
Vergleichende Erziehungswissenschaft als Forschungsfeld

Jürgen Schriewer

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 disziplin-konstituierenden 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; Schriewer 2000a). Vor diesem Hintergrund mache ich im Folgenden einen Umweg und rekurriere auf die allgemeine Aufbruchphase der vergleichenden Wissenschaften vom Menschen um 1800. Ich rekonstruiere die in dieser Phase auch für eine Vergleichende Erziehungswissenschaft artikulierten „Wertideen“ (Weber [1904] 1973, S.214) und Leitprobleme (Abschnitt 1), um dann die von der akademisch institutionalisierten Disziplin angebotenen Problemlösungen zu beleuchten (Abschnitt 2). 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 (Abschnitt 3).

1 Vergleich und Verwissenschaftlichung: Zur Genese eines großen Programms

Der Gedanke vergleichend verfahren der Wissenschaften wurde entworfen und in unterschiedlichen Feldern durchartikuliert im ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhundert. Vergleichende Wissenschaften, verstanden als intellektuelles Projekt und als wissenschaftspolitisches Programm, markierten in diesem Zeitraum einen von den Zeitgenossen mit Emphase begrüßten wissenschaftlichen Neuansatz, ja, 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, auch die frühneuzeitlichen Formen der Wissenschaftsorganisation zunehmend instabil wurden und einen Prozess tiefgreifender Umorganisation durchliefen.

Dieser erstreckte sich auf zwei komplementäre Aspekte. An die Stelle der frühmodernen Rangordnung von „mathematischer“, „philosophischer“ und „historischer“ Form der Welterkenntnis trat zum einen ein entwicklungsoffenes Spektrum von horizontal geordneten und prinzipiell gleichrangigen einzelwissenschaftlichen Disziplinen. Letztere zeichneten sich im Gegensatz zu den zuvor geläufigen Konzeptionen gerade dadurch aus, dass sie sich um je gesonderte Wirklichkeitsausschnitte bzw. – im Verlauf ihrer zunehmenden 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 einer mathematisch durchkonstruierten Weltmechanik in cartesianischer Denktradition trat 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-Gesetzmäßigkeiten 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 Falle der sich ausdifferenzierenden Philologien, 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, von 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 teutsche 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 verfolge er, so formulierte etwa Franz Bopp in seinen Selbstzeugnissen, über die von Vorliebe geleitete Vertiefung in Sprachen und Literaturen weit 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 weiterer führender Naturwissenschaftler seiner Zeit. Er war ebenso überzeugt von den Idealen der Großen Revolution wie von den Segnungen der zeitgenössi-

schen Wissenschaft. Er diene insofern ersterer als Kriegskommissar und letzterer als Publizist. Und zeit seines Lebens blieb er ebenso sehr ein auf Unabhängigkeit bedachter Freigeist wie ein 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 noch nicht im Aufbau begriffenen, so doch im Modell debattierten – Systeme öffentlichen Unterrichts. Aber dieser Zusammenhang war zugleich vermittelt über die Funktionen vergleichender Forschung für die vorgängige Verwissenschaftlichung pädagogischer Programmatik. Anders als die zu Legitimationszwecken verengten Traditionskonstruktionen späterer Komparatisten es wahrhaben wollen, die Jullien zum intellektuellen Gründervater der Vergleichenden Erziehungswissenschaft stilisieren (vgl. Rosselló 1943 bzw. Van Daele 1993), wird die ganze Tragweite des intellektuellen Projekts Vergleichender Erziehungswissenschaft erst transparent vor dem Hintergrund der skizzierten allgemeineren theorie- und wissenschafts-geschichtlichen 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.

1.1 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.

Umso bemerkenswerter war demgegenüber der in anderen zeitgenössischen Arbeiten gleichwohl erreichte Reflexionsstand. Sinnfällig demonstrierten diese Arbeiten 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 2003). 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 sozialkulturellen Raum hinaus grundsätzlich erwartet wird. Zum anderen betraf dies die gedankliche Durchgliederung der solchermaßen erweiterten Erfahrungsbasis im Hinblick auf ihr unterliegende „Ur-Formen“, typologische Ordnungen, gesetzesförmige Regelmäßigkeiten oder funktionale Zusammenhänge, wie es die Grundintention der Goetheschen Arbeiten in Naturwissenschaft und Morphologie gewesen war und wie es seither 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 erziehungs-wissenschaftlicher) 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 Fortschritten (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), *Funktionen* oder *Organismen*, wie sie für die neuzeitliche Wissenschaftsentwicklung insgesamt kennzeichnend war. 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 theoretisch darstellbare Regelmäßigkeit zu ermitteln.

1.2 **Kulturdeterminismus und entwicklungsoffene 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 zu thematisieren, nicht in beziehungsloser Unvermitteltheit, 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 – *rapports* 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 sei-

ner 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 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. So entstand bereits Jahre vor Julliens abstraktem Verwissenschaftlichungsprogramm 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 direkter 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 Bildungseinrichtungen. Villers antizipierte damit einen Interpretationsansatz, den die *communis opinio* des Faches gewöhnlich erst auf Arbeiten des frühen 20. Jahrhunderts datiert. Gemeint sind die Reflexionen, die der englische

Historiker Michael Sadler, einer der schon früh dezidiert verwaltungsnah agierenden verglichen Bildungsexperten, um 1900 anstellte. Gemeint sind aber auch die stärker systematisierenden „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 aber 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 oder intra-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 intersozietalen (internationalen bzw. interkulturellen etc.) Erfahrungsbasis ein historisch-gesellschaftlich gewachsenes Beobachtungsfeld bereitstellt, welches diese Bedingungsfaktoren in unterschiedlichen Ausprägungen in sich enthält und

Kulturvergleich in der qualitativen Forschung
Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und
Analysen

Hummrich, M.; Rademacher, S. (Hrsg.)

2013, VII, 305 S. 1 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-531-17743-4