

Jürgen K. Schriewer

Welt-System und Interrelations-Gefüge

Die Internationalisierung der Pädagogik
als Problem Vergleichender
Erziehungswissenschaft

Antrittsvorlesung

7. Dezember 1992

Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät IV

Die Übersetzungen der Antrittsvorlesung erscheinen in folgenden Sprachen und Ausgaben:

Englisch: in dem Sammelband

“Educational Change and Educational Knowledge: Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community”.

Edited by Thomas S. Popkewitz & Andreas M. Kazamias, Albany: State University of New York Press, forthcoming 1995;

Spanisch: in dem Sammelband

"Globalización y Descentralización de los Sistemas Educativos".

Herausgegeben von Miguel A. Pereyra y otros, Barcelona: Pomares, 1994.

Herausgeberin:

Die Präsidentin der Humboldt-Universität zu Berlin

Prof. Dr. Marlis Dürkop

Copyright: Alle Rechte liegen beim Verfasser.

Redaktion:

Christine Gorek

Forschungsabteilung der Humboldt-Universität

Unter den Linden 6

10099 Berlin

Herstellung:

Linie DREI, Agentur für Satz und Grafik

Wühlischstr. 33

10245 Berlin

Heft 34

Redaktionsschluß: 11. 07. 1994

0. Internationalisierung: Prozeß und Problem

‘Internationalisierung’ ist ursprünglich ein Begriff des Völkerrechts. Als solcher beinhaltet er seit dem 19. Jahrhundert Einschränkungen der Gebietshoheit eines Staates über sein Staatsgebiet bzw. Teile seines Staatsgebietes — wie etwa wichtige Städte, Wasserstraßen oder Häfen — zugunsten mehrerer anderer Staaten oder der Völkerrechtsgemeinschaft im ganzen.¹ Erst nach 1945, und offensichtlich im Zusammenhang mit der Gründung der Organisation der Vereinten Nationen, verallgemeinert sich der Bedeutungsgehalt des Begriffs.

‘Internationalisierung’ dient – wie auch der jüngere Schwesterbegriff ‘Globalisierung’ – in zunehmendem Maße zur Bezeichnung von Tendenzen zur Intensivierung weltumspannender Interaktions- und Austauschbeziehungen, zur weltweiten Verflechtung gesellschaftlicher Kommunikationsbereiche sowie, damit einhergehend, zur transnationalen Angleichung sozialer Modelle und Strukturen (vgl. z.B. McGrew 1992). Internationalisierung und Globalisierung beziehen sich auf eine gesellschaftliche Wirklichkeit, die zunehmend in den alltäglichen Erfahrungshorizont auch des Einzelnen hineinragt: sei es in Form internationaler Finanzverflechtungen und Währungskrisen oder in Gestalt weltumspannender ökologischer Zusammenhänge, seien es die sozialen Folgekosten eines weltweit ausgreifenden Massentourismus, der Druck globaler Migrationsbewegungen oder die ungeahnte Intensivierung weltweiter Nachrichtenübermittlung. So vertraut freilich diese und andere globale Interdependenzbeziehungen dem interessierten Zeitgenossen bereits erscheinen mögen, der rezente Bedeutungswandel von ‘Internationalisierung’ zeigt an, daß die angesprochenen Prozesse – in der Perspektive historischer Makrosoziologie betrachtet – ein “evolutionär völlig neuartiges Phänomen” darstellen (Luhmann 1975a: 57).

Tendenzen der Internationalisierung und Globalisierung erstrecken sich auch auf ein für moderne Gesellschaften so zentrales Feld sozialer Interaktion wie die gesellschaftlichen Teilsysteme für Bildung und Ausbildung, die voll ausgebauten Großorganisationen von Schule und Hochschule, einschließlich der auf diese Systeme sich richtenden Steuerungs- und Reflexionsbemühungen in Gestalt von Bildungspolitik, Bildungsplanung, Bildungsforschung und Pädagogik. So mangelt es nicht an Diagnosen, welche festhalten, daß

“die internationale Verflochtenheit infolge der modernen Überwindung des Raumes in der Pädagogik in ähnlicher Weise stärker und stärker geworden [ist] wie im Wirtschaftsleben; [daß folglich] heute der internationale pädagogische Zusammenhang so eng, das Hin und Her so dicht [ist], daß man von einer pädagogischen Weltöffentlichkeit rede kann.”

Beispielhaft spricht sich in Feststellungen wie dieser das Bewußtsein von der Globalisierung pädagogischer Kommunikation aus. Gleichwohl entstammt das Zitat nicht dem Diskussionszusammenhang der letzten Jahre. Es ist vielmehr einer vor mehr als 60 Jahren erschienenen Grundsatzabhandlung mit dem vieldeutigen Titel “Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft” entnommen (Schneider 1931/32: 22). Mit dieser Abhandlung hatte Friedrich Schneider seinerzeit die beginnende akademische Institutionalisierung Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland programmatisch zu untermauern und dem neuen Fach zugleich eine weniger analytisch-vergleichende als vielmehr transnational-universalistische Orientierung mit auf den Weg eines dann windungsreichen Disziplinbildungsprozesses zu geben gesucht. Die von Schneider begründete und mit dem genannten Artikel eingeleitete *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* war insofern auch – wie der Titel festhält – als Kommunikationsmedium nicht so sehr im Dienste methodenbewußter Ausarbeitung erziehungswissenschaftlicher Komparatistik als vielmehr der Internationalisierung des pädagogischen Bewußtseins und der pädagogischen Theorieentwicklung konzipiert. Schneiders Situationsschilderung mochte im Jahre 1931 noch mehr einem *wishful thinking* als nüchterner Gegenwartsanalyse entspringen sein. Gut 60 Jahre danach läßt sie sich durch zahl-

reiche und ganz unterschiedlich gelagerte Indikatoren erhärten. Internationales Abitur (Peterson 1972) und internationale Schulleistungsmessungen (Postlethwaite, Weiler & Roeder 1980), die seit Jahrzehnten in Genf institutionalisierten Internationalen Erziehungsministerkonferenzen (*International Conferences on Education*)² und die unter weltweiter Beteiligung durchgeführte *World Conference on Education for All* des Jahres 1990 (UNESCO 1992), Weltbildungsprogramme (Faure 1972/ 1973; Psacharopoulos 1987) und Weltbildungskrisen (Coombs 1985), Weltbildungsindikatoren (Komenan 1987) und pädagogisches Weltbewußtsein (Gelpi 1992), *World Education Encyclopedia* (Kurian 1988) und *International Encyclopedia of Education* (Husen & Postlethwaite 1985), ERASMUS, COMETT und TEMPUS, CEDEFOP und EURYDICE,³ bi- und multilaterale Kooperationsprogramme und die ausländischen Delegationen, die sich beim Bundesminister für Bildung und Wissenschaft allwöchentlich die Klinke in die Hand geben:⁴ dies alles umschreibt nur einen unvollständigen Ausschnitt aus einem hoch verdichteten Netz internationaler Kommunikation und Kooperation im Bildungsbereich.

Vor diesem Hintergrund mehrten sich dann die Stimmen, welche einem besonderen Zweig der Erziehungswissenschaft explizit die Funktion zuweisen, den Prozeß der Internationalisierung von Bildungssystem und Pädagogik reflektierend zu begleiten, zu unterstützen, zu legitimieren. Gemeint ist damit die *Vergleichende* bzw. – wie manche in bewußter Anknüpfung an Schneiders Präferenzen bevorzugen würden – *Internationale Erziehungswissenschaft*. In Gestalt der Vergleichenden bzw. Internationalen Erziehungswissenschaft gelange – so besagt die derartigen Funktionszuschreibungen unterliegende quasi geschichtsphilosophische Denkfigur – der Prozeß der Internationalisierung von Bildungssystem und Pädagogik zum Bewußtsein seiner selbst und wirke als Reflexionstheorie dieses Prozesses im Sinne weiterer Entwicklung von ‘Internationalität’ auf diesen wiederum zurück.⁵ Diese Auffassung soll im folgenden bestritten werden. Sie ist in eben dem Maße frag-würdig, in dem sie schon vom Denkansatz her die spannungsreiche Differenz unterschlägt zwischen inter-

national und komparativ, zwischen bestimmten Dimensionen im Gegenstandsbereich des Faches und darauf gerichteter spezifischer Analysemethoden, zwischen politisch-kulturellen Prozessen mithin und “komplexem Forschungsansatz”.⁶ Die skizzierte Auffassung fällt damit nicht nur hinter Unterscheidungen zurück, die Friedrich Schneider seinerzeit gleichwohl festgehalten hatte: die Unterscheidungen nämlich zwischen Internationalität als historischer Tatsache und Internationaler Erziehungswissenschaft als analysierender Tätigkeit sowie, innerhalb letzterer, zwischen “vergleichender Betrachtung” zum Zweck der “Herausstellung international gemeinsamer pädagogischer Probleme, Ideen und Strömungen” und “komparativer Methode” als Verfahren zur “Erkenntnis allgemeiner pädagogischer Gesetzmäßigkeiten” (Schneider 1931/32: 243 & 403f.). Die fragliche Position leistet vielmehr auch einer Erkenntnishaltung Vorschub, die mehr darauf abhebt, die mit dem Konzept der ‘Internationalisierung’ unterstellte Verdichtung weltumspannender Verflechtungszusammenhänge affirmativ zu bestätigen, als sie in ihrer Komplexität analytisch aufzuhellen.

Mein Gegenargument werde ich gleichwohl nicht allein auf der Ebene abstrakter – in diesem Falle: methodologischer – Kritik entwickeln. Vielmehr möchte ich zugleich die Möglichkeiten der Empirisierung und damit Objektivierung theoretischer Argumente nutzen, welche die sogenannte sozio-historische Wende meta-wissenschaftlicher Diskurse der Reflexion über Wissenschaft eingetragen hat (vgl. Pollak 1983). Ich orientiere mich, genauer gesagt, an jenen Thesen über die grundsätzliche Historizität wissenschaftlicher Disziplinen und wissenschaftlicher Tätigkeit, wie sie Max Weber einmal, in der Schlußpassage seiner bekannten Abhandlung von 1904 über “Die ‘Objektivität’ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis”, mit verhaltenem Pathos der Sprache und der Bilder beschworen hat:

“... irgendwann [im Verlauf ihrer einzelwissenschaftlichen Spezialisierung und Normalisierung] wechselt die Farbe: die Bedeutung der unreflektiert verwerteten Gesichtspunkte wird unsicher, der Weg verliert sich in die Dämme-

rung. Das Licht der großen Kulturprobleme ist weiter gezogen. Dann rüstet sich auch die Wissenschaft, ihren Standort und ihren Begriffsapparat zu wechseln und aus der Höhe des Gedankens auf den Strom des Geschehen zu blicken” (Weber 1973: 214).

In diesem Sinne werde ich zunächst, in wissenschaftsgeschichtlichem Zugriff, die ursprüngliche Genese und die derzeitige Infragestellung des Programms Vergleichender Erziehungswissenschaft einander gegenüberstellen (Abschnitt 1.); vor diesem Hintergrund werde ich dann kontrastierende Befunde der Forschungsmustern (Abschnitt 2.), um abschließend der Frage nach dem möglichen “Standort” des Faches im zu Ende gehenden 20. Jahrhundert und in Anbetracht veränderter “Probleme”, “Gesichtspunkte” und “Begriffsapparate” in systematischer Wendung nachzugehen (Abschnitt 3.).

1. Etappen

1.1. Am Ausgang des 18. Jahrhunderts: Umriss eines großen Programms

Im Duktus des gewählten Argumentationsansatzes soll zunächst der Entstehungskontext des Gedankens vergleichender Wissenschaften vom Menschen (im allgemeinen) und von der Erziehung (im besonderen) in thesenhafter Kürze skizziert werden. Denn entgegen den Traditionskonstruktionen späterer Fachvertreter wird die ganze Tragweite des intellektuellen Projekts Vergleichender Erziehungswissenschaft erst vor dem Hintergrund allgemeinerer wissenschaftsgeschichtlicher Wandlungsprozesse am Ausgang des 18. Jahrhundert transparent.

Die Einführung des methodischen Vergleichs in die Wissenschaft ist eine Innovation des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts. Vergleichende Forschung markiert in diesem Zeitraum ein Nonplusultra an Modernität. Sie fungiert als dynamisierende Teilkomponente in einem tiefgreifenden Umstrukturierungsprozeß, den die neuere Wissenschaftsgeschichte als *Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen* be-

schrieben hat (Stichweh 1984). Der so bezeichnete Übergang von vormoderner zu moderner Wissenschaft ist mit einer radikalen Um- und Neubewertung empirischer Erkenntnis verbunden. In dieser Situation empfiehlt sich der Vergleich als Verfahren der Wahl nicht nur zur Erzeugung, sondern vor allem auch zur methodisch-konzeptionellen Verarbeitung von Empirie.

In diesem wissenschaftsgeschichtlichen Kontext ist das Projekt vergleichender Wissenschaften von der Sprache, vom Recht, von der Religion, von der politischen Verfassung und dann eben auch von der Erziehung ein frühes und markantes Beispiel für die Übertragung eines erfolgreichen Methodenprogramms von den Naturwissenschaften – und hier insbesondere den Bio-Wissenschaften – auf die Human- und Sozialwissenschaften. Wie zunächst Georges de Cuvier (1800-1805) in epochaler Vorbildhaftigkeit für die Anatomie, wie wenig später Anselm von Feuerbach (1810) für die Rechts- und wie beispielsweise Franz Bopp für die Sprachwissenschaft (Lefmann 1895: 115-118), so entwirft schließlich für die Pädagogik Marc-Antoine Jullien de Paris (1817) vor ziemlich genau 175 Jahren das Programm einer empirisch-vergleichend betriebenen Überführung heterogener und in ihrer Geltung ungeprüfter Wissensbestände in eine disziplinar sich verselbständigende Einzelwissenschaft. Die – mit Max Weber gesprochen – “Wertideen”, die diesem Geburtsakt ‘Vergleichender Erziehungswissenschaft’ unterliegen, zielen mithin auf nicht weniger als auf die Positivierung spekulativer Erziehungskonzepte und die Methodisierung pädagogischer Theorie. Die Originalität dieses frühen Textes von 1817 – des frühesten in französischer Sprache, der den Terminus *science de l'éducation* verwendet, – besteht insofern gerade darin, daß er Gründungsmanifest nicht nur der *Vergleichenden*, sondern zugleich Programmschrift der *Erziehungswissenschaft schlechthin* ist.

