärischer Niederlagen durch konzentrierte Aufwertung und Reform öffentlicher Schul- und Hochschulbildung – das waren nur einige der zentralen, mit der zunehmenden staatlichen Penetration und nationalen Integration einhergehenden Modernisierungsprobleme, welche die Bildungspolitiker und neu geschaffenen Kultusbürokratien der Staaten Europas und Nordamerikas, aber auch Japans nach der *Meiji*-Restauration von 1870/71, veranlassten, die Erziehungsverhältnisse ihrer internationalen Bündnispartner oder Gegenspieler im Hinblick auf die Gestaltung des jeweils eigenen Systems bewusst zur Kenntnis zu nehmen. Das dabei leitende Interesse zielte auf praktischen Lerngewinn, auf Nutzung andernorts gemachter Erfahrungen, auf „many beneficial hints for

our warning or our imitation“, wie Horace MANN, der Sekretär der Unterrichtsbehörde des Staates Massachusetts und „Vater der amerikanischen Volksschule“, im *Seventh Annual Report of the Secretary of the Board of Education* (1844, S. 20) den Ertrag seiner Studienreise durch Europa kommentierte. Die auf solche Nutzbarmachung bezogene internationale Berichterstattung, die teilweise prominenten Reise- und Expertenberichte, die Weltausstellungen, die internationalen bildungs- und sozialpolitischen Kongresse und die entstehenden internationalen Dokumentationszentren und Institute stimulierten in der Folge nicht nur den internationalen Bildungswettbewerb. Sie stifteten zugleich auch politik- und verwaltungsnah, auf Innovation und Reform verpflichtete Arbeitstraditionen, welche für die spätere akademische Institutionalisierung des Faches eine schwerwiegende Hypothek darstellen sollten. Und dies umso nachhaltiger im Rahmen einer Bezugsdisziplin, die sich ihrerseits weniger als forschende denn als „Reflexions“-Disziplin, weniger als „Wirklichkeits“- denn als „Handlungs“-Wissenschaft definierte.

So blieb das in der Aufbruchphase um 1800 formulierte große Programm vergleichender Human- und Sozialwissenschaften im Raum der Erziehungswissenschaft zunächst recht eigentlich folgenlos. Seine Folgen bestanden, genauer gesagt, in der permanenten Diskrepanz zwischen komparativer Verwissenschaftlichung der Theorie – die dann eher von Sozialwissenschaftlern besorgt wurde (vgl. schon früh in diesem Sinne etwa Lorenz von STEIN 1868) – und einer gerade nicht methodisch übersetzten Bedienung reformpraktisch-bildungspolitischer Relevanzforderungen. Offensichtlich setzte die Verknüpfung beider, anders als dies dem Aufklärungsdenken vorstellbar gewesen war, die Überbrückung unterschiedlicher Rationalitätsformen voraus. Nicht anders aber als im Fall der komparativen Überbrückung zwischen andersräumiger Empirie und bereichsspezifischer Theorie, so fehlte auch hier zunächst zureichendes Wissen für rechtfertigungsfähige Brückenprinzipien. *De facto* wurde das komplexe Gefüge von anderskultureller Empirie, erziehungswissenschaftlicher Theorie und praktischer Handlungs- bzw. Entscheidungsrelevanz kurzgeschlossen zu einer unvermittelten Direktbeziehung zwischen Empirie und Praxisrelevanz. Die methodischen Lücken, die dabei offen blieben, wurden aufgefüllt mit normativer Hermeneutik, ideologieaffiner Interpretation oder direktem politischem Normkonsens. „Das Ausland“ wurde, wie ZYMEK (1975) auf materialreicher Grundlage resümiert, umgedeutet zum „Argument in der pädagogischen Reformdiskussion“, und dies durchaus auch bis in die Gegenwart.

### 3 Internationale Reformreflexion und Vergleichende Erziehungswissenschaft

Für die an Universitäten und Hochschulen institutionalisierte Vergleichende Erziehungswissenschaft des 20. Jahrhunderts ist kennzeichnend, dass ihre Vertreter selten die ganze Problemtrias von (i) komparativ methodisierter erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung, (ii) theoriegestützter Erklärung der Vielfalt anderskultureller Phänomene und (iii) Vermittlung praktisch-bildungspolitisch relevanten Handlungswissens in den Blick genommen haben. Ihre Problemlösungen setzten entweder an den Problemen von Handlungsrelevanz und kontextrelativer Interpretation an. Und nach Maßgabe solcher Prioritätensetzung suchten sie dann das Methoden- oder Überbrückungsproblem in disziplinspezifischen Sonderformen mitzuerledigen, wenn nicht gar seinen Stellenwert überhaupt

zu relativieren (prominent etwa HOLMES 1965). Dies war *cum grano salis* die Entscheidung der akademischen Gründergeneration, die ihre aufklärerisch-liberalen Positionen und philosophisch-idiographischen Ansätze im – u.a. von Emigranten getragenen – intellektuellen Geflecht von amerikanischem Pragmatismus und kontinentaleuropäischem Historismus entwickelte. Oder solche Problemlösungen orientierten sich am Stand der empirisch-analytischen Sozialwissenschaften und übertrugen die dort ausgearbeiteten Verfahren methodischer Theorie-Empirie-Überbrückung auch auf die Vergleichende Erziehungswissenschaft. Von dieser Basis aus ließ sich dann das Relevanzproblem, so wie die Wissenschaftslehre nahelegte, über die technologische Umformulierung erklärungshaltiger Aussagen in Angriff nehmen. Dies war die Entscheidung der seit den 1960er Jahren vornehmlich von den USA ausgehenden – und im übrigen immer erneut von Sozialwissenschaftlern in die Bildungsforschung hineingetragenen – szientifischen oder „neopositivistischen“ Arbeitsrichtungen (prominent etwa NOAH/ECKSTEIN 1969).