Schließlich werden im gleichen zeitgenössischen Kontext auch schon die theoretischen und methodischen Anschlußprobleme bedacht, die mit der Übertragung eines in den Bio-Wissenschaften erfolgreichen Forschungsansatzes auf den Bereich der Humanwissenschaften verbunden sind. Dies zwar nicht mehr im

Text eines an der Zoologie geschulten und sozialpolitisch engagierten Spätaufklärers, wohl aber in den Reflexionen – und mit der Scharfsichtigkeit – eines an der Philosophie geschulten vergleichenden Sprachforschers. Gemeint ist Wilhelm von Humboldts “Plan einer vergleichenden Anthropologie” von 1795. Humboldt erörtert dort nicht nur das methodologische Problem der geordneten Vermittlung zwischen dem “historischen Gegenstand” – als dem der Anthropologie vorgegebenen “empirischen Stoff” – und seiner auf Ursachen- oder “Zusammenhangs”-Wissen durchgreifenden “theoretischen Bearbeitung”. Er reflektiert vielmehr zugleich die theoretische Zusatzproblematik – die “Eigentümlichkeit”, wie er sagt, – der über die Objektwelt der Anatomie hinausgreifenden vergleichenden Humanwissenschaften. Sie erwächst aus der im Gegenstandsbereich dieser Wissenschaften angelegten Differenz zwischen naturhafter “Gesetzmäßigkeit” und “notwendiger Freiheit” des Menschen, zwischen gattungsbedingter Konstanz und “selbsttätiger Energie” (Humboldt 1964: 36, 42-43 bzw. 46-49), modern formuliert: zwischen allgemeinen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen und entwicklungsöffener Geschichtlichkeit oder zwischen Kausalität und Selbstreferenz.

Mit diesem zweifachen Problemstrang sind zugleich Leitlinien der methodologischen Dauerkontroversen bezeichnet, welche die Ausdifferenzierung Vergleichender Erziehungswissenschaft bis heute begleitet haben. Sie sollen an dieser Stelle nicht weiter aufgerollt werden. Es möge vielmehr der Hinweis genügen, daß auch unter den Rahmenbedingungen akademischer Institutionalisierung die vergleichende Teil- oder “Aspekt”-Disziplin (Diemer 1970) der Erziehungswissenschaft verkeilt blieb in ein Geflecht von konfligierenden Erwartungen, gegensätzlichen Funktionszuschreibungen und nur schwerlich vereinbaren methodischen Optionen (Schriewer 1982; Epstein 1983). Entsprechende Kontroversen setzen beispielsweise an der Differenz an zwischen verbreiteten Programmsätzen einer Internationalen und der klassischen Idee einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Sie sind angelegt in den widerstreitenden Erwartungen auf reformrelevante Politikberatung beziehungsweise auf theoriebezogene

Verwissenschaftlichung. Sie entzündeten sich immer erneut an der Diskrepanz zwischen der Praxis synthetisierender Ausdeutung internationaler Entwicklungstendenzen und den Erfordernissen wissenschaftslogisch elaborierter Vergleichsmethodik. Und nicht zuletzt erwachsen sie aus grundverschiedenen – den Gegenstand der Erkenntnis konstituierenden – Hinsichten auf den Anderen: aus dem Gegensatz nämlich zwischen der Minimierung von sozial-kulturellen Differenzen im Hinblick auf praktische Verständigung und ihrer rückstandslosen Ausschöpfung zu Zwecken sozialwissenschaftlicher Analyse (Schriewer 1990a).

1.2. Am Ausgang des 20. Jahrhunderts: Die Welt als Einheit der Analyse

Das radikal Neue der gegenwärtigen Situation, der Situation des ausgehenden 20. Jahrhunderts, liegt nun darin, daß nicht mehr lediglich verbesserte Varianten der methodischen Ausgestaltung Vergleichender Erziehungswissenschaft reklamiert werden. Vielmehr werden einige ihrer grundlegenden theoretischen und methodologischen Voraussetzungen als solche in Frage gestellt.

Neuere Forschungen und Theorieentwicklungen laufen in der Tat darauf hinaus, den weithin fraglos vorausgesetzten Erkenntnisgegenstand Vergleichender Erziehungswissenschaft aufzulösen: die Welt, verstanden als eine Vielheit voneinander abgrenzbarer regionaler oder nationaler Gesellschaften, die als selbständige Entitäten, als historisch distinkte Gebilde, wechselseitig für einander Umwelt sind. Solche Auflösungen haben zur unmittelbaren Konsequenz, daß auch das definierende methodische Verfahren – der auf eine Vielheit unabhängiger Analyseeinheiten beziehbare Vergleich – entleert wird, und zwar entleert zugunsten historischer Rekonstruktionen großräumiger kultureller Diffusionsprozesse oder global ausgreifender Analysen transnationaler Verflechtungszusammenhänge (McMichael 1990; Wallerstein 1987). In solchen Schlußfolgerungen greifen schließlich retrospektiv angelegte theoriekritische Analysen und prospektiv gehaltene Modell-Bildungen von ‘Welt-Gesellschaft’ ineinander.

Theoriehistorische Analysen im hier gemeinten Sinn hat u.a. Friedrich H. Tenbruck (1981) vorgetragen. Der Titel seiner Studie "Die Geburt der Gesellschaft aus dem Geist der Soziologie" enthält *in nuce* seine These. Sei, so Tenbruck, die Ausbildung eines spezifisch soziologischen Kommunikationszusammenhanges begreifbar als intellektuelle Antwort auf die radikal neuartige gesellschaftliche Wirklichkeit, die im ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhundert aus der Auflösung der ständisch-korporativen Sozialstrukturen des Alten Europa hervorging, so sei der anschließend von dieser Soziologie favorisierte 'Gesellschafts'-Begriff – das abstrakte Konzept einer Vielheit untereinander selbständiger, quasi autarker und insofern vergleichsfähiger Sozietäten – in mehrfacher Hinsicht zeitgebunden und daher in seiner theoretischen Geltung fragwürdig. Dieses Gesellschafts-Konzept sei nicht nur maßgeblich durch die theorietechnischen Vorgaben einer an naturwissenschaftlichen Leitbildern ausgerichteten Disziplin geprägt. Es schreibe vielmehr auch, so heißt es bei Tenbruck weiter, nur eine bestimmte "Zeitlage fest, nämlich das Selbstverständnis der auf ihre kulturelle Eigenart und staatliche Selbständigkeit bedachten Nationen des 19. Jahrhunderts, für die [...] die Identität von Volk, Kultur, Nation und Staat evidente Lehre der Geschichte war" (Tenbruck 1981: 348). *De facto* aber sei ein Gesellschaftskonzept diesen Anspruchs durch Internationalisierungsphänomene und durch transkulturelle Diffusionsprozesse größten Ausmaßes empirisch längst dementiert.

Was diesen Thesen, über die sozial- und wissenschaftsgeschichtliche Re-Analyse hinaus, ihre besondere vergleichskritische Zuspitzung verleiht, ist die Tatsache, daß Tenbruck sie in Auseinandersetzung mit Emile Durkheim entwickelt. Mit Durkheim nämlich dementiert er zugleich denjenigen Theoretiker vergleichender Sozialwissenschaft, der wie kein anderer das große Programm des ausgehenden 18. Jahrhunderts im ausgehenden 19. Jahrhundert in eine stringent wissenschaftsförmige Fassung übersetzt, die vergleichende Methode als die den Sozialwissenschaften eigentümliche Ersatzform für makro-soziale Experimente ausgewiesen und damit eine bis in die Gegenwart nachwirkende Tradition ver-

gleichender Sozialforschung grundgelegt hatte. Erinnerung sei hier nur an jene bekannte Passage aus den 1895 erstmals erschienenen *Regeln der soziologischen Methode*, mit der Durkheim, in Aufnahme des in der wissenschaftlichen Umbruchphase um 1800 konzipierten Gedankens, den Zusammenhang von vergleichender Forschung und Disziplinbildung bekräftigt hatte:

“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 1976: 216; 1986: 137).

Wird insofern in theoriekritischen Retrospektiven das Programm vergleichender Sozialwissenschaften in seinen gegenstandstheoretischen Basisannahmen historisch relativiert, so wird es andererseits im Rahmen neuerer ‘Welt-System’-Analysen sozusagen evolutionstheoretisch überholt. Und wie die klassische Soziologie sich als Antwort auf die veränderte soziale Wirklichkeit des europäischen 19. Jahrhunderts begriff, so beanspruchen ‘Welt-System’-Modelle ihrerseits, gesellschaftliche Makrostrukturen des ausgehenden 20. Jahrhunderts erst aus dem Globalzusammenhang der in neuartiger Weise verdichteten weltweiten Interdependenz-Beziehungen zureichend erfassen zu können (vgl. So 1990: 169ff.). Dieser Anspruch erstreckt sich dann auch auf Teilbereiche wie die Analyse nationaler Erziehungssysteme. Deren Strukturen, Entwicklungspotentiale und soziale Funktionen ließen sich unverkürzt, so das geltend gemachte Argument, erst unter systematischer Berücksichtigung ihrer jeweiligen Position in einem weltumspannenden Gefüge erklären:

“Analyses of education within the context of closed, national systems fail to capture the position of a country within the international system. It is this situation which conditions the effects of intranational economic, political, and socio-cultural factors on educational development or underdevelopment. [Es ist insofern der Vorzug des Welt-System-Ansatzes, daß die für ihn charakteristische] global perspective enhances our understanding of the origins, evolution, and implications of educational practices, combining the micro and macro levels of analysis, and linking provincial occurrences to national and international events” (Arnone 1980: 50 & 54).

Der Stand der Theoriebildung über die für die Konstruktion von 'Welt-System'-Modellen entscheidenden Parameter ist unabgeschlossen (vgl. Bornschier & Lengyel 1990: 3-15):

– Der *mainstream* diesbezüglicher Arbeiten hat sich im Anschluß an die wirtschaftsgeschichtlichen Untersuchungen von Fernand Braudel und Immanuel Wallerstein sowie unter Einbezug polit-ökonomischer und dependenztheoretischer Ansätze formiert (Braudel 1979; Wallerstein 1976 & 1987).

– Weniger ökonomistisch als vielmehr modernisierungstheoretisch und kultursoziologisch argumentieren Modellbildungen, die von einer Forschergruppe um John W. Meyer, Francisco Ramirez und John Boli-Bennett in Stanford ausgearbeitet wurden und die die weltweite Universalisierung staatlicher und kultureller Muster in den Mittelpunkt stellen (Meyer & Hannan 1979; Boli, Ramirez & Meyer 1986).

– Kommunikations- und differenzierungstheoretische Ansätze schließlich suchen die Emergenz der einen 'Weltgesellschaft' aus der Eigen-Dynamik einzelner gesellschaftlicher Funktionsbereiche – insbesondere von Wirtschaft und Verkehr, Wissenschaft und Technik – zu erfassen, welche ihre jeweilige Sonderkommunikation ohne Rücksicht auf die Grenzen national organisierter politischer Systeme ausdehnen und intensivieren (Luhmann 1975a & 1982).

Der Grundgedanke des Welt-System-Paradigmas soll im folgenden anhand einer theoretischen Fassung gekennzeichnet werden, die dem Umkreis der wirtschaftsgeschichtlich fundierten *mainstream*-Richtung entstammt; dies vor allem auch deshalb, weil in diesem von Albert Bergesen verfaßten Text die wissenschaftsgeschichtliche Dimension der mit dem 'Welt-System'-Ansatz verfolgten Auswechslung der Leitperspektivik internationaler Sozial- und Bildungsforschung in prägnanter Weise deutlich wird (Bergesen 1980).

Bergesen rekapituliert darin den mehrmaligen tiefgreifenden Wandel (*paradigm shift*) sozialwissenschaftlichen Denkens seit dem 18. Jahrhundert. Zugleich macht er die mit solchen Theorie-Umbrüchen jeweils verbundene Umkehrung von Grundvorstel-

lungen sozialer Ordnung deutlich. So stellt er den Übergang von (i) den interaktionistischen Ordnungsvorstellungen des Utilitarismus im ausgehenden 18. Jahrhundert zu (ii) den holistischen Konzeptionen der soziologischen Systementwürfe im ausgehenden 19. Jahrhundert in Parallele zu einer im ausgehenden 20. Jahrhundert nochmals anstehenden theoretischen Umdisposition. Noch (iii) die seit den 1950er Jahren entworfenen dependenztheoretischen Frühformen von 'Welt-System'-Perspektiven hätten nämlich, so Bergesen, eine durch Ungleichheit gekennzeichnete Welt-Arbeits-Teilung als das sukzessive aus den Austauschbeziehungen und Interessenverschränkungen zwischen 'Metropolen' und 'Peripherie', zwischen entwickelten Industrie- und abhängigen Entwicklungsländern, hervorgegangene Resultat begriffen. Nunmehr aber sei es an der Zeit, den abermaligen Wandel der Denkart zu vollziehen und das 'Welt-System' dezidiert als (iv) emergente Realität *sui generis* zu konzipieren, als "a priori world social relations", als "collective reality exogenous to nations", welche ihrerseits die ungleichen Austauschbeziehungen zwischen Zentrum und Peripherie erst aus sich heraus entlasse und bestimme:

"It [the world system] has its own laws of motion that, in turn, determine the social, political, and economic realities of the national societies it encompasses" (Bergesen 1980: xiii & 10).