Ein Schlüsseldokument für die erstgenannte Arbeitstradition, und zugleich eines der Gründungsprogramme Vergleichender Erziehungswissenschaft im deutschsprachigen Raum, ist die Abhandlung über „Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft“, mit der Friedrich SCHNEIDER (1931/32; 1932/33) die *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* einleitete. Ohne überzogenen Wirkungsannahmen programmatischer Literatur zu huldigen, verdient dieser Text in unserem Zusammenhang doch analytische Aufmerksamkeit. Denn mit diesem Text sucht SCHNEIDER unter dem Titel der *Internationalen Pädagogik* eine programmatische Weichenstellung zu vollziehen, die zugleich eine dezidierte Entscheidung gegen das in der Aufbruchphase um 1800 formulierte Programm einer *Vergleichenden Erziehungswissenschaft* darstellt. Er skizziert zu diesem Zweck den Ansatz der nordamerikanischen *Comparative Education*, an der er den pragmatischen Problembezug, die feldgestützte Empiriesättigung, eine unbekümmerte Relativierung der komparativen Methode und eine dezidiert internationale Ausrichtung auf „the major problems in world education“ hervorhebt. Und mit Entschiedenheit spielt er diesen Ansatz dann aus gegenüber den zeitgenössischen Versionen einer dezidiert theoretisch ausgerichteten Vergleichenden Erziehungswissenschaft bei Aloys FISCHER oder beim frühen Ernst KRIECK, d.h. gegenüber Konzeptionen, die, vermittelt u.a. über den vergleichenden Religionswissenschaftler Hermann USENER, ungleich stärker in der Tradition des klassischen Verwissenschaftlichungsprogramms durch komparative Forschung standen (vgl. SCHRIEWER 1982b). Diese Versionen nutzten, so SCHNEIDERS gleichermaßen sachlich zutreffendes wie in der Stoßrichtung befremdliches Argument, die komparative Methode zu grundsätzlich theoretischen Zwecken, zur „Erforschung und Darstellung des Wesens und der Gesetze der Erziehung“, und verfolgten damit Forschungsziele, die diejenigen der allgemeinen Erziehungswissenschaft, nicht aber der *Comparative Education* seien. Diese Kontrastierung wiederholt sich auf der Ebene methodischer Verfahren. SCHNEIDER prämiert auch hier Operationen „vergleichender Betrachtung“, definiert als synthetisierende „Herausstellung international gemeinsamer pädagogischer Probleme, Ideen und Strömungen“, während er die „komparative Methode“ als „Weg zur Erkenntnis [...] allgemeiner pädagogischer Gesetzmäßigkeiten“ in die „vergleichende *allgemeine* Erziehungswissenschaft“ abschiebt (SCHNEIDER 1931/32, S. 245ff. und 403ff.). Nur folgerichtig ist es daher, wenn SCHNEIDER die von ihm gemeinsam mit Paul MONROE vom Teachers College der Columbia University begründete Zeitschrift als Kommunikationsmedium nicht so sehr im Dienste methodenbewusster Ausarbeitung erziehungswissenschaftlicher Komparatistik konzipiert, sondern als

Organ internationaler pädagogischer Umschau und Reformreflexion, als *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* insofern und nicht als *Zeitschrift für Vergleichende Erziehungswissenschaft*.

Mit seiner weniger komparativen als vielmehr internationalen Ausrichtung; mit seiner weniger analytisch-vergleichenden als vielmehr induktiv-synthetisierenden Methodik; und mit seiner Abgrenzung gegenüber allgemeiner erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung bei gleichzeitigem Insistieren auf einer „Spezialdisziplin“ mit eigenem Gegenstandsbereich enthält der SCHNEIDERSche Text in der Tat die Selbstausslegung einer bis in die Gegenwart weit verbreiteten Arbeitspraxis. Damit sind Arbeitsrichtungen gemeint, die sich vorzugsweise auf idiographisch-dokumentierende oder in Form von Surveys und Trendanalysen bildungspolitisch rasonierende Literaturgattungen konzentrieren. Arbeitsrichtungen zumal, welche die im Historismus von DILTHEY bis GADAMER quasi ontologisch angelegte Geringschätzung der vergleichenden Methode bis in die Gegenwart fortsetzen: „Comparison comes in only rhetorically“ (RAMIREZ/MEYER 1981; SOUDIEN/KALLAWY 1999). Arbeitstraditionen insofern, die sich bis in die Gegenwart durch eine ebenso oft kritisch vermerkte wie unausrottbare Diskrepanz zwischen akribisch-deskriptiver Materialerschließung und offensichtlichem Defizit an theoretischer Anschließbarkeit auszeichnen. Arbeitsrichtungen schließlich, welche den systematischen Gedanken einer *vergleichenden* – komplementär zur *theoretischen* und *historischen* – „Aspekt“-Disziplin aller Erziehungswissenschaft (DIEMER 1970) bis in die jüngere Gegenwart als „definitorisches Missverständnis“ und als „Überforderung“ dementieren (MITTER 1976, S. 318ff.).