An die Stelle der *sociology*, der Gesellschaftswissenschaft, habe folglich *globology*, die Weltwissenschaft, zu treten.

Heißt das aber, daß, mit Max Weber gesprochen, "das Licht der großen Kulturprobleme" unwiderruflich weitergezogen ist? Ist mit anderen Worten der Anspruch, in besonderer Weise wissenschaftliche Modernität zu repräsentieren, den die vergleichenden Humanwissenschaften um 1800 für sich reklamieren konnten, im ausgehenden 20. Jahrhundert übergegangen an Analysen des einen 'Welt-Systems' als eines in neuartiger Weise verdichteten globalen Beziehungs- und Interdependenzzusammenhangs?

2. Befunde

2.1. Die Emergenz eines Welt-Erziehungs-Systems

Empirisierung von auf Wissenschaft bezogenen Argumenten meint – komplementär zu ihrer Historisierung –, solche Fragen nicht *ad hoc*, nicht nach spekulativem Dafürhalten, zu entscheiden, sondern in Sichtung des Gangs der Forschung und in abwägender Auswertung der dabei sich zeigenden Befunde und Probleme. Und diese Befunde sind in unerwarteter Weise kontrastreich.

Zunächst seien, in gedrängter Verknappung, wesentliche Forschungsergebnisse skizziert, die in der Perspektive von ‘Welt-System’-Ansätzen erzeugt worden sind und die ihrerseits entsprechende Modelle in der internationalen Bildungsforschung weiter haben ausarbeiten helfen. Diese Ergebnisse konstatieren weltweit erstaunliche Angleichungsbewegungen auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Dimensionen des Bildungsberreichs:

(a) Zunächst hat sich in den Jahrzehnten seit ca. 1950 eine *weltweit gleichförmige Bildungsexpansion* vollzogen, die alle Ebenen organisierter Schulen und Hochschulen, Primar-, Sekundar- und Tertiärstufe, umfaßt (vgl. Komeman 1987; Kurian 1988: 15-36). Diese Expansion ist weltweit derart massiv und derart gleichförmig, daß sie mit den variierenden Ausgangsbedingungen, Anforderungslagen oder Konjunkturen ganz unterschiedlicher wirtschaftlicher, politischer oder gesellschaftlicher Kontexte in keinen plausiblen Erklärungszusammenhang mehr zu bringen ist:

“Comprehensive statistical analyses of educational expansion, the incorporation of women, constitutional specification of educational rights and duties, and so on reveal that varying national characteristics had little or no effect on these dependent variables during the postwar period. Hence there is little support for any of the numerous, much-debated theories attempting to account for these developments. In their stead we offer the view that education has become an important element of the transnational social system”
(Ramirez & Boli-Bennett 1982: 32-33; Meyer et al. 1977).

Eindeutiger noch, als im Querschnitt aller Bildungsstufen deutlich wird, und ungeachtet divergierender politischer Systeme, wirtschaftlicher Entwicklungsniveaus oder gesellschaftspolitischer Prioritäten in den einzelnen Ländern, hat sich insbesondere die Expansion des Hochschulbereichs als der weltweit wichtigste einzelne Entwicklungstrend der Nachkriegszeit herausgestellt (Altbach 1991c: 193; vgl. Ramirez & Riddle 1991).

(b) Diese Expansionsverläufe vollziehen sich Hand in Hand mit der Durchsetzung eines - zumindest im Sinne eines handlungsleitenden Deutungsmusters - *weltweit akzeptierten Modells institutionalisierter Schulerziehung*. Dieses Modell bündelt in weit hin standardisierter Form die allgemeinen Strukturmerkmale moderner Erziehungssysteme, deren Ausbildung im europäischen 19. Jahrhundert die jüngere vergleichend-sozialhistorische Forschung als 'Systembildungsprozeß' im einzelnen nachgezeichnet hat (Müller, Ringer & Simon 1987) und deren weltweite Ausbreitung als hervorstechender Indikator kultureller Globalisierungsprozesse gewertet wird (Boli & Ramirez 1992; Ramirez & Boli 1987). Zu diesen Strukturmerkmalen zählen im einzelnen:

- ein nach Stufen, Typen und Abschlüssen in sich differenziertes und vorzugsweise allgemeinbildend ausgerichtetes Schulsystem;
- die Ausdifferenzierung klar getrennter Lehrer-/ Schülerrollen und die organisatorische, altersgruppenspezifische und zeitliche Zusammenfassung von Lehr-/ Lern-Prozessen in Schulklassen;
- die staatliche oder öffentliche Regulierung solcher Lehr-/ Lern-Prozesse durch mehr oder minder detaillierte Rahmenvorgaben in Gestalt von Lehrplänen, Prüfungsprogrammen oder Instruktionen;
- ein relatives Maß an Professionalisierung von Lehrerbild und Lehrertätigkeit;
- ein in aller Regel staatlich finanzierter und kontrollierter administrativer Gesamtrahmen; schließlich
- die über Zertifikate und Berechtigungen gewährleistete Koppelung von Schullaufbahnen und Berufskarrieren, von pädagogischer Selektion und sozialer Differenzierung.

(c) Des weiteren hat sich eine *Welt-Entwicklungs- und Bildungs - programmatis* - “world-level developmental cultural account and educational ideology” (Fiala & Lanford 1987) - herausgebildet, welche die genannten Expansions- und Globalisierungsprozesse, gewissermaßen als deren semantisches Korrelat, begleitet, stützt und verstärkt. In ihrem Rahmen wird schulförmig institutionalisierte Erziehung als integraler Bestandteil und als wesentliches Instrument gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse begriffen. Diese Programmatik erwächst aus der Bündelung wesentlicher Leitdimensionen, welche seit dem 19. Jahrhundert die Selbstaussagen der europäischen Moderne bestimmt haben: (i) individuelle Persönlichkeitsentfaltung, Staatsbürgerrolle und Mitwirkungskompetenz; (ii) sozialpolitische Chancengleichung; (iii) wirtschaftliche Entwicklung und (iv) nationalstaatlich garantierter Ordnungsrahmen. Und sie hat, wiederum in weltumspannender Angleichung und mit zunehmender Intensität in der Zeit, ihren Niederschlag in den Erziehungszielen und bildungspolitischen Rahmenvorgaben von Verfassungen und Gesetzgebungen einer über alle Kontinente hinweg rasch zunehmenden Zahl von Ländern gefunden.

(d) Die Dissemination dieser Modernisierungs-Semantik - ebenso wie der korrespondierenden Organisationsmodelle “der modernen Schule” (Adick 1992a) - wäre schließlich nicht möglich ohne die sozialen und infrastrukturellen Voraussetzungen eines *internationalen sozialwissenschaftlich-pädagogischen Kommunikations- und Publikationssystems* (vgl. Altbach 1987, 1991a/b & 1994). Dazu zählen zum einen die auf den Feldern der Kultur-, Entwicklungs- und Bildungspolitik tätigen internationalen Organisationen. Großorganisationen wie beispielsweise die *Weltbank* – heute das personell stärkste Zentrum für international-vergleichende [ökonomisch-quantitative] Bildungsforschung weltweit - die *UNESCO*, das *Bureau International d’Education*, das *International Institute for Educational Planning*, die *OECD* und viele andere mehr bieten einem zahlenmäßig nicht mehr überschaubaren internationalen pädagogischen Establishment ja nicht nur die institutionell gesicherten Rollengrundlagen. Sie eröffnen diesem Establishment, das sich z.T. dezidiert als übernationales

versteht (vgl. in autobiographischer Wendung Hoggart 1978), vielmehr auch finanzstarke Publikationsmöglichkeiten und damit außerordentliche internationale Disseminations- und Wirkungschancen. Das Kommunikationssystem der Wissenschaft auf der anderen Seite hat sich international zwischen Zentrum – heute weitgehend deckungsgleich mit dem anglo-amerikanischen Wissenschaftsraum – und Peripherie stark hierarchisiert. Eine kleine Gruppe reicher Industrienationen in Nordamerika, Europa und Japan und eine kleine Zahl multinationaler Medienkonzerne wie etwa *Macmillan*, *Pergamon*, *Harper & Row*, *Prentice Hall*, *Elsevier*, *Hachette* oder *Bertelsmann* bilden, nach einer drastischen Formulierung von Philip Altbach (1991b: 122), “eine Art OPEC des Wissens”. Diese Industrienationen und Medienkonzerne kontrollieren – mit ihrem Forschungspotential und -personal im einen, mit Fachzeitschriften und wissenschaftlichen Lehrbüchern im anderen Fall – die Erzeugung, die Legitimierung und die Distribution des als ‘relevant’ gehandelten wissenschaftlichen Wissens weltweit. In diesem Sinne haben Untersuchungen für Teilbereiche der Bildungsforschung hinreichend dokumentiert, wie schon die Problem-Konzeptualisierungen und Begriffs-Systeme, die Klassifikationen und Statistiken, die Qualitäts- und die normativen Bewertungsstandards, die in den internationalen Organisationen oder den anglo-amerikanischen Forschungs-Zentren geläufig sind, Rezipienten in aller Welt unter einen Angleichungsdruck setzen, der umso erfolgreicher ist, als er nicht einmal als solcher wahrgenommen wird (Hüfner, Meyer & Naumann 1987).

Nur ein Beispiel möge diese Tripelallianz zwischen hierarchisiertem Wissenschaftssystem, internationaler Publikationsinfrastruktur und weltweit transportierter Entwicklungs- und Bildungsprogrammatik illustrieren. Ich wähle dazu die bereits genannte zehnbändige *International Encyclopedia of Education* (Husén & Postlethwaite 1985). Von ihrer Autorenschaft her ist sie zum überwiegenden Teil ein Organ der anglo-amerikanischen Bildungsforschung. Von den 1.175 Autoren stammen knapp die Hälfte (N = 564) aus den USA und rund drei Viertel (N = 855) aus der Gruppe der englischsprachigen Industrieländer insgesamt. Zählt man noch die Verfasser aus Ländern wie Indien, Süd-

afrika oder Schweden hinzu, deren Wissenschaftler sich mit zunehmender Selbstverständlichkeit des Englischen bedienen, wächst der Anteil der anglophonen unter allen Autoren auf vier Fünftel an. Husén selbst hat diese anglo-amerikanische Dominanz in einer späteren Retrospektive mit dem schieren Gewicht der amerikanischen Forschungskapazitäten zu rechtfertigen gesucht. Nach seinen Angaben wurde im Planungszeitraum des Unternehmens rund die Hälfte der Weltproduktion an erziehungswissenschaftlicher Forschungsliteratur in den USA erzeugt; zugleich zählten die USA in diesem Zeitraum mehr Bildungsforscher als alle europäischen Länder zusammengenommen (Husén 1990: 68). Dient somit diese als 'international' sich definierende Enzyklopädie *de facto* als Sprachrohr der anglo-amerikanischen bzw. anglo-amerikanisch beeinflussten Bildungsforschung, so wird ihre weltweite Distribution zusätzlich durch die Finanz- und Wettbewerbskraft des *Pergamon*-Verlages, der mit seinen Niederlassungen in fast allen Kontinenten zu den größten der vorgenannten Verlagskonzerne zählt, gewährleistet. Von *Pergamon* erstmals 1985 verlegt, wurde die Enzyklopädie seitdem in zwei Reprint-Ausgaben (Husén & Postlethwaite 1988 & 1991), einer Compact-Disc-Version sowie zusätzlich in mehreren aus ihr auszuweigenden thematischen Teilenzyklopädien vertrieben.⁷ Für 1994 ist außerdem das Erscheinen einer auf zwölf Bände erweiterten Neuausgabe vorgesehen. Bezieht man schließlich diese quantitativen Aspekte auf den inhaltlichen Aufbau des Werkes selbst, so erklärt sich einiges an der Disseminationsbreite der in ihm repräsentierten Konzeption. Zu den Themenkomplexen 'Bildungsökonomie', 'Bildungsplanung', 'Entwicklung und Modernisierung' nämlich, Themen mit anderen Worten, die der erwähnten 'Welt-Bildungs- und Entwicklungs-Programmatik' entsprechen, bietet diese erziehungswissenschaftliche Groß-Enzyklopädie insgesamt 181 Stichworte an. Ein Stichwort 'Education' hingegen, das die Struktur von Erziehung und Bildung in ihrer eigenen Dignität systematisch entfaltet, kommt in ihr bislang nicht vor.

Vor dem Hintergrund solcher wechselseitig sich ergänzender Befunde – über weltweite Bildungsexpansion, Modell-Dissemina-

tion, Modernisierungs-Semantik und Publikationsstrukturen – werden schließlich Diagnosen nachvollziehbar, die in anderen Zusammenhängen und auf anderer Materialbasis getroffen wurden. In keinem anderen gesellschaftlich relevanten Politikbereich, weder in der Wirtschafts-, noch in der Sozial-, noch der Umweltpolitik, so heißt es in einem Überblick über unterschiedliche Felder vergleichender *policy research*, ist ein derart hoher Grad an globaler Standardisierung von Strukturen, Modellen und Reformsemantik festzustellen wie in Bildungspolitik und politikrelevanter Bildungsforschung (Weiler 1987). Erziehungssystem und Bildungsforschung, so muß man daher schlußfolgern, sind in allgemeinere Prozesse der Internationalisierung und Globalisierung kultureller Muster nicht einfach einbezogen wie andere soziale Handlungsfelder auch. Sie scheinen vielmehr der Dynamik fortschreitender Internationalisierung in besonders ausgeprägtem Maße zugänglich zu sein. ‘Schule’ im Sinne des genannten Strukturmodells, so lautet denn auch eine im Anschluß an Parsons formulierte These, sei eine “evolutionäre Universalie” der sozialkulturellen Entwicklung der Moderne (Adick 1988: 353 in Anlehnung an Parsons 1964; vgl. auch Adick 1992a & b).

2.2. Erziehung in variierenden Interrelations-Gefügen

Wie sehen gegenüber solchen Befunden und Interpretationen über das emergente Welt-System die Ergebnisse vergleichender Forschung aus? Gefragt wird, genauer gesagt, nach den Ergebnissen solcher sozialwissenschaftlicher Vergleichsforschung, die es nicht bei deskriptiven Überblicksdarstellungen oder synthetisierenden Ausdeutungen internationaler Entwicklungen bewenden läßt, sondern die den Vergleich als theoriegeleitetes methodisches Analyseinstrument einsetzt. Ich skizziere Ergebnisse vergleichender Forschung über gesellschaftliche Problemfelder, die in besonderem Maße durch im Prinzip gleichläufige bildungs- bzw. sozialpolitische Herausforderungen gekennzeichnet waren oder sind. Zugleich handelt es sich dabei um Bereiche, die im Rahmen jeweils einschlägiger Theoriebildung in stark universalistischer Weise gedeutet wurden oder noch werden; Bereiche also, welche aufgrund der dominan-

ten Prognosemodelle konvergierende Lösungsmuster erwarten ließen; Problemfelder schließlich, für welche gleichsinnig oder geradezu deterministisch wirksame makro-soziale Bedingungs- bzw. Funktionszusammenhänge unterstellt wurden. Tatsächlich aber hat vergleichende Forschung eine beeindruckende internationale Variationsbreite von historisch-kulturell realisierten Problemlösungsmustern oder -strategien zutage gefördert.

(a) Ein solcher Befund gilt zunächst für den zunehmend *mit Sozial- und Bildungspolitik verflochtenen Komplex von Beschäftigungs- und Arbeitsmarktpolitik*. Vergleichende Untersuchungen über die empirisch feststellbaren Erfolgswahrscheinlichkeiten von Strategien zur Sicherung der Vollbeschäftigung belegen nicht nur, daß solche Strategien – etwa Arbeitskräftequalifizierung, Gastarbeiterpolitik, Vermeidung von Moral-Hazard im Sozialversicherungswesen, Flexibilität der Lohnbildung u.a.m. – selbst innerhalb der Gruppe der marktwirtschaftlich organisierten fortgeschrittenen Industrieländer in sehr unterschiedlichem Maße eingesetzt werden, sondern daß sie dann auch zu außerordentlich divergierenden Resultaten führen (Schmid, Füglistaler & Hohl 1992). Solche Untersuchungen dokumentieren zugleich ein Variationspektrum von strukturpolitischen Anpassungs- und wirtschaftspolitischen Steuerungsleistungen, für das es, entgegen den Annahmen makro-ökonomischer Theorien, “no single straightforward economic explanation” gibt; während alle berücksichtigten Länder

“were exposed to the same external economic shocks, their responses could hardly have been more different. [...] There seems to be no obvious correlation between rates of economic growth and rates of inflation, between inflation and unemployment, or even between economic growth and employment growth. Instead, it seems that in a generally worsening world-wide economic environment individual countries have chosen specific national profiles of economic performance, favouring or neglecting specific measures of performance”
(Scharpf 1984: 259).

Und ebenso wie die prognostische Kraft der Konvergenztheorien, die in den 1960er Jahren auf die universelle Rationalität industriegesellschaftlicher Entwicklungsdynamik gebaut hatten, durch den Aufweis der Beharrungskraft nationalspezifisch ge-

prägender Strukturprofile gerade auch in den fortgeschrittenen liberal-kapitalistischen Volkswirtschaften demontiert wurde (Goldthorpe 1984; Kumon & Rosovsky 1992), so zeigen jüngere Vergleichsuntersuchungen, daß und wie der in allen diesen Ländern durchgreifende Zwang zur Intensivierung der Produktivität mit sehr unterschiedlichen arbeitsmarkt- und industriepolitischen Innovationsstrategien beantwortet wird (Sabel et al. 1987; Naschold 1992). Das seit den 1980er Jahren unter dem Stichwort des ‘Toyotismus’ diskutierte japanische Modell der Produktivitätsintensivierung liefert dafür ein anschauliches Beispiel. Statt diesem vorgeblich überlegenen und als kultur-neutral propagierten Modell zu folgen, bevorzugen die Industrieländer Europas und Nordamerikas auch hier, und zwar in offensichtlicher Anknüpfung an nationalspezifische Strukturen von Verbandsorganisation und industriellen Beziehungen, “different roads” mit “different outcomes”:

“Now, with the collapse of the communist regimes of Eastern Europe, economic integration in Western Europe, and the contemporary dominance of free-market ideology, new convergence theory becomes tempting. But entrenched national institutions and particular market circumstances make national and local diversity as important now as ever” (Turner & Auer 1992: 28).

(b) Ähnlich lautet des weiteren die Generalaussage eines mittlerweile umfangreichen Corpus vergleichender Arbeiten zum *Zusammenhang von beruflicher Ausbildung, Qualifikationsstruktur und großbetrieblicher Arbeitsorganisation*. Diese Arbeiten haben uns gelehrt, dem von Bildungsökonomie und Industriesoziologie unterstellten Theorem der Determiniertheit von Qualifikationsbedarf und Ausbildungsstrukturen durch technologischen Wandel, ökonomische Entwicklung und industrielle Rationalität gründlich zu mißtrauen (Maurice 1980; Heidenreich & Schmidt 1991). Sie haben, zumal wenn sie um die historische Prozeßdimension erweitert wurden, eindringlich demonstriert, daß Ausbildung und Einsatz menschlicher Arbeitskraft auch in technologisch hochentwickelten Industriegesellschaften zu wesentlichen Teilen sozial-kulturell definiert sind (vgl. Dore 1973; D’Iribarne 1989).

Wie sich exemplarisch insbesondere im Vergleich deutscher, französischer und britischer Unternehmen gezeigt hat, strukturieren Industriebetriebe der gleichen Branche und Größenordnung, Industriebetriebe zudem, die die gleiche Produktionstechnologie einsetzen und auf denselben Märkten miteinander konkurrieren, ihre Belegschaften gleichwohl nach nationalspezifisch deutlich unterscheidbaren Mustern der Arbeitsorganisation und Arbeitsteilung. Diese erstrecken sich sowohl auf die horizontale Dimension von Arbeitsteilung, d.h. die funktionale Differenzierung zwischen den unmittelbar produzierenden und den technisch-planenden bzw. kaufmännisch-administrativen Betriebsstellen, wie auf deren vertikale Dimension, d.h. die hierarchische Differenzierung nach Führungs- und Ausführungsebenen. Insbesondere die in französischen Betrieben geläufigen Strukturen ausgeprägter horizontaler und vertikaler Arbeitsteilung unterscheiden sich signifikant von dem in deutschen Unternehmen dominierenden Organisationsmuster, für das eine wesentlich kleinere Zahl hierarchischer Führungsebenen, eine geringere Spannbreite der Verdienstdifferenzierung, eine weniger rigide horizontale Arbeitsteilung, ein höheres Maß an beruflich-technischer Fachkompetenz auf den unteren Ebenen von Meistern, Arbeitsvorgesetzten und Arbeitern und folglich ein höheres Maß an professionellen Entscheidungs- und Weiterqualifizierungsspielräumen auch in untergeordneten Tätigkeiten charakteristisch sind (Lutz 1976). In nicht minder charakteristischer Form strukturieren sich britische Industriebetriebe in einer zu den französischen und deutschen Unternehmen intermediären Position (Maurice, Sorge & Warner 1980; Sorge & Warner 1987), während (sowjetisch-)russische Betriebe Organisationsmuster aufweisen, deren betonte funktionale Differenzierung und vertikale Hierarchisierung sie, wenngleich sie aus sehr spezifischen historisch-sozialen Voraussetzungen erwachsen, wiederum in die Nähe des französischen Beispiels rücken (Pietsch 1980). Schließlich hat sich die Durchschlagskraft von "nationally divergent manufacturing cultures" (Maurice, Sorge & Warner 1980: 65) selbst noch im Vergleich der Niederlassungen multinationaler Firmen in unterschiedlichen Ländern und Kontinenten aufweisen lassen (Hofstede 1986; Hirata 1991).

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund dieses beeindruckenden Belegmaterials ließen sich die international beobachteten Variationen großbetrieblicher Arbeitsorganisation nicht einfach als Defizite, als Abweichungen von vermeintlich universell gültigen Normen industrieller Rationalität, abtun. Der mit vergleichender Forschung verbundene Erkenntniszugewinn bestand vielmehr gerade darin, den schlüssigen Nachweis dafür zu liefern, daß die nationalspezifischen Muster industrieller Arbeitsorganisation in einem engen und nicht beliebig veränderbaren Interdependenzzusammenhang stehen mit der Qualifikationsstruktur der Erwerbsbevölkerung, mit den jeweiligen Systemen von Bildung und Ausbildung, mit nationalspezifischen Mobilitäts- und Karrieremustern wie mit den jeweils historisch ausgebildeten Formen industrieller Beziehungen. Vor allem den jeweiligen Institutionen von Bildung und Ausbildung kommt in diesen Zusammenhängen entscheidendes Gewicht zu. Sie operieren als weitgehend autonomes Teilsystem, das andere Teilsysteme – wie industrielle Großbetriebe – dadurch, daß es deren soziale Umwelt nachhaltig prägt, zu entsprechenden internen Anpassungsleistungen veranlaßt. In diesem Sinne hat sich zumindest bis in die jüngste Vergangenheit das traditionellerweise in Deutschland vorherrschende Modell innerbetrieblich-dualer Berufsausbildung mit seinem hohem Inklusionsgrad zugunsten der breiten Vermittlung beruflich-technischer Fachkompetenz und folglich der Homogenisierung fachlicher Kommunikation im Betrieb ausgewirkt. Im Gegensatz dazu ist es für vollzeitschulische Ausbildungsstrukturen, die – wie in Frankreich – uneingeschränkt der Sogwirkung und Selektivität des allgemeinbildenden Schulsystems unterliegen oder – wie in Großbritannien – weniger berufliche Fach- als allgemein-wissenschaftliche Grundlagenkompetenz vermitteln, charakteristisch, daß sie die sukzessive Hierarchisierung zunächst von Ausbildungswegen und Abschlüssen, sodann von Karrierepfaden und Beschäftigungspositionen begünstigen.

Ein interdependenter Strukturaufbau – so lauten folglich die Einsichten dieser Vergleichsforschungen – vollzieht sich

“between the extent of professionalization of various groups of personnel along

the technical-practical skills dimension, and the tendency to differentiate supervisory, managerial, and technical tasks both from the works and within the staff area. The higher the practical professionalization of workers, technical employees, and supervisors and managers, the less technical and authoritative tasks are split off from the works and organized into differentiated jobs, and the less such activities are differentiated internally in the staff area. The factors of this process are strongest in Germany, intermediate in Britain, and least strong in France” (Maurice, Sorge & Warner 1980: 81).

In allen genannten Fällen erweisen sich diese Interdependenzzusammenhänge zudem als intra-national ebenso konsistente wie inter-national signifikant unterschiedliche Gefüge von Interrelationen – zwischen Ausbildungsbeziehungen, Organisationsbeziehungen, industriellen Beziehungen und kollektiven Ordnungsbeziehungen –, welche sich in Prozessen langer Dauer aufgebaut, wechselseitig aufeinander eingespielt und strukturell verfestigt haben. Solche sozial-kulturell definierten Interrelationsgefüge sind daher ihrerseits dazu disponiert, Einsatzformen und Nutzungsstrategien neuartiger Technologien in wiederum differenzierender Weise zu präjudizieren, und d.h. den Variationsreichtum von historisch-kulturell beobachtbaren Gestaltungsformen fortzuschreiben (Lutz 1976; Maurice, Sellier & Silvestre 1979; Deppe & Hoss 1984).

(c) Zu im Grundsatz ähnlichen Befunden gelangt dann auch die internationale Vergleichsforschung über die *Zusammenhänge von Erziehung, Modernisierung und Entwicklung*. Bilanzierungen des umfangreichen Forschungsstandes belegen, daß diese Zusammenhänge wesentlich komplexer sind, als es die Annahmen bildungsökonomisch, politologisch oder sozialpsychologisch fundierter Modernisierungstheorien erwarten ließen (Fägerlind & Saha 1985; Grellet 1992). Und erst recht trifft dies zu auf einlinige Kausalverknüpfungen zwischen *modernizing institutions* (wie insbesondere Schule oder Fabrik), *modern values*, *modern behaviour*, *modern society* und *economic development*, wie sie mit Hinblick auf politisch umsetzbare Handlungsstrategien entworfen worden sind (Inkeles & Smith, 1974). In allen entwicklungspolitisch relevanten Dimensionen – Erziehung und Wirtschaftswachstum, Erziehung und Mobilisierung oder Erziehung und politische System-Integration – sind diese Zusammen-

hänge vielmehr weder direkt, noch einlinig, noch in unterschiedlichen Gesellschaften gleichförmig wirksam. Sie sind vielmehr in der Regel nur schwach ausgeprägt, nur partiell wirksam, dysfunktional oder schlichtweg kontraproduktiv. In jedem Fall sind sie “highly problematic” und nur im Sinne von Interrelationen begreifbar.