Demgegenüber stellt der empirisch-analytische Ansatz vergleichender Bildungsforschung die bislang konsistenteste Lösung für das doppelte Überbrückungsproblem – zwischen andersräumiger Empirie und erziehungswissenschaftlicher Theorie sowie zwischen dieser und praktisch-bildungspolitisch relevantem Handlungswissen – dar (vgl. SCHRIEWER 1982a). Dieser Ansatz lässt sich, vermittelt über metatheoretische Positionen aus dem Umkreis der analytischen Wissenschaftsphilosophie,<sup>1</sup> letztlich auf DURKHEIMS Auszeichnung der vergleichenden Methode zum Königsweg sozialwissenschaftlicher Forschung zurückverfolgen. Denn DURKHEIMS *Regeln der soziologischen Methode* von 1895 knüpften nicht nur an die leitenden Ideen von der Methodisierung und Positivierung sozialwissenschaftlicher Theoriebildung an, welche um 1800 die Aufbruchphase vergleichender Wissenschaften vom Menschen beflügelt hatten:

„Die vergleichende Soziologie ist nicht etwa nur ein besonderer Zweig der Soziologie; sie ist soweit die Soziologie selbst, als sie aufhört, rein deskriptiv zu sein, und danach strebt, sich über die Tatsachen Rechenschaft zu geben“ (DURKHEIM [1895] 1976, S. 216),

DURKHEIM war es vielmehr auch, welcher die aus der kulturdeterministischen Perspektivik fortentwickelte Leitproblematik vergleichender Human- und Sozialwissenschaften auf der einen Seite und, auf der anderen, das zur Relationierung von Relationen abstrahierte vergleichende Beziehungsdenken zusammengeführt und über die experimentelle Auswertungs-Logik der Naturwissenschaften miteinander verknüpft hatte. DURKHEIM griff dabei zurück auf die von John Stuart MILL (erstmalig 1843) ausgearbeitete Logik wissenschaftlicher Induktion und die von Claude BERNARD (seit den 1860er Jahren) mit nachhaltigem Erfolg demonstrierte Logik des naturwissenschaftlichen Experiments. Von ersterem bezog er die Regeln der induktiven Bestätigung: die Differenzmethode, die Konkordanzmethode und die (von ihm selbst mit besonderem Nachdruck ausgezeichnete) Methode der konkomitanten Variationen, welche mit je unterschiedlichen Gewichtungen

in spätere komparatistische Methodenprogramme eingegangen sind. Von letzterem entlehnte DURKHEIM nicht nur den epistemologischen Ansatz einer hypothetisch-experimentellen Wissenschaft vom Leben; zusammen mit der Übersetzung dieses Ansatzes von der belebten Natur auf das soziale Leben, d.h. von der Physiologie auf die Soziologie, übersetzte er dann auch sinnentsprechend das naturwissenschaftliche Experiment in seine im Bereich makrosozialer Forschung allein möglich scheinende Ersatzform, nämlich in die vergleichende Methode.

Dieser in szientifischen Methodenprogrammen dann weiter ausgearbeitete Übersetzungsvorgang hatte aus dem Vergleich mehr und anderes gemacht als eine ‚Methode‘ im Sinne einer spezifischen Erhebungs- oder Untersuchungstechnik. Aus der Verknüpfung der skizzierten drei Bestimmungsstücke: einer gegenstandskonstituierenden Leitproblematik, einer elaborierten Relationierungstechnik und einer experimentförmigen Auswertungs-Logik, war vielmehr ein in eigenständiger Weise datenstrukturierender, datennachfragender und datenverarbeitender Forschungsansatz geworden. In späteren Methodenlehren wurde – und wird – dieser Forschungsansatz daher als „Meta-Methode“ (STRODTBECK 1964), als „Quasi“- oder „*Ex-post-facto*-Experiment“ (BERSTECHER 1970) oder als „komplexer Forschungsansatz“ (KÖNIG 1974) diskutiert und auch, auf der Folie des ‚echten‘, d.h. naturwissenschaftlichen Experiments, problematisiert. Nicht ohne Folgerichtigkeit mündeten solche Entwicklungen letztlich in Methodenkonzepten ein, mit denen vergleichende Forschung auf eine konsequente Nomologisierung bereichsspezifischen Wissens verpflichtet wurde, und dies in Soziologie und Politikwissenschaft (z.B. SMELSER 1976) ebenso wie in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung (vgl. BERSTECHER 1970; NIESSEN/PESCHAR 1982; NOAH/ECKSTEIN 1969) oder in Ethnologie und Psychologie (z.B. SCHWEIZER 1978). Damit war dieser Ansatz andererseits aber auch dazu disponiert, die anschaulich erfahrbare Fülle historisch-kultureller Welten auf den Status eines bloßen „Prüfungsmaterials“ (BERSTECHER 1970, S. 289) oder „natürlichen Labors“ (HERZOG 1962, S. 307) für die quasi-experimentelle Kontrolle erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Theiestücke zu reduzieren. Die avanciertesten Fassungen nomologisch ausgerichteter vergleichender Methodenlehre kulminierten geradezu in dem Postulat, die nationalstaatlichen Eigennamen der in einen Vergleich einbezogenen Analyseeinheiten so weit wie möglich in generalisierbare Variablen aufzulösen (PRZEWORSKI/TEUNE 1970 sowie, daran anschließend, NOAH 1973). Sie implizierten damit nichts Geringeres als die methodologische Tilgung der kulturellen Eigentümlichkeit von, wie es bei Wilhelm von HUMBOLDT hieß, grundsätzlich „historischen Gegenständen“. Mit solchen Konsequenzen mündeten sie dann freilich ihrerseits – in spiegelbildlicher Umkehrung der Theorie- und Vergleichsabstinenz, welche die Reichweite der vom Historismus und Pragmatismus geprägten Arbeitsrichtungen belasten – in Geschichtsabstinenz und Dekontextualisierung.

Die aus der skizzierten Parallelität von Vergleichender Erziehungswissenschaft idio-graphisch-melioristischer und empirisch-analytischer Observanz insgesamt resultierende Duplizität der Arbeitsrichtungen ist in unterschiedlichen Wendungen thematisiert und diskutiert worden: als Gegensatz von reformorientierter Politikberatung und erklärungsorientierter Verwissenschaftlichung, von „interventionist Comparative Education“ und „academic Comparative Education“ oder von Internationaler und Vergleichender Erziehungswissenschaft (vgl. EPSTEIN 1983; SCHRIEWER 1982a). Die Unterschiede zwischen beiden Arbeitstraditionen lassen sich nicht nur, was hier schon aus Platzgründen nicht mehr ausgebreitet werden kann, an allen Aspekten ihres jeweiligen Zugriffs auf anderskulturelle Empirie verfolgen, an Problemstellungen, Vergleichsstrategien, Vergleichs-

techniken, Definition von Analyse-Einheiten oder Praxisrelevanz (vgl. u.a. PRZEWORSKI 1987). Diese Duplizität hat ganz offensichtlich auch, wie an anderer Stelle unter Nutzung wissenssoziologischer Modelle und im Vergleich mit der analogen Problemlage in Disziplinen wie etwa der Rechtswissenschaft oder der Theologie entwickelt, systematische Struktur: als eine aus Prozessen moderner Systemdifferenzierung erwachsende Duplizität von Wissensformen, von *Internationaler pädagogischer Reformreflexion* und *Vergleichender Erziehungswissenschaft* im ursprünglichen Sinne dieses Begriffs (SCHRIEWER 1987).

#### 4 Komplexität und Hybridisierung: Neue Herausforderungen und Perspektiven

Was sich schließlich in der gegenwärtigen Situation, rund zwei Jahrhunderte nach der Genese eines großen Programms, abzeichnet, sind tiefgreifende Veränderungen in der wissenschaftsinternen wie -externen Umwelt des Faches. Sie implizieren die zum Teil radikale Infragestellung sowohl der theoretischen Optionen wie der methodologischen Grundlagen sozialwissenschaftlicher Vergleichsforschung (vgl. im einzelnen SCHRIEWER 1999; 2000). Dabei geht es zum einen um Herausforderungen, die aus uneingelösten Versprechen komparativer Erklärungsleistungen erwachsen. Denn was sich als Ergebnis ganzer Stränge vergleichender Bildungs- und Sozialforschung zeigt, ist nicht so sehr die gelingende Nomologisierung erziehungs- bzw. sozialwissenschaftlichen Wissens. Vergleichende Analysen konvergieren vielmehr im Aufweis einer Vielzahl variierender Interrelationsgefüge und Entwicklungspfade, deren Komplexität sich mit Hilfe von System-Modellen zwar konzeptionell fassen lässt, die im einzelnen aufzuhellen jedoch vergleichend-historischen Prozess-Analysen überlassen bleibt. Die im Vergleich zutage geförderten empirischen Evidenzen führen mit anderen Worten weniger zur Bestätigung der unterstellten makrosozialen Erklärungsmodelle. Phänomene wie Abweichungsverstärkung und systemische Eigendynamik, Strukturaufbau und rekursive Strukturabhängigkeit weiteren strukturellen Wandels verweisen vielmehr auf eine Komplexität von Kausalverhältnissen, die durch die „exogene“ Struktur von Erklärungsmodellen, wie sie durch die konstitutive Leitperspektivik vergleichender Disziplinen nahegelegt sind, in aller Regel nicht erfasst werden kann. Statt als „Regel der Beweisführung“ für erklärungs mächtige Bedingungs- oder Wirkungszusammenhänge, wie DURKHEIM erhoffte, erweist sich die sozialwissenschaftliche Vergleichsmethode vorzugsweise als ein Verfahren der Theoriekritik. Ja, es scheint geradezu der Vorzug komparativer Analyse darin zu bestehen, gegenüber den im empirisch-analytischen Paradigma angelegten Kausalreduktionen die „complexity of human affairs“ unverkürzt zur Geltung zu bringen, wie Alasdair C. MACINTYRE (1971, S. 260ff.) in einer Kritik nomothetisch ausgerichteter Vergleichender Politikwissenschaft betonte.<sup>2</sup>

Komplexität von Kausalverhältnissen ist aber nicht der einzige Befund, der den Erwartungen theoretisch ambitionierter vergleichender Erziehungs- und Sozialwissenschaft entgegensteht. Noch weiter greifende Herausforderungen stellen sich in Anbetracht offenkundiger Überlagerungen nationaler (gesellschaftlicher, kultureller etc.) Kontexte durch Strukturen inter-nationaler (inter-sozialer, -kultureller etc.) Interaktion und Kooperation sowie daran anschließende Prozesse weltgesellschaftlicher Verflechtung. Kon-

zeptionelle Verarbeitungen solcher Prozesse, wie sie u.a. in Gestalt sogenannter Welt-System-Modelle vorliegen, insistieren nicht nur auf den zeitbedingten Limitierungen der aus Szientismus und Nationalismus des späten 19. Jahrhunderts hervorgegangenen Denktraditionen und Paradigmen (vgl. TENBRUCK 1992; WALLERSTEIN 1991). Entsprechende Neuentwürfe einer zunehmend als *eine* begriffenen gesellschaftlichen Wirklichkeit haben dann auch zur Konsequenz, den weithin fraglos vorausgesetzten Erkenntnisgegenstand vergleichender Sozialwissenschaften aufzulösen: die Welt, verstanden als eine Vielheit voneinander abgrenzbarer nationaler Gesellschaften, die als historisch distinkte Gebilde wechselseitig für einander Umwelt sind. Solche Auflösung hat zur Folge, dass auch die damit verbundene komparative Forschungsstrategie, die auf eine Vielheit voneinander unabhängiger Analyseeinheiten beziehbare quasi-experimentelle Schließlogik, entleert wird, und zwar entleert zugunsten historischer Rekonstruktionen großräumiger kultureller Diffusionsprozesse oder global ausgreifender Analysen transnationaler Verflechtungszusammenhänge.