“Education” –verstanden als systemförmig organisierte Schulerziehung –“is both determined and a determinant of the society in which it is located; [...] both an agent of change and in turn is changed by society; [...] both a producer of social mobility and an agent for the reproduction of the social order” (Fägerlind & Saha 1985: 88 & 195).

Solche Interrelationen sind ihrerseits eingelagert in und überformt durch weitere soziale Beziehungsmuster. Die je unterschiedliche Wirkungsmächtigkeit schulisch organisierter Erziehung und die je erreichten Strukturen von ‘Modernität’ sind zum einen insofern Konsequenz variierender gesellschaftlicher Kontextvoraussetzungen, zum anderen beeinflussen sie diese ihrerseits in wiederum variierender Weise.

Gemeinsam ist allen drei Feldern vergleichender Forschung, daß ihre Befunde einmünden in den Aufweis einer Vielzahl variierender Interrelationsgefüge und Entwicklungspfade. Deren Komplexität läßt sich mit Hilfe von System-Modellen und daran anschließenden Typologien zwar konzeptionell fassen, sie im einzelnen aufzuhellen, bleibt jedoch vergleichend-historischen Prozeß-Analysen überlassen. Mit solchen Einsichten erinnern die referierten Stränge vergleichender Forschung nicht nur an die Arbeiten von Samuel Eisenstadt zur historisch-vergleichenden Modernisierungsforschung (Eisenstadt 1973: 362). Der damit angeschlagene Tenor wird vielmehr noch unterstrichen durch den in Fächern wie beispielsweise der Vergleichenden Organisationssoziologie und Politikwissenschaft akkumulierten Forschungsstand. Bilanzierungen dieses Forschungsstandes diagnostizieren in der Tat die empirisch-komparativ betriebene Auflösung vermeintlich universeller industriegesellschaftlicher Rationalitätskonzepte (Heidenreich & Schmidt 1991) oder von Vorstellungen einer eindimensional gerichteten Entwicklungslogik (Menzel

1991). Nicht nur fächert sich die einstmals unter entwicklungs- theoretischen und -politischen Vorzeichen als solche konstruierte ‘Dritte Welt’ in eine begrifflich kaum mehr zu bändigende Vielfalt auf von *Newly Industrializing Countries*, *Least Developed Countries* und *Most Seriously Affected Countries*, von *Threshold Countries* und *Low Income Countries*, ölex- und ölimportierenden Ländern, Binnen- und Küstenstaaten oder von Flächen- versus Kleinst- und Inselstaaten. Und nicht nur differenziert sich die sozial-kulturelle Vielfalt politischer Institutionen und Organisationen entgegen allen Annahmen von der zunehmenden Konvergenz auf ein universelles – etwa westliches – Modell faktisch immer stärker aus. Vielmehr können auch die mit universellem Geltungsanspruch auftretenden Großtheorien, seien sie modernisierungs- oder dependenztheoretischer, strukturfunktionalistischer oder marxistischer Provenienz, der im Vergleich beobachtbaren Variationsbreite der “historischen Gegenstände”, wie es bei Humboldt hieß, nicht mehr Rechnung tragen. Der “Krise des Universalismus” (Badie & Hermet 1990: 19-44) korrespondiert mit anderen Worten das “Scheitern der großen Theorie” (Menzel 1991; Boudon 1992).

“Il n’y a pas” - so die zusammenfassende These französischer Komparatisten - “de déterminismes universels, car les histoires sont, pour cela, trop nombreuses, trop complexes et, en fait, trop indépendantes les unes des autres” (Badie & Hermet 1990: 10).

3. Perspektiven

3.1. ‘Wiederversöhnung von Geschichte und Vergleich’

Unser Durchgang durch unterschiedliche Felder vergleichender und internationaler Sozial- und Bildungsforschung hat augenfällige Kontraste hervortreten lassen zwischen der globalen Durchsetzung transnational standardisierter Bildungsmodelle auf der

einen und der Beharrungskraft variierender sozial-kultureller Interrelations-Gefüge auf der anderen Seite. Solche Kontraste sind, jenseits regionalbezogener Information, der übergreifend bedeutsame und theoretisch anschließbare Befund dieser Forschungen. Im folgenden will ich diesen Befund weniger, was leicht möglich wäre, durch weitere Beispiele zusätzlich dokumentieren als vielmehr in dreifacher Hinsicht systematisch weiter ausziehen und vertiefen.

(a) Ergebnisse vergleichender Forschung über Entwicklungen des Hochschulbereichs, der (Sozial-)Wissenschaften oder des internationalen Staatensystems sind geeignet, den intendierten Übergang zu stärker systematischen Gesichtspunkten zu erleichtern. Diese Ergebnisse lauten zunächst auf eine beeindruckende internationale Angleichung von Expansionsverläufen und Organisationsmerkmalen. Sie besagen überdies, daß die europäische Universität ganz offensichtlich neben der Schule diejenige Institution ist, deren weltweite Durchsetzung - bis hin zu den Filialgründungen amerikanischer, französischer oder japanischer Hochschulen in anderen Ländern - sich selbstverständlicher und "alternativenärmer" vollzogen hat als im Falle der meisten anderen institutionellen Attribute gesellschaftlicher Modernität (Stichweh 1992: 5; vgl. auch Altbach 1991c). Auf der anderen Seite aber belegen jüngere Forschungen, wie gerade die weltweite Expansion der Hochschulen hin zu Großsystemen nicht etwa deren weitere Konvergenz, sondern eher im Gegenteil wachsende nationale Differenzierungen nach sich gezogen hat und zieht. Denn in eben dem Maße, in dem Hochschulsysteme ihren elitären Charakter verlieren, verstärkt sich ihre konkrete Einbindung in die je nationalspezifisch variierenden Gefüge von sozialstrukturellen Schichtungsverhältnissen, ökonomischen Qualifizierungserwartungen, administrativen Regelungen und staatlichen Strukturpolitiken (Goldschmidt 1991a & 1991b; Kerr 1991; Teichler 1988).

Ähnliche Gegenläufigkeiten der Entwicklung lassen sich am Beispiel der Sozialwissenschaften verfolgen. Vergleichende Wissensanalysen haben die – ungeachtet des Universalitätsanspruchs

wissenschaftlicher Rationalität – fortdauernde Wirkungsmächtigkeit nationalsprachlich fixierter historischer Semantiken und traditionsgeprägter ‘akademischer Kulturen’ aufgezeigt (vgl. z.B. Ringer 1992; Harwood 1992 & 1993). Sie haben desgleichen belegen können, wie sich einzelne Disziplinen, ungeachtet aller Verdichtung der internationalen Wissenschaftsbeziehungen, bis in die Gegenwart aus dem Geist ihrer jeweils eigenen Theorietradition heraus paradigmatisch fortschreiben und erneuern (Schriewer & Keiner 1993 für die Erziehungs-, Schulze 1989 für die Geschichtswissenschaft). Und nicht zuletzt in Reaktion auf die – im Gang der Darstellung durch Beispiele dokumentierte – globale anglo-amerikanische Dominanz im Bereich wissenschaftlicher Forschung und Dissemination (vgl. Chekki 1987) formieren sich die jüngst auch unter theorie- und wissenschaftspolitischen Vorzeichen geführten Auseinandersetzungen über die widerstreitenden Tendenzen von *Internationalization* versus *Indigenization* der Sozialwissenschaften (Genov 1989: 1-17), über die Ausarbeitung kulturspezifischer *Indigenous Sociologies* in betonter Abhebung von einer *Universal Social Science* (Albrow & King 1990).

Vergleichend-politikwissenschaftliche Analysen schließlich münden in Befunde einer geradezu schon “dialektisch” zu nennenden Verschränkung von supra-staatlicher Integration und national- bzw. substaatlicher Fragmentierung (McGrew 1992: 23; Smith 1992). Sie dokumentieren, wie vornehmlich die europäischen Ansätze supra-nationaler Integration nicht nur mit der Aufrechterhaltung, sondern sogar der Stärkung des Nationalstaats und der Ausweitung und Intensivierung national-staatlicher Penetrations- und Mobilisierungskapazität einhergehen (Sharpe 1989; Milward et al. 1992). Desgleichen stützen sie die Annahme, daß verstärkte transnationale Integrationsbestrebungen Hand in Hand gehen mit der Dynamisierung regionaler – linguistisch, ethnisch oder kulturell geprägter – Diversifizierungserscheinungen (Grant 1981; Charpentier & Engel 1992; Scardigli 1993).

Wie mithin alle drei Untersuchungsfelder deutlich werden lassen, 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 dementieren sie jede einlinige, etwa evolutionistisch vorgezeichnete, Zielgerichtetheit, die solchen Prozessen gegebenenfalls zugeschrieben würde.

“It would [...] be inaccurate to conceive of globalization as some kind of teleological process or set of processes. The idea that globalization incorporates some predetermined historical logic which is leading inexorably either to the creation of a world society or to some form of world government is simply not tenable. The historical evidence is ranged against it. For globalization stimulates forces of opposition which may just as readily lead to an increasingly fragmented world, since greater mutual awareness and interconnections between different societies may simply sow the seeds of conflict and tension” (McGrew 1992: 23; vgl. Smelser 1991: 89).

(b) Systematisch weiterführend sind desgleichen Einsichten, die aus der Analyse der transnationalen Wanderungs-, Diffusions- und Rezeptionsprozesse erwachsen, welche die europäische und dann die weltweite Bildungsgeschichte insbesondere seit dem 19. Jahrhundert mit zunehmender Intensität durchziehen. Denn solche Analysen beleuchten, über den konfliktreichen Prozeßcharakter von Internationalisierung und Globalisierung hinaus, die diesen Prozessen historisch konkret zugrundeliegenden Vermittlungsschritte durch handelnde Akteure und / oder soziale Gruppen. Weit mehr, als es ihre eher marginale Berücksichtigung im Rahmen konventioneller Vergleichender Erziehungswissenschaft bislang hat deutlich werden lassen, kommt solchen Analysen insofern systematisches Gewicht als empirisches Korrektiv gegenüber Theorieansätzen und Interpretationsmodellen zu, die einer vermeintlich welthistorischen Entwicklungslogik ver-

pflichtet sind. Entgegen den auf eine solche Logik bauenden Annahmen unterstreichen sie vielmehr gleichermaßen die Nicht-Linearität und Kontingenz von Globalisierungsprozessen und die in ihnen immer erneut aufbrechende Wirksamkeit von abweichungsgenerierenden Potentialen. Denn der grenzüberschreitenden Diffusion von Wissensbeständen, Organisationsmodellen, Problemlösungsmustern oder Politiken stehen auf Seiten der rezipierenden kulturellen oder nationalen Gruppen jeweils spezifische Uminterpretations- und Anverwandlungsleistungen gegenüber. In ihrer Konsequenz werden transnationale Modell-Angebote - in historisch gewiß variablem Ausmaß - in interessen gelenkt seligierte, bedarfs- und situationsspezifisch adaptierte und kulturkonform umgedeutete strukturelle Neubildungen überführt.

Die mehrfach bereits angesprochene weltweite Ausbreitung der europäischen Universität, die Geschichte der (Sozial-)Wissenschaften und die Übernahme westlich geprägter staatlich-politischer Ordnungsprinzipien halten auch dafür eine Fülle von Beispielen bereit. Vergleiche beispielsweise zwischen Brasilien und Japan zeigen, daß sich die Rezeption und institutionelle Umsetzung des europäischen Universitätsmodells in den außereuropäischen Ländern, ungeachtet strukturell ähnlicher Modernisierungsherausforderungen, nach Maßgabe von variierenden Voraussetzungen – wie der jeweiligen Penetrationskraft des politischen Systems, der unterschiedlichen Präsenz modernisierungswilliger Eliten, der dominierenden Muster gesellschaftlicher Schichtung oder der Struktur bereits vorhandener Bildungseinrichtungen – ganz unterschiedlich gestaltete. In Japan etwa mündeten eine eklektizistisch betriebene Auswahl von Elementen unterschiedlicher (französischer, amerikanischer und deutscher) Hochschulmodelle und deren Unterordnung unter einen autoritär definierten Modernisierungs- und Qualifizierungsbedarf in die konsequente Anverwandlung – *indigenization* – der westlichen Vorbilder und in die weitgehende Immunisierung der so konstituierten *Kaiserlichen Universitäten* gegenüber den an den ausländischen Vorbildern weniger geschätzten Aspekten und Folgeerscheinungen. In Brasilien hingegen begünstigte die relative Schwäche von zur Modernisierung und Industrialisierung ent-

schlossenen Eliten nicht nur eine lang anhaltende kultur- und ideenpolitische Dominanz des französischen Einflusses (im allgemeinen) und der französischen Vorbilder von eigenständigen Fakultäten und fachbezogen spezialisierten Hochschulen für Medizin, Ingenieur-, Wirtschafts-, Landwirtschafts-, Militär- und Naturwissenschaften (im besonderen); diesen Entwicklungen korrespondierte dann vielmehr auch die bis weit ins 20. Jahrhundert hinein kaum gemilderte wissenschaftlich-kulturelle und wirtschaftlich-industrielle Abhängigkeit des Landes von außen (Cowen 1988). Strukturell analog sind die Befunde der Wissenschaftsgeschichte. Von der Ausbreitung der deutschen Philosophie und Philologie des 19. Jahrhunderts in Westeuropa (Espagne & Werner 1988 & 1990) über die Rezeption der Soziologie Max Webers in Frankreich, in den USA oder in Südostasien (Pollak 1986; Kantowsky 1982) bis hin etwa zu der für die Genese der modernen Pädagogik in Japan konstitutiven Rezeption eines in Deutschland längst vergessenen Herbartianers (Terasaki 1989) läßt sich zeigen, daß die Rezeptionsgeschichte wissenschaftlicher Theorien und Innovationen im Kern eine interessen geleitete und durch Diskurskonstellationen kanalisierte Geschichte von Interpretationen und Reinterpretationen ist. Ähnliches trifft schließlich auch auf die Dissemination der politisch-demokratischen Ordnungsprinzipien und Institutionen des Westens in außereuropäische Länder zu (vgl. Badie 1992a). Die zunächst formal übernommenen Institutionen haben sich, wie wiederum das Beispiel Japans belegen mag, mit älteren Schichten des politischen Verhaltens und kulturgeprägten Mustern der Autoritätsausübung verzahnt und haben aufgrund eben dieses Umstrukturierungsvorgangs zu “einem System ohne Kern” ihren Sinn und ihr Funktionieren verändert (Wolferen 1989). Die mit solchen Beispielen angesprochene Vielfalt von “Aneignungslogiken” und die ihnen unterliegende Vielfalt von – je erneut abweichungsgenerierenden – kulturellen Tiefenstrukturen, von unterschiedlichen Zeitvorstellungen oder Wahrheitsbegriffen etwa oder von historisch über lange Zeiträume hin sedimentierten Kollektiverfahrungen,