Andererseits hat vergleichende Forschung, anders als die im Rahmen von Welt-System-Modellen unterstellten Angleichungstendenzen nahelegen, auch in dieser Hinsicht ein weitaus komplexeres Bild zutage gefördert. Sie hat Gemengelagen von teils gegenläufigen, teils sich überlagernden, teils reaktiv aufeinander bezogenen Strukturbildungen hervortreten lassen: von globaler Durchsetzung trans-nationaler Programme und Modelle auf der einen und von überraschender Beharrungskraft variierender sozial-kultureller Interrelations-Gefüge auf der anderen Seite. Dabei stehen die gegenläufigen Phänomene von Internationalisierung und nationalspezifischer Strukturbildung nicht einfach unverbunden nebeneinander. Sie sind vielmehr im Sinne von Herausforderung und Reaktion, von Prozess und nicht-intendierten Folgewirkungen, aufeinander bezogen. Sie verweisen damit gleichermaßen auf Zusammenhänge in der Zeit und auf (diesen Zusammenhängen immanente) Diversifizierungspotentiale, auf übergreifende Entwicklungsprozesse und auf (in deren Verlauf generierte) Komplexität. Sie unterstreichen mit anderen Worten die auf großräumige historische Prozesse gerichtete Makro-Perspektive, wie sie für die Welt-System-Modelle charakteristisch ist; zugleich und im gleichen Zusammenhang aber dezentrieren sie jede einlinige, etwa evolutionistisch vorgezeichnete, Zielgerichtetheit, die solchen Prozessen gegebenenfalls zugeschrieben würde (SCHRIEWER 1994).

Zieht man beide Problemlinien zusammen, so zeigt sich das Ausmaß der Herausforderungen grundlegender Art, mit denen sich die klassische Vergleichsmethodologie im ausgehenden 20. und beginnenden 21. Jahrhundert konfrontiert sieht, und zwar nicht zuletzt aufgrund komparativer Forschungen selbst. Neben das im Grundsatz alte, jedoch durch szientifische Wissenschaftsprogramme methodologisch reduzierte Problem der Komplexität von Kausalnetzen treten Komplexitätsprobleme im Gegenstandsbereich vergleichender Sozialwissenschaft selbst. Gesellschaften, Nationen und Kulturen als klassische Analyse-Einheiten vergleichender Forschung verlieren ihre empirische und damit zugleich auch ihre logisch-argumentative Eindeutigkeit. Sie treten zurück hinter komplexe Gemengelagen von historisch-kulturellen Entitäten und emergenten Welt-Zusammenhängen, von konfigurativen Ordnungen und globalen Prozessen zivilisatorischer Interpenetration, von Hybridbildungen und kulturellem *métissage* (vgl. GRUZINSKI 1999; PIETERSE 1994).

Vor diesem Hintergrund wird eine Vergleichende Erziehungswissenschaft, die sich weder den Konjunkturen bildungspolitischer Relevanzerwartungen überantworten, noch durch die Präntionen der Welt-System-Analytiker substituieren lassen, sondern die den seit 200 Jahren angemeldeten wissenschaftssystematischen Stellenwert komparativer For-

schung behaupten und zugleich die einschlägigen Forschungserfahrungen und theoretischen Einsichten ihrer eigenen Tradition berücksichtigen will, nicht umhin kommen, sich in mehrfacher Hinsicht neu zu situieren. Sie wird, um die Komplexität ihrer Erkenntnisgegenstände unverkürzt zur Geltung zu bringen, darauf angewiesen sein, diese *perspektivisch* in der mehrfachen Referenz von gesellschaftsgeschichtlicher Modernisierung, sozial-kultureller Konfiguration und transkultureller Wanderung zugleich und gleichermaßen zu dimensionieren. In Konsequenz solcher Perspektivenverzahnung dürften sich des Weiteren auch *methodisch* die ebenso vielfach wie fruchtlos diskutierten Gegensätze zwischen idiographischen und nomothetischen Vergleichsverfahren relativieren. Denn in eben dem Maße, in dem sich Vergleichende Erziehungswissenschaft den Herausforderungen der makro-historischen Prozessperspektive stellt, wie sie durch Globalisierungsverläufe und Welt-System-Ansätze vorgezeichnet ist, sind auch die Weichen gestellt für eine „Wiederversöhnung von Geschichte und Vergleich“ jenseits von Historismus und analytischer Orthodoxie, für eine Wiederversöhnung vielmehr, wie sie als Einsicht und Ertrag der historischen Soziologie ohnehin nahegelegt ist (BADIE 1992). Bei der Umsetzung solcher Optionen schließlich wird Vergleichende Erziehungswissenschaft nur gewinnen können, wenn sie sich auch *theoretisch* auf Begriffssysteme und Theorieprogramme einlässt, welche die umrissene Spannbreite von Analyseperspektiven und methodischen Gesichtspunkten konzeptionell aufzunehmen und entsprechende Forschungen anzuleiten vermögen.

Entsprechende Theorieprogramme sind vermehrt in den letzten Jahrzehnten entwickelt worden. Und sie scheinen unter Titeln wie ‚Selbstorganisation‘ oder ‚Morphogenese‘ ein zunehmend interdisziplinäres Forschungsprogramm abzustecken. Gewiss bedeuten Selbstorganisations-Modelle im Bereich des Sozialen, nicht unähnlich dem Programm der vergleichenden Wissenschaften um 1800, eine abermalige Übernahme von Innovationen aus den Bio-Wissenschaften. Doch ist es die Leistung von Autoren wie beispielsweise Margaret S. ARCHER im englischen, Edgar MORIN im französischen oder Niklas LUHMANN im deutschen Sprachraum, die allgemeinen Grundgedanken aus Systemtheorie, Kybernetik, Neurophysiologie oder Kommunikationstheorie aufgenommen und sie zugleich auf die Spezifik des Sozialen hin ausgelegt zu haben. Auf dem Umweg über allgemeine Systemkonzepte arbeitet insbesondere LUHMANN die Differenzen heraus zwischen lebenden Systemen und Sinn-Systemen sowie, innerhalb letzterer, zwischen psychischen Systemen und Kommunikations-Systemen (LIPP 1987). Im Anschluss an Konzepte wie ‚Sinn‘, ‚Kommunikation‘ oder ‚Selbstreferenz‘ findet insofern das von Wilhelm von HUMBOLDT diskutierte Theorieproblem: die in der Gegenstandsspezifik des Sozialen angelegte Differenz von „Gesetzmäßigkeit“ und „selbsttätiger Energie“, eine sozialwissenschaftlich ausgearbeitete Antwort. In überraschender Weise eröffnen mit anderen Worten Modelle komplexer Sozialsysteme der vergleichenden Bildungs- und Sozialforschung den Anschluss an Traditionen und Innovationen gleichermaßen: an philosophische Traditionen der Behauptung einer nicht auf nomologische Sätze reduzierbaren Komplexität des Sozialen auf der einen, an theoretische Innovationen im Verbund mit interdisziplinären Entwicklungen von offensichtlich großer Dynamik und Erschließungskraft auf der anderen Seite (vgl. in diesem Sinne auch GULBENKIAN COMMISSION 1996, S. 64 et passim).

Eine vergleichend-historische Erziehungswissenschaft, welche solche theoretisch-methodischen Optionen aufnimmt, wird, wie an anderer Stelle ausgeführt (SCHRIEWER 1999), den komparativen Forschungsansatz weder zur bloßen Prüfinstanz für makro-so-

ziale Hypothesen reduzieren, noch wird sie ihn zu selbstgenügsamen Beschreibungen historischer Partikularitäten austrocknen. Entsprechende Forschungen bieten vielmehr neuartige Lösungen des Überbrückungsproblems dadurch, dass sie ihren Gegenstandsbereich auf variierende Muster von Relationen zwischen transkulturellen Systemstrukturen und konfigurativen Ordnungen hin erschließen. Sie breiten den möglichen Gestaltungsreichtum der sozial-kulturellen Welt des Menschen in seinen historischen Realisierungen aus und halten im gleichen Zusammenhang fest, dass und wie diese Realisierungen der Logik systemischen Strukturaufbaus gefolgt sind. Sie bereichern damit systematisches Wissen und unterstreichen zugleich den Gedanken evolutiver Offenheit gesellschaftlicher Praxis.

## Anmerkungen

- 1 Insofern ist von BEYMES (1976, S. 126) These von der besonderen Bindung der vergleichenden Methode „an gewisse Annahmen der analytischen Wissenschaftstheorie“ nicht nur wissenschaftsgeschichtlich gedeckt. Sie läßt sich auch bis in die Ausgestaltung einzelner Disziplinen hinein verfolgen. Vgl. etwa den in HAUPT/KOCKA (1996, S. 21ff. und 47ff.) für die Geschichtswissenschaft aufgezeigten Gegensatz zwischen der Vergleichsferne des traditionellen Historismus und einer prinzipiell vergleichsfreundlichen, „theoretisch anspruchsvollen“ und „(re)konstruierend“ tätigen „analytischen Geschichtswissenschaft“, die ihrerseits in Distanz zur historistischen Tradition tritt.
- 2 Die Verpflichtung auf das Kausalverständnis der klassischen Naturwissenschaften einschließlich der damit unterstellten quasi-ontologischen Vorannahmen über die Beschaffenheit der realen Welt waren in der Tat, wie von DURKHEIM ([1895] 1976, S. 208) bis zu zeitgenössischen Komparatisten (etwa FARRELL 1986, S. 203) verfolgbar, eine der entscheidenden Voraussetzungen für die experimentelle Schließlogik.

## Literatur

- ALBERT, H. (Hrsg.) (1972): Theorie und Realität. Ausgewählte Aufsätze zur Wissenschaftslehre der Sozialwissenschaften. – 2. Aufl. – Tübingen.
- BADIE, B. (1992): Analyse comparative et sociologie historique. In: *Revue Internationale des Sciences Sociales*, Nr. 133 (August 1992), S. 363-372.
- BERSTECHE, D. (1970): Zur Theorie und Praxis des internationalen Vergleichs. – Stuttgart.
- BEYME, K. VON (1976): Die politischen Theorien der Gegenwart. – 3. Aufl. – München.
- BRUNSWIG, A. (1910): Das Vergleichen und die Relationserkenntnis. – Leipzig.
- CUVIER, G. (1805): *Leçons d'anatomie comparée*, 6 tomes en 5 volumes. – Paris.
- DIEMER, A. (1970): Zur Grundlegung eines allgemeinen Wissenschaftsbegriffs. In: *Zeitschrift für Allgemeine Wissenschaftstheorie*, 1. Jg., S. 209-227.
- DREWEK U.A. (1998) = DREWEK, P./LÜTH, C./ALDRICH, R./SCHOLTZ, H./SCHRIEWER, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.) (1998): *History of Educational Studies – Geschichte der Erziehungswissenschaft – Histoire des sciences de l'éducation. – Paedagogica Historica, Supplementary Volume III.* – Gent.
- DURKHEIM, E. ([1895] 1976): *Les règles de la méthode sociologique.* – Paris. - Deutsche Übersetzung hrsg. und eingeleitet von René KÖNIG, *Die Regeln der soziologischen Methode.* – Vierte rev. Auflage. – Neuwied.
- EPSTEIN, E.H. (1983): Currents Left and Right: Ideology in Comparative Education. In: *Comparative Education Review*, 27. Jg., S. 3-39.
- FARRELL, J. (1986): The Necessity of Comparisons in the Study of Education: The Salience of Science and the Problem of Comparability. In: ALTBACH, P.G./KELLY, G.P. (Hrsg.): *New Approaches to Comparative Education.* – Chicago, S. 201-214.
- FEUERBACH, A. VON (1833): Blick auf die deutsche Rechtswissenschaft (1810). In: FEUERBACH, A. VON: *Kleine Schriften vermischten Inhalts.* – Nürnberg, S. 152-177.

- GOETHE, J. W. VON ([1795] 1960): Erster Entwurf einer allgemeinen Einleitung in die vergleichende Anatomie, ausgehend von der Osteologie (1795). In: GOETHE, J. W. VON, Naturwissenschaftliche Schriften, hrsg. v D. KUHN und R. WANKMÜLLER. – Hamburger Ausgabe, Bd. 13. – Hamburg, S. 170-184.
- GOETHE, J. W. VON (1813): Höhen der alten und neuen Welt bildlich verglichen. Ein Tableau von Hr. Geh.Rath v. Göthe mit einem Schreiben an den Herausg. der A.G.E. In: Allgemeine Geographische Ephemeriden, Mai, S. 3-8.
- GROTSCH, K. (1985): Von der 'Natur der Sache' zur Geschichte der Sprache. In: Berichte zur Wissenschaftsgeschichte, 8. Jg., S.205-217.
- GRUZINSKI, S. (1999): *La Pensée métisse*. – Paris.
- GULBENKIAN COMMISSION (1996): *Open the Social Sciences. Report of the Gulbenkian Commission on the Restructuring of the Social Sciences*. – Stanford.
- HANS, N. (1949): *Comparative Education. A Study of Educational Factors and Traditions*. – London.
- HAUPT, H.-G./KOCKA, J. (Hrsg.): *Geschichte und Vergleich. Ansätze und Ergebnisse international vergleichender Geschichtswissenschaft*. – Frankfurt a.M.
- HERZOG, J.D. (1962): *Deliberate Instruction and Household Structure: A Cross-Cultural Study*. In: *Harvard Educational Review*, 32. Jg., S. 301-342.
- HOFSTETTER, R./SCHNEUWLY, B. (Hrsg.) (1999): *Le pari des sciences de l'éducation*. – Bruxelles.
- HOLMES, B. (1965): *Problems in Education: A Comparative Approach*. – London.
- HUMBOLDT, W. VON ([1795/96] 1980): *Plan einer vergleichenden Anthropologie*. In: *Werke in fünf Bänden*, hrsg. FLITNER, A./GIEL, K., Bd. 1, *Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre*. – 3. Aufl. – Stuttgart, S. 337-375.
- JULLIEN DE PARIS, M.-A.([1817] 1954): *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'Éducation comparée ... et séries de questions sur l'éducation*. – Paris. – Deutsche Ausgabe hrsg. von Hans ESPE, *Skizzen und Vorarbeiten zu einem Werk über die Vergleichende Erziehung*. – Berlin.
- KANDEL, I.L. (1933): *Studies in Comparative Education*. – Boston.
- KEINER, E./SCHRIEWER, J. (2000): *Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft*. In: *Revue suisse des Sciences de l'éducation*, 22. Jg., S.27-50.
- KÖNIG, R. (Hrsg.) (1974): *Handbuch der empirischen Sozialforschung. Dritte, erweiterte Auflage. Band 4: Komplexe Forschungsansätze*. – München.
- LEFMANN, S. (1895): *Franz BOPP, sein Leben und seine Wissenschaft. 2. Hälfte*. – Berlin.
- LIPP, W. (1987): *Autopoiesis biologisch, Autopoiesis soziologisch*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 39. Jg., S. 452-470.
- LUDZ, P. C. (1973): *Soziologie und Geschichte: Aspekte und Probleme*. In: LUDZ, P. C. (Hrsg.): *Soziologie und Sozialgeschichte. Aspekte und Probleme*. – *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 16*, S. 9-28.
- MACINTYRE, A. C. (1971): *Against the Self-Image of the Age: Essays on Ideology and Philosophy*. – New York.
- MANN, H. (1844): *Seventh Annual Report of the Board of Education; together with the Seventh Annual Report of the Secretary of the Board*. – Boston.
- MITTER, W. (1976): *Komparative Forschung in der Erziehungswissenschaft*. In: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22. Jg., S. 317-337.
- MONTESQUIEU, C.-L. DE SECONDAT, BARON DE LA BRÈDE ET DE ([1748] 1749): *De l'Esprit des Loix, ou du Rapport que les Loix doivent avoir avec la Constitution de chaque Gouvernement, les Moeurs, le Climat, la Religion, le Commerce, etc.* Nouvelle édition. – Genève.
- NIESSEN, M./PESCHAR, J. (Hrsg.) (1982): *International Comparative Research. Problems of Theory, Methodology, and Organisation in Eastern and Western Europe*. – Oxford.
- NOAH, H.J. (1973): *Defining Comparative Education: Conceptions*. In: EDWARDS, R./HOLMES, B./VAN DE GRAAFF, J. (Hrsg.): *Relevant Methods in Comparative Education*. – Hamburg, S. 109-117.
- NOAH, H.J./ECKSTEIN, M.A. (1969): *Towards a Science of Comparative Education*. – London.
- PEDRÓ, F. (1987): *Los Precursores Españoles de la Educación Comparada. Antología de Textos*. – Madrid.
- PIETERSE, J. N. (1994): *Globalisation as Hybridisation*. In: *International Sociology*, 9. Jg., S. 161-184.
- POPPER, K.R. ([1934] 1973): *Logik der Forschung*. – 5. Aufl. – Tübingen.
- PRZEWORSKI, A. (1987): *Methods of cross-national research, 1970-83: An overview*. In: DIERKES, M./WEILER, N./ANTAL, A. B. (Hrsg.): *Comparative Policy Research*. – Aldershot, S. 31-49.

- PRZEWORSKI, A./TEUNE, H. (1970): *The Logic of Comparative Social Inquiry*. – New York.
- RAGIN, C.C. (1989): *The Comparative Method*. – Berkeley.
- RAMIREZ, F.O./MEYER, J.W. (1981): *Comparative Education. Synthesis and Agenda*. In: SHORT, J.F. (Hrsg.): *The State of Sociology*. – Beverly Hills, S. 215-238.
- ROGER, J. (1989): *Buffon*. – Paris.
- ROSSELLÓ, P. (1943): *Les Précurseurs du Bureau International d'Éducation*. – Genève.
- SADLER, M. ([1900] 1964): How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education (1900). Reprint in: *Comparative Education Review*, 7. Jg., S. 307-14.
- SCHLEGEL, F. ([1808] 1977): *Über die Sprache und die Weisheit der Indier*. New edition ... prepared by E. F. K. KOERNER. – Amsterdam.
- SCHNEIDER, F. (1931-32; 1932-33): *Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft*. In: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1. Jg., S. 15-39, 243-257, 392-407; 2. Jg., S. 79-89.
- SCHNEIDER, F. (1947): *Triebkräfte der Pädagogik der Völker. Eine Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. – Salzburg.
- SCHRIEWER, J. (1982a): 'Erziehung' und 'Kultur'. Zur Theorie und Methodik Vergleichender Erziehungswissenschaft. In: BRINKMANN, W./RENNER, K. (Hrsg.): *Die Pädagogik und ihre Bereiche*. – Paderborn, S. 185-236.
- SCHRIEWER, J. (1982b): Ernst KRIECK. In: *Neue Deutsche Biographie*. Bd. 13. – Berlin, S. 409-412.
- SCHRIEWER, J. (1987): Vergleich als Methode und Externalisierung auf Welt: Vom Umgang mit Alterität in Reflexionsdisziplinen. In: BAECKER, D./MARKOWITZ, J./STICHWEH, R./TYRELL, H./WILLKE, H. (Hrsg.): *Theorie als Passion, Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag*. – Frankfurt a.M., S. 629-668.
- SCHRIEWER, J. (1994): *Welt-System und Interrelations-Gefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft*. – Humboldt-Universität zu Berlin, Öffentliche Vorlesungen, Bd. 34. – Berlin.
- SCHRIEWER, J. (1998): *Vergleichende Erziehungswissenschaft: Konstitutive Probleme und neue Herausforderungen*. In: HOFFMANN, D./NEUMANN, K. (Hrsg.): *Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbstverständnis einer undisziplinierten Disziplin*. – Weinheim, S. 79-103.
- SCHRIEWER, J. (1999): Vergleich und Erklärung zwischen Kausalität und Komplexität. In: KAELBLE, H./SCHRIEWER, J. (Hrsg.): *Diskurse und Entwicklungspfade. Der Gesellschaftsvergleich in den Geschichts- und Sozialwissenschaften*. – Frankfurt a.M., S. 53-102.
- SCHRIEWER, J. (2000): *World System and Interrelationship Networks*. In: POPKEWITZ, T. S. (Hrsg.): *Educational Knowledge. Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community*. – Albany.
- SCHWEIZER, T. (1978): *Methodenprobleme des interkulturellen Vergleichs*. – Köln.
- SMELSER, N. J. (1976): *Comparative Methods in the Social Sciences*. – Englewood Cliffs.
- SUDIEN, C./KALLAWAY, P. (1999): Editorial Introduction. In: SUDIEN, C./KALLAWAY, P./BREIER, M. (Hrsg.): *Education, Equity and Transformation (Selected Papers of the 10<sup>th</sup> Congress of the World Council of Comparative Education Societies, Cape Town, South Africa, 1998)*. – *International Review of Education. Special Issue, Vol. 45. Nos. 5-6, S. 377-382*.
- STEIN, L. von (1868): *Das Elementar- und das Berufsbildungswesen in Deutschland, England, Frankreich und anderen Ländern*. – *Die Verwaltungslehre. Fünfter Theil. Zweites Hauptgebiet: Das Bildungswesen*. – Stuttgart.
- Stichweh, R. (1984): *Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740-1890*. – Frankfurt.
- STRODTBECK, F. (1964): *Considerations of Meta-Method in Cross-Cultural Studies*. In: *American Anthropologist*, 66. Jg., S. 223-29.
- TENBRUCK, F.H. (1992): Was war der Kulturvergleich, ehe es den Kulturvergleich gab? In: MATTHES, J. (Hrsg.): *Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs*. – Göttingen, S. 13-35.
- TRABANT, J. (1990): *Traditionen Humboldts*. – Frankfurt.
- TURNER, R. S. (1987): *The Great Transition and the Social Patterns of German science*. In: *Minerva*, vol. XXV, S. 56-76.
- VAN DAELE, H. (1993): *L'Éducation comparée*. – Paris.
- VILLERS, C. DE (1808): *Coup-d'oeil sur les Universités et le Mode d'Instruction publique de l'Allemagne protestante*. – Kassel.

- 
- WALLERSTEIN, I. (1991): *Unthinking Social Science. The Limits of Nineteenth-Century Paradigms.* – Cambridge.
- WEBER, M. ([1904] 1973): Die 'Objektivität' sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: WEBER, M.: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre.* – Tübingen, S. 146-214.
- ZYMEK, B. (1975): *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion.* – Ratingen.

*Anschrift des Verfassers:* Prof. Dr. Jürgen Schriewer, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Abteilung Vergleichende Erziehungswissenschaft, Unter den Linden 6, 10099 Berlin