“réduisent au pur état d'illusion les visions très idéologiques proclamant la fin

de l'histoire [infolge einer vermeintlich unaufhaltsamen Konvergenz auf das liberal-kapitalistische Gesellschaftsmodell des Westens]. Celles-ci peuvent à la rigueur s'appliquer aux phénomènes de surface et à l'impression d'occidentalisation qui se dégage de certains processus d'importation. Derrière cette vitrine, se dissimulent en réalité un jeu complexe d'importations et d'appropriations, mais aussi de résurgences de modes populaires d'action politique et de cultures très anciennes dont le comparatiste se doit de tenir compte: les trajectoires chinoise, indienne ou japonaise sont tout autant faites de purs plaques que d'appropriations mesurées et d'actualisations de traditions culturelles millénaires" (Badie 1992b: 366-367).

Solche Einsichten einer sozialwissenschaftlich-vergleichenden Rezeptionsforschung sind unmittelbar rückübersetzbar auf die im einzelnen ausgebreiteten Befunde von der globalen Durchsetzung transnational standardisierter Bildungsmodelle auf der einen und der Beharrungskraft variierender sozial-kultureller Interrelations-Gefüge auf der anderen Seite. Es gibt, so läßt sich dann über unterschiedliche Bereiche hin verallgemeinern, einen transnational transportierten abstrakten Modell-Universalismus, der sich überall dort in multiforme Strukturmuster ausfächert, wo er sich im Zuge institutioneller Umsetzungen mit je unterschiedlichen staatlich-politischen Rahmenvorgaben, rechtlich-administrativen Regelwerken, Formen gesellschaftlicher Arbeitsteilung, akademischen Kulturen oder kulturellen Symbolsystemen verzahnt. Die 'evolutionäre Universalie' Schule stellt sich mit anderen Worten immer dann weniger universal als vielmehr sozial-kulturell partikular dar, sobald über ihren organisatorischen Binnenraum hinaus die vielfältigen Wechselbeziehungen (oder Interrelationen) zwischen Schulabschlüssen und Berechtigungen, Bildungskarrieren und Berufslaufbahnen, Bildungssystem und Beschäftigungssystem, zwischen Bildung und sozialer Schichtung, Bildungsorganisation und Verwaltungsrecht, Hochschulstudien und kollektiven Mentalitäten, Bildungsprozessen und sozialem Wandel oder zwischen wissenschaftlicher Rationalität und Eigen-Evolution historischer Semantik Gegenstand systematischer Analyse werden.

Mit solchen Verweisen auf 'Staat' und 'Recht', auf 'Kultur' und 'Religion', auf 'nationalsprachlich vermittelte Weltansichten' und auf 'kollektive Erfahrungen' sind nicht nur, und zwar ohne An-

spruch auf Vollständigkeit, abweichungsgenerierende und abweichungsverstärkende Potentiale benannt, die im historischen Prozeß immer neue sozial-kulturelle Strukturbildungen oder 'Konfigurationen' hervorbringen. Solche Verweise schließen auch systematisch an Einsichten an, welche als bleibender Ertrag vergleichender Sozialforschung von Lorenz von Stein (1868) bis Stein Rokkan (1970), von Max Weber (1920-21) bis Pierre Birnbaum (1988), von Norbert Elias (1978) bis Ernest Gellner (1988) gelten können.

(c) Vor diesem Hintergrund schließlich stellen sich dann auch divergierende Methodenprogramme als weit weniger unversöhnlich dar, als dies in früheren Grundlagenkontroversen Vergleichender Erziehungswissenschaft dargestellt wurde. Gemeint sind die gegensätzlichen Positionen von nomothetischer und idiographischer Ausrichtung des Faches, von 'empirisch-analytischem' und 'historistischem' Paradigma oder, anders gesagt, der Kontrast zwischen der Ausgestaltung des Vergleichs zum quasi-experimentellen Verfahren der Theoriebildung und -prüfung und der hermeneutisch-interpretierenden Nachzeichnung kultureller Konfigurationen. Diese Gegensätze relativieren sich vielmehr in eben dem Maße, in dem Vergleichende Erziehungswissenschaft sich den Herausforderungen der makro-historischen Prozeßperspektive stellt, wie sie durch Globalisierungsverläufe und Welt-System-Ansätze vorgezeichnet ist. Diese Herausforderungen anzunehmen, heißt dann nämlich, neben dem Durchgriff auf spezifizierte Variablen-Zusammenhänge und komplementär zur ganzheitlichen Rekonstruktion sozial-kultureller Interrelations-Gefüge die umfassenderen Dimensionen von gesellschaftsgeschichtlichen Modernisierungsprozessen sowie von transkulturellen Diffusions- und Wanderungsbewegungen in den Analysehorizont des Faches gleichermaßen miteinzubeziehen.

Eine solche Perspektivenerweiterung wird durch unsere Sichtung der Ergebnisse unterschiedlicher Felder vergleichender Sozial- und Bildungsforschung nicht nur nahegelegt; sie wird als Konsequenz der dabei zutage getretenen Bündelung von Gegenläufigkeiten recht eigentlich aufgenötigt. Denn die spannungsrei-

chen Gleichzeitigkeiten

- von *supra-nationalen Integrations-* und *sub-nationalen Diversifizierungsbestrebungen*,
- von *Internationalization* und *Indigenization*,
- von “*evolutionären Universalien*” und *historisch-kulturellen Konfigurationen*,
- von *weltumspannenden Diffusions-* und *kulturrelativen Rezeptionsprozessen*,
- von *abstraktem Modell-Universalismus* und *abweichungsgenerierendem Strukturaufbau* oder
- von globaler Durchsetzung standardisierter Bildungsmodelle *irrespektive unterschiedlicher gesellschaftlicher Rahmenbedingungen* und überraschender Vielfalt sozial-kultureller Interrelations-Gefüge *ungeachtet universalistischer Theorieannahmen*,

markieren nicht nur die Überschneidungspunkte, an denen die Fragen von Schule, Erziehung und Ausbildung praktisch-politisch mit den von Max Weber so genannten “großen Kulturproblemen” einer sich verändernden Welt zusammenhängen. Diese spannungsreichen Gleichzeitigkeiten benennen vielmehr auch einen nicht mehr hintergehbaren Bestand von empirischen Analyse- und theoretischen Erklärungsproblemen. Mit diesen der weiteren Bearbeitung aufgegebenen Analyse- und Erklärungsproblemen sind zugleich die Dimensionen umschrieben, vor deren Hintergrund Vergleichende Erziehungswissenschaft im ausgehenden 20. Jahrhundert (i) ihre leitenden “Gesichtspunkte” zu klären, (ii) ihren methodischen Ansatz zu explizieren und (iii) ihren “Begriffsapparat” auszuweisen hat. Immer vorausgesetzt freilich, daß sie sich weder den kurzatmigen Konjunkturen der Politik überantworten, noch durch die Präntionen einer heraufziehenden ‘Weltwissenschaft’ (*globology*) umstandslos ersetzen lassen will; sondern daß sie sich, wie der klassische Gedanke beinhaltet und wie neuere Wissenschaftssystematik festhält, als die vergleichende “Aspektdisziplin” (Diemer 1970) der Erziehungswissenschaft schlechthin zuordnet.

Die aus solchen Schlußfolgerungen erwachsenden wissenschaftspraktischen Konsequenzen sind folglich dreifacher Art.

Vergleichende Erziehungswissenschaft, die die Komplexität ihrer Erkenntnisgegenstände unverkürzt zur Geltung bringen will, kommt nicht umhin, sie (i) perspektivisch in der mehrfachen Referenz von gesellschaftsgeschichtlicher Modernisierung, sozial-kultureller Konfiguration und transkultureller Wanderung zugleich und gleichermaßen zu dimensionieren (vgl. McMichael 1990).⁸ In solcher Perspektivenverzahnung werden vergleichende Forschungen einerseits anschließbar an die Thesen der Welt-System-Theoretiker; andererseits tragen sie dazu bei, Globalisierungsverläufe über historische Rekonstruktionen im einzelnen empirisch aufzuhellen und die Geltungsansprüche des evolutionstheoretischen Universalismus über methodische Vergleiche zu kontrollieren. Eine solche Perspektivenverzahnung zielt (ii) methodisch auf die “Wiederversöhnung von Geschichte und Vergleich”, wie sie sich als Ertrag der historischen Makro-Soziologie abzeichnet (Badie 1992b: 364). Damit ist nicht allein die Zusammenführung von Kulturvergleich und historischer Prozeßanalyse in Gestalt vergleichend-historischer Bildungsforschung gemeint (Schriewer 1984). Damit ist vielmehr auch die weitgehende Verzeitlichung von Erklärungskonzepten (Handlungssituationen, Problemdefinitionen, Hintergrund-Variablen oder Kausalkonfigurationen) und analytischen Modellen selbst impliziert (vgl. Castles 1989). Mit solchen Konsequenzen ist schließlich auch angesprochen, daß Vergleichende Erziehungswissenschaft (iii) theoretisch auf Begriffssysteme oder Theorieprogramme angewiesen ist, welche die umrissene Spannbreite von Analyseperspektiven und methodischen Gesichtspunkten konzeptionell aufzunehmen und entsprechende Forschungen anzuleiten vermögen; Theorieprogramme zumal, welche die in unterschiedlichen Feldern vergleichender Forschung generierten Einsichten in Interrelationsgefüge und systemische Eigendynamik, in Strukturaufbau und rekursive Strukturabhängigkeit weiteren strukturellen Wandels oder in Abweichungsverstärkung und komplexe Kausalität zu integrieren vermögen.

Theorien, die solche Einsichten ver- und ausarbeiten, sind vermehrt in den letzten zwei Jahrzehnten und auf der Grundlage von Forschungen in Natur-, Bio- und Sozialwissenschaften ent-

wickelt und diskutiert worden. Und sie scheinen unter Titeln wie ‘Selbstorganisation’ oder ‘Morphogenese’ ein zunehmend interdisziplinäres Forschungsprogramm abzustecken (vgl. Krohn, Küppers & Paslack 1987). Sie haben Forschungen nicht nur in so unterschiedlichen Feldern wie Meteorologie, Managementtheorie oder Stadtentwicklung angeleitet; sie haben auch theoretische Neuorientierungen angeregt in Bereichen wie der Industrie- und Organisationssoziologie, der vergleichenden Technikforschung oder der historisch-vergleichenden Bildungssoziologie. Namen, die solche Theorieentwicklungen repräsentieren, sind etwa Margaret S. Archer im englischen (vgl. Archer 1982 & 1985), Edgar Morin im französischen (vgl. Morin 1981-85) oder Niklas Luhmann im deutschen Sprachraum (vgl. Luhmann 1970-90 & 1984). Nur wenige Aspekte dieser Theorieentwicklungen möchte ich hier herausgreifen, nicht zuletzt auch deshalb, weil sich mit ihnen in nochmals wissenschaftsgeschichtlicher Wendung bestimmte Parallelen zu früheren Problemstellungen bei gleichzeitig neuen Antworten aufzeigen lassen.

Selbstorganisations-Modelle im Bereich des Sozialen bedeuten zunächst, nicht unähnlich dem Programm der vergleichenden Wissenschaften um 1800, eine abermalige Übernahme von Innovationen aus den Bio-Wissenschaften. Doch ist es die Leistung insbesondere der von Luhmann entwickelten Theorie selbst-referentieller sozialer Systeme, die allgemeinen Grundgedanken aus Systemtheorie, Kybernetik, Neurophysiologie oder Kommunikationstheorie aufzunehmen und sie zugleich auf die – wie es bei Wilhelm von Humboldt hieß – “Eigentümlichkeit” des Sozialen hin zu spezifizieren. Denn auf dem Umweg über allgemeine Systemkonzepte arbeitet Luhmann gerade die Differenzen heraus zwischen lebenden Systemen und Sinn-Systemen sowie, innerhalb letzterer, zwischen psychischen Systemen und Kommunikations-Systemen (vgl. Lipp 1987). Insofern findet das bei Humboldt diskutierte Theorieproblem: die in der Gegenstandsspezifität des Sozialen angelegte Differenz zwischen “Gesetzmäßigkeit” und “selbsttätiger Energie”, hier eine sozialwissenschaftlich ausgearbeitete Antwort.

Es ist des weiteren ein Vorzug des von Luhmann entwickelten Theoriecorpus, daß er Struktur- und Evolutionstheorie, oder System- und Differenzierungstheorie, miteinander verzahnt (vgl. Luhmann 1975b).⁹ Dieser Theorierahmen bietet mithin nicht nur die Begriffsmittel, um die Spezifik sozial-kultureller – etwa erzieherischer – Handlungsfelder und deren Beziehungen zu ihrer gesellschaftlichen Umwelt zu fassen (vgl. Schriewer 1987b & 1990b); er bietet zugleich auch die begrifflichen Perspektiven, die diese Handlungsfelder oder Teilsysteme in ihrer Historizität im Rahmen gesellschaftsgeschichtlicher Differenzierungsprozesse, und zwar bis hin zu Prozessen weltgesellschaftlicher Verdichtung thematisch gebundener Kommunikation, begreifbar machen.

Ein solcher Theorierahmen erlaubt insofern nicht nur die entsprechend komplexe Dimensionierung von historisch-vergleichenden Forschungen, in deren Rahmen die unterstellten “evolutionären Universalien” in ihrer sozialen Faktizität - d.h. eingelagert in Differenzierungs-, Interaktions- und weltweite Diffusionsprozesse - empirisch analysierbar werden. Ein solcher Theorierahmen erlaubt darüber hinaus auch die Anknüpfung an konkurrierende Interpretationslinien, welche die Ausgestaltung vergleichender Wissenschaften seit ihren Anfängen um 1800 durchzogen haben, später aber durch betont szientistisch bestimmte Methodenprogramme zugunsten einseitiger Prioritätensetzungen entschieden wurden: die Spannung mithin zwischen genealogisch-evolutionären und ökologisch-kulturalistischen Theorie- und Interpretationsansätzen. Erinnerung sei an dieser Stelle nur an den bekannten Akademie-Streit von 1830 zwischen dem Evolutionstheoretiker Geoffroy Saint-Hilaire und dem Katastrophentheoretiker Cuvier und an Goethes interessierte Parteinahme für ersteren.

3.2. Semantische Konstruktionen von Welt-Gesellschaft

Ein weiterer Aspekt der von Luhmann entwickelten Theorie selbstreferentieller sozialer Systeme muß abschließend hier angesprochen werden. Er betrifft die für diese Theorie konstitutiven Leitkonzepte von Selbstreferenz, Reflexivität und Reflexion. Sie zielen darauf ab, sinnhaft gestaltete sozial-kulturelle Prozesse derart zu fassen, daß diese Wirklichkeit als sich selbst beob-

achtende, sich selbst beschreibende und über Selbstbeschreibungen sich selbst organisierende soziale Wirklichkeit nachvollziehbar wird. In diesen Konzepten ist daher eine im Kern wissenssoziologische Analyseperspektive immer schon angelegt. Sie bezieht sich auf das Auseinandertreten zwischen semantischen Entwicklungen und strukturellen Entwicklungen gesellschaftlicher Handlungs- und Kommunikationsbereiche - wie etwa des Erziehungssystems - sowie auf die nicht beliebig variierenden Beziehungen zwischen beiden. Die mit diesem Ansatz unterstellten Interrelationen zwischen *Gesellschaftsstruktur und Semantik* (Luhmann 1980-1989), zwischen Mustern gesellschaftlicher Ordnung und sinnhaft darauf bezogenem Wissen, zwischen Organisationen und Ideen, bieten insofern nicht nur einen Erklärungsrahmen an für solche Befunde vergleichender Forschung, welche historisch wie vergleichend die Bedeutung von Deutungsmustern, von "social meanings" (Ringer 1979) oder von "Symbolstrukturen" (Eisenstadt 1973) für unterschiedlich verlaufende Systembildungs- oder Modernisierungsprozesse betonen.

Konzepte wie Selbstreferenz und Reflexivität erlauben es dann vielmehr auch, eine eingangs mit Friedrich Schneider angesprochene Differenz wiederaufzunehmen, wissenssoziologisch zu vertiefen und für weiterführende Analysen von Internationalisierungsprozessen systematisch fruchtbar zu machen. Gemeint ist Schneiders Unterscheidung zwischen 'Internationaler Erziehungswissenschaft' (als analysierender Tätigkeit) und 'Internationalität' (als historischer Tatsache). Sie verweist auf eine Ebenendifferenzierung, die im weiteren Gang der Darstellung wieder begegnete - in Form etwa der Differenz zwischen 'abstraktem Modell-Universalismus' und 'multiformen Strukturmustern' - und die nunmehr als solche explizit zu machen ist. Weitgehend ablösbar nämlich von der sozialstrukturellen Globalisierung typischer Muster der Bildungsexpansion und -organisation gibt es einen Vorlauf in der Thematisierung von 'Internationalität' durch bestimmte Zweige pädagogischer Reformreflexion. Von der Ebene spannungsreicher gesellschaftsgeschichtlicher Modernisierungsprozesse ist mit anderen Worten zu unterscheiden die Ebe-

ne eigenevolutiv verselbständigter pädagogischer Diskurse. Solcher Ebenendifferenzierung entsprechen dann auch unterschiedliche Zugriffe der wissenschaftlichen Bearbeitung. Komplementär zu den erweiterten Perspektiven einer den Problemdimensionen ihres Gegenstandsfeldes angemessenen Vergleichenden Erziehungswissenschaft treten wissenssoziologische Analysen pädagogischer Beiträge zur semantischen Konstruktion von Welt-Gesellschaft.

Für eben solche Analysen stellt die Theorie der Selbstreferenz, genauer gesagt: die Begriffsreihe *Reflexion-Interdependenzunterbrechung-Externalisierung*, das Instrumentarium bereit. Mit seiner Hilfe läßt sich eine sozio-historisch gewendete Selbstreflexion Vergleichender Erziehungswissenschaft ihrerseits als Verfahren der empirischen Analyse weltgesellschaftlicher Tendenzen nutzbar machen.¹⁰ Pädagogische Theorie, so lautet die für das Verständnis dieses Zugriffs unentbehrliche Prämisse, entwickelt sich historisch und systematisch primär nicht in der Referenz reiner Wissenschaft, sondern als Theorie *des* Erziehungssystems *im* Erziehungssystem. Sie thematisiert – und genau das meint Selbstreferenz – mit ihrem Bezugssystem zugleich auch sich selbst als Teil dieses Bezugssystems und folglich ihre je eigenen Selbstthematisierungen. Wie für jede Form selbstreferentieller Geschlossenheit stellt sich daher auch für Reflexionstheorien auf Teilsystembasis das Erfordernis der Unterbrechung zirkulärer Interdependenzen. Interdependenzunterbrechungen oder Asymmetrisierungen werden möglich über die selektiv praktizierte Öffnung für Umweltbezüge, und das heißt: über die Wahl externer Bezugspunkte und die Anreicherung mit von ihnen her beziehbarem ‘Zusatzsinn’. Für die Pädagogik als Reflexionstheorie des Erziehungssystem haben Luhmann und Schorr (1979: 338ff.) ohne Anspruch auf Vollständigkeit drei intensiv praktizierte Formen der Externalisierung beschrieben: die Bezugnahme auf (i) Wissenschaftlichkeit, auf (ii) Werte und auf (iii) Organisation. Zugleich haben sie die Leistungen dieser Externalisierungsformen für die Stabilisierung der Pädagogik als wissenschaftsaffiner Theorie im Erziehungssystem deutlich gemacht. Diese ermöglichen (i) eine die Autonomie pädagogischer Theo-

riebildung wahrende Grundlagenvergewisserung; sie bieten (ii) Begründungen für Handlungen und Reformoptionen; und sie dienen (iii) als kritisch wie kontrafaktisch nutzbarer “Zurechnungspunkt für die eher unangenehmen Seiten der Wirklichkeit” (Luhmann & Schorr 1979: 341f.).

Diese für den Typus von Reflexionstheorien eigentümlichen Strukturgesichtspunkte bieten die konzeptionellen Vorgaben, welche es ermöglichen, dann auch solche konventionellerweise der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zugeordneten Literaturbestände wissenssoziologisch zu dechiffrieren, welche unter Gesichtspunkten vergleichender Methodologie defizitär und in ihrer theoretischen Anschließbarkeit fragwürdig sind. Solche Literatur- und Wissensbestände korrespondieren dem strukturellen Externalisierungsbedarf von Reflexionstheorien, und zwar vor allem von Reflexion im Stil pädagogischer Reformreflexion. In der jeweiligen Binnenoptik nationalstaatlicher Erziehungssysteme werden die Zitierung des ausländischen Beispiels - der ‘Blick über die Grenzen auf vergleichbare Länder’, der Verweis auf ‘world experiences’ oder der Rekurs auf ‘world situations’ - wahrgenommen und gehandhabt als ‘Öffnung für Außenanstöße’, als ‘Anregungspotential’, als ‘lesson’ oder als ‘frame of reference’ für die Spezifizierung von Reformoptionen. Solche Formen theoretisch impliziter und methodologisch unausgeführter Bezugnahmen auf ‘Ausland’ und auf ‘Internationalität’ repräsentieren mithin eine zu den drei genannten Externalisierungen komplementäre und in der Kombination ihrer Leistungsmöglichkeiten äquivalente Form des Zusatzsinn einholenden Umweltbezugs. Solche Externalisierungen auf (iv) pädagogisch relevante Weltsituationen dienen mit anderen Worten nicht der vergleichenden Analyse sozial-kultureller Differenzen im Hinblick auf sozialwissenschaftliche Erkenntnis; sie involvieren vielmehr die Minimierung solcher Differenzen durch (zunächst semantische, dann praktisch-politische) Orientierung an, wie es in einer spanischen Quelle des 19. Jahrhunderts in charakteristischer Wendung heißt, “países que están al frente de la civilización del mundo” (Pedró 1987: 163f.). Sie bedienen sich nicht – um Friedrich Schneiders Unterscheidung (1931/32: 243 & 403f.)

noch einmal aufzunehmen – der “komparativen Methode” (als eines spezifischen Verfahrens theoriebezogener Analyse); sie betreiben vielmehr “vergleichende Betrachtung” (zum Zweck der “Herausstellung international gemeinsamer pädagogischer Probleme, Ideen und Strömungen”). Denn es ist gerade das Surrogat des Vergleichs, sein methodologisches *pis-aller*, auf welchem diese Zusatzsinn-Angebote vorzugsweise aufruhon: die mit den elementaren, d.h. methodologisch nicht entfaltenen, Vergleichsoperationen der Identifizierung (von Übereinstimmungen/ Gleichartigkeiten) und Gradation (von Mehr/Weniger- oder Früher/Später-Relationen) konstruierte ‘internationale Perspektive’.

Ob es die Ausweitung der Reformpädagogik zur ‘Welterziehungsbewegung’ oder den Durchgriff auf den ‘europäischen Bildungsgedanken’ betraf, ob es um ‘industriegesellschaftliche Konvergenzen’ oder um ‘wissenschaftlich-technische Revolution’ ging, um ‘Demokratisierung’ oder ‘comprehensivization’, um die Integration von Schultypen und Curricula, um Reformtendenzen in der Lehrerbildung oder um das ‘internationale Gespräch’ unter Pädagogen: Immer waren, wie disziplinhistorische Untersuchungen belegen können, diese verschiedenen Formen einer semantischen Internationalisierung der jeweils systemintern entwickelten Reformreflexion

“für die Gesinnungsgenossen eine Bestätigung in ihrer Arbeit und gegenüber den Gegnern ein Argument der Rechtfertigung. Der Aufweis der Internationalität entthob die eigenen Forderungen dem Vorwurf interessengebundener Parteilichkeit, er gab ihnen den Charakter der Allgemeinheit und Notwendigkeit” (Zymek 1975: 348f.; zusätzliche Belege bei Schriewer 1990a).

Die Externalisierung auf pädagogisch relevante Weltsituationen versachlicht mit anderen Worten wertgestützte Begründungen für Reformoptionen. Zugleich erbringt sie solche Begründungsleistungen in den wissenschaftlich zulässigen Formen gegenwartshistorisch-deskriptiver Berichterstattung oder statistisch-dokumentierender Surveys. Und sie ist mit ihrer thematisch überwiegenden Konzentration auf Struktur- und Entwicklungsprobleme institutionalisierter Erziehung hervorragend dazu disponiert, die Enttäuschungen der Pädagogik im Umgang mit einer durch Or-

ganisation bestimmten Wirklichkeit durch den Aufweis von Parallelen und Alternativen abzuarbeiten. Die Externalisierung auf (iv) *Weltsituationen* neutralisiert mithin den Zwang zum umstandslosen Rekurs auf (ii) *Werte oder werthaltige Ideologien*; sie dupliziert den Bezug auf (i) *Wissenschaftlichkeit*; und sie sekundiert der Externalisierung auf (iii) *Organisation*. Und sie verleiht gerade mit dieser Kombination von Begründungs-, Vergewisserungs- und Zurechnungs-Leistungen der pädagogischen Reformreflexion ein bemerkenswertes Maß an selbstgesteuerter Dynamik. Es ist mithin – wie an den Ambivalenzen von Friedrich Schneiders Konzeption ables- und bis in die Gegenwart internationaler Reformreflexion verfolgbar – die Denktypik pädagogischer Systemreflexion selbst, welche das klassische Programm einer *Vergleichenden Erziehungswissenschaft* immer erneut transformiert in die Surrogatform *Internationaler Pädagogik* .

Infolge der kompetitiven Impulse des “interstate-system” (Ramirez & Boli-Bennett 1987) werden schließlich analoge Externalisierungs- und Konstruktionsprozesse von je unterschiedlichen nationalstaatlichen Perspektiven aus vorgenommen. Ein (durch politische Grenzen und / oder sprachliche Bindungen abgrenzbarer) Reflexionskontext externalisiert auf andere Reflexionskontexte, welche ihrerseits auf Dritte rekurrieren mit der Konsequenz, daß sie wechselseitig füreinander Modelle dar- und Anregungspotentiale bereitstellen. Aus der Kumulierung solcher zwischen-nationaler Beobachtungsverhältnisse verselbständigt sich dann ein reziprokes Verweisungsgeflecht, welches die weltumspannende Universalisierung von Vorstellungen, Modellen, Standards, Kriterien und Reformoptionen transportiert, bestätigt und dynamisiert. Ein solches Verweisungsgeflecht wird zum konstitutiven Bestandteil einer sich selbst tragenden transnationalen Reform-Semantik. Diese ist dann – wissenssoziologisch gesehen – ebensosehr als Korrelat eines in der Dynamik funktionaler Systemdifferenzierung weiterlaufenden evolutionären Prozesses begreifbar, wie sie ihrerseits, als semantische Konstruktion von Weltgesellschaft, auf soziale Strukturen verändernd, vereinheitlichend und angleichend zurückwirkt.

Literatur

- Adick, Ch.:* "Schule im modernen Weltsystem", in Zeitschrift für Kulturaustausch 38(1988),3, S.343-55;
- Adick, Ch.:* Die Universalisierung der modernen Schule (Paderborn etc.: Schöningh, 1992a);
- Adick, Ch.:* "Historisch-vergleichende Bildungsforschung und die Ent-

- wicklungslogik der 'langen Wellen' der Schulgeschichte", in *Adick, Ch. & U. Krebs* (Hrsg.), *Evolution, Erziehung, Schule: Beiträge aus Anthropologie, Entwicklungspsychologie, Humanethologie und Pädagogik* (Erlangen: Universitätsbibliothek, 1992b), S. 251-267
- Albrow, M. & E. King* (eds.): *Globalization, Knowledge and Society* (London etc.: Sage, 1990)
- Altbach, Ph.G.*: *The Knowledge Context: Comparative Perspectives on the Distribution of Knowledge* (Albany: State University of New York Press, 1987);
- Altbach, Ph.G.*: "Textbooks: The International Dimension", in *Apple, M.W. & L. Christian-Smith* (eds.): *The Politics of the Textbook* (New York: Routledge, 1991a), pp. 242-258;
- Altbach, Ph.G.*: "Third world publishers and the international knowledge system", in *Logos* (1991b), nos. 2/3, pp. 122-126; "Patterns in higher education development", in *Prospects XXI*(1991c), no.2, pp. 189-203; *Altbach, Ph.G.*: "International Knowledge Networks", in *Husén, T. & T.N. Postlethwaite* (eds.): *International Encyclopedia of Education*, second enlarged edition, 12 vols. (Oxford etc.: Pergamon, forthcoming 1994)
- Anweiler, O.*: "Comparative Education and the Internationalization of Education", in *Comparative Education* 13(1977), 2, pp. 109-114;
- Anweiler, O.*: "Die internationale Dimension der Pädagogik", in *Anweiler, O.*: *Wissenschaftliches Interesse und politische Verantwortung: Dimensionen vergleichender Bildungsforschung* (Opladen: Leske & Budrich, 1990), S. 225-235
- Archer, M.S.*: "Theorizing about the Expansion of Educational Systems", in *Archer, M.S.* (ed.): *The Sociology of Educational Expansion. Take-off, Growth and Inflation in Educational Systems* (Beverly Hills & London: Sage, 1982), pp. 3-64;
- Archer, M.S.*: "Structuration versus Morphogenesis", in *Eisenstadt, Sh.N. & H.J. Helle* (eds.): *Macro-Sociological Theory. Vol.1: Perspectives on Sociological Theory* (Beverly Hills & London: Sage, 1985), pp. 58-88
- Arnove, R.*: "Comparative Education and World-Systems Analysis", in: *Comparative Education Review* 24 (1980),1, pp. 48-62
- Badie, B.*: *L'Etat importé. Essai sur l'occidentalisation de l'ordre politique* (Paris: Fayard, 1992a);
- Badie, B.*: *Analyse comparative et sociologie historique*", in *Revue Internationale des Sciences sociales*, no 133 (août1992b), pp. 363-372
- Badie, B. & G. Hermet*: *Politique Comparée* (Paris: P.U.F., 1990)
- Bergesen, A.*: "Preface" & "From Utilitarianism to Globology: The Shift

- from the Individual to the World as a Whole as the Primordial Unit of Analysis”, in *Bergesen, A.* (ed.): *Studies of the Modern World System* (New York: Academic Press, 1980), pp. xiii-xiv & 1-12
- Birnbaum, P.*: *States and Collective Action: The European Experience* (Cambridge etc.: Cambridge University Press, 1988)
- Boli, J., F. O. Ramirez & J. W. Meyer*: “Explaining the Origins and Expansion of Mass Education”, in *Altbach, Ph. G. & G. P. Kelly* (eds.), *New Approaches to Comparative Education* (Chicago & London: The University of Chicago Press, 1986), pp. 105-130
- Boli, J. & F. O. Ramirez*: “Compulsory Schooling in the Western Cultural Context”, in *Arnove, R. F., Ph. G. Altbach & G. P. Kelly* (eds.): *Emergent Issues in Education. Comparative Perspectives* (Albany: State University of New York Press, 1992), pp. 25-38
- Bornschier, V. & P. Lengyel* (eds.): *World Society Studies, Vol. 1* (Frankfurt a.M. & New York: Campus, 1990)
- Boudon, R.*: “Grandeur et décadence des sciences du développement: Une étude de sociologie de la connaissance”, in *L’Année sociologique, IIIe série, tome 42* (1992), pp. 253-274
- Braudel, F.*: *Civilisation matérielle, économie et capitalisme, XVe-XVIIIe siècle, 3 vol.* (Paris: A. Colin, 1979)
- Castles, F. G.* (ed.): *The Comparative History of Public Policy* (Cambridge: Polity Press, 1989), insbes. “Introduction”, pp. 1-15
- Charpentier, J. & Ch. Engel* (Eds.): *Les régions de l’espace communautaire* (Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 1992)
- Chekki, D. A.*: *American Sociological Hegemony. Transnational Explorations* (Lanham & London: University Press of America, 1987)
- Coombes Ph. H.*: *The World Crisis in Education, The View from the Eighties* (New York & Oxford: Oxford University Press, 1985)
- Cowen, R.*: “The Importation of Higher Education into Brazil and Japan”, in *Cunningham, P. & C. Brook* (eds.): *International Currents in Educational Ideas and Practices. Proceedings of the 1987 Annual Conference of the History of Education Society held jointly with B.C.I.E.S.* (Evington: History of Education Society, 1988), pp. 41-49
- Cuvier, G. de*: *Leçons d’anatomie comparée, 5 vol.* (Paris: 1800-1805)
- Deppe, R. & D. Hoss* (eds.): *Work Organization, Incentive Systems and Effort Bargaining in Different Social and National Contexts* (Frankfurt: Institut für Sozialforschung, 1984)
- Diemer, A.*: “Zur Grundlegung eines allgemeinen Wissenschaftsbegriffs”, in *Zeitschrift für Allgemeine Wissenschaftstheorie* 1(1970), 2, S. 209-227
- Dierkes, M., H. N. Weiler & A. Berthoin-Antal* (eds.): *Comparative Policy*

- Research. Learning from Experience (Aldershot: Gower, 1987)
- D'Iribarne, Ph.:* La logique de l'honneur. Gestion des entreprises et traditions nationales (Paris: Seuil, 1989)
- Dore, R.:* British Factory - Japanese Factory: The Origins of National Diversity in Industrial Relations (Berkeley: University of California Press, 1973)
- Rüger, H.:* "Der interessierte Blick in die Fremde", in *Friedenthal-Haase, M.* (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Kontext: Beiträge zur grenzüberschreitenden Konstituierung einer Disziplin (Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1991), S. 208-225
- Durkheim, E.:* Regeln der soziologischen Methode, Hrsg. *R. König*, 4. rev. Aufl. (Neuwied: Luchterhand, 1976); franz. Originalausgabe unter dem Titel *Les règles de la méthode sociologique*, 22e édition (Paris: P.U.F., 1986)
- Eisenstadt, S. N.:* Tradition, Change, and Modernity (New York etc.: Wiley-Interscience, 1973)
- Elias, Norbert:* "Zur Soziogenese der Begriffe 'Zivilisation' und 'Kultur'", in *Elias, N.:* Über den Prozeß der Zivilisation (Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1978), S. 1-64
- Epstein, E. H.:* "Currents Left and Right: Ideology in Comparative Education", in *Comparative Education Review* 27(1983), pp. 3-39
- Espagne, M. & M. Werner:* "Présentation", in *Revue de synthèse IVe série*, no 2, avril-juin 1988, pp. 187-194;
- Espagne, M. & M. Werner:* (dir.): *Philologiques I. Contribution à l'histoire des disciplines littéraires en France et en Allemagne au XIXe siècle* (Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1990)
- Fägerlind, I. & L. J. Saha:* Education and National Development: A Comparative Perspective (Oxford etc.: Pergamon, 1985)
- Fahle, K.:* Die Politik der Europäischen Gemeinschaft in den Bereichen Erziehung, Bildung und Wissenschaft. Gutachten der Max-Traeger-Stiftung (Frankfurt: Max-Traeger-Stiftung, 1989)
- Faure, E. et al.:* Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow (Paris: UNESCO; London: Harrap, 1972); in deutscher Übersetzung unter dem Titel *Wie wir leben werden. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme* (Reinbek: Rowohlt, 1973)
- Feuerbach, A. v.:* "Blick auf die deutsche Rechtswissenschaft" (1810), wiederaufgenommen in *Feuerbach, A. v.:* Kleine Schriften vermischten Inhalts (Nürnberg: Otto, 1833), S. 152-77
- Fiala, R. & A. G. Lanford:* "Educational Ideology and the World Educational Revolution, 1950-1970", in *Comparative Education Review*

- 31(1987), no.3, pp. 315-32
- Gellner, E.*: Plough, Sword and Book (London: Collins Harvill, 1988)
- Gelpi, E.*: Conscience Terrienne. Recherche et Formation (Firenze: McColl Publisher, 1992)
- Genov, N.* (ed.): National Traditions in Sociology (London: Sage, 1989)
- Goldschmidt, D.*: "Idealtypische Charakterisierung sieben westlicher Hochschulsysteme", in *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 11(1991a),1, S. 3-17;
- Goldschmidt, D.*: Die gesellschaftliche Herausforderung der Universität. Historische Analysen, internationale Vergleiche, globale Perspektiven (Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1991b)
- Goldthorpe, J. H.*: "The End of Convergence: Corporatist and Dualist Tendencies in Modern Western Societies", in *Goldthorpe, I.H.*(ed.) *Order and Conflict in Contemporary Capitalism* (Oxford:Clarendon,1984), pp 315-343
- Grant, N.*: "EuropeanUnity and National Systems", in *Simon, B. & W. Taylor* (eds.): *Education in the Eighties: The Central Issues* (London: Batsford Academic & International Ltd., 1981), pp. 92-110
- Grellet, G.*: "Pourquoi les pays en voie de développement ont-ils des rythmes de croissance aussi différents?" in *Revue Tiers Monde* tome XXXIII, no 129, (1992), pp. 31-66
- Harwood, J.*: *Styles of Scientific Thought. A Study of the German Genetics Community, 1900-1933* (Chicago: University of Chicago Press, 1992);
- Harwood, J.*: "'Mandarine' oder 'Außenseiter'? Selbstverständnis deutscher Naturwissenschaftler (1900-1933)", in *Schriewer, Keiner & Charle* 1993, S. 183-212
- Hasselt, J. v. & T. Schöfthaler*: "Die Weltkonferenz der Erziehungsminister gerät in Bewegung", in *UNESCO-Dienst* 36(1989), Nr. 1/2, S. 9-14
- Heidenreich, M. & G. Schmidt* (Hrsg.): *International vergleichende Organisationsforschung. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen* (Opladen: Westdeutscher Verlag, 1991)
- Hirata, H. S.*: "Brasilien, Frankreich, Japan: Unterschiede und die Suche nach Bedeutung", in *Heidenreich & Schmidt* 1991, S. 180-189
- Hofstede, G.*: *Culture's Consequences. International Differences in Work-Related Values*, 2nd edition (London etc.: Sage Publications, 1986)
- Hoggart, R.*: *An Idea and Its Servants: Unesco from Within* (London: Chatto & Windus, 1978)
- Hüfner, K., J. W. Meyer & J. Naumann*: "Comparative education policy research: a world society perspective", in *Dierkes, Weiler & Berthoin-Antal* 1987, pp. 188-243

- Humboldt, W. v.*: "Plan einer vergleichenden Anthropologie" (1795), in *Humboldt, W. v.*: Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, Hrsg. A. Flitner, 2. Aufl. (Düsseldorf & München: Küpper, 1964), S. 32-59
- Husén, T.*: Education and the Global Concern (Oxford etc.: Pergamon, 1990)
- Husén, T. & T. N. Postlethwaite* (eds.): The International Encyclopedia of Education. Research and Studies, vol. 1-10 (Oxford etc.: Pergamon, 1985; reprint editions 1988 & 1991)
- Inkeles, A. & D. H. Smith*: Becoming Modern (London: Heinemann, 1974)
- Inkeles, A. & L. Sirowy*: "Convergent and Divergent Trends in National Educational Systems", in *Social Forces* 62(1983), no.2, pp. 303-333
- Jullien de Paris M.-A.*: Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée (Paris: Colas, Delaunay et al., 1817); deutsche Ausgabe hrsg. von *Hans Espe* unter dem Titel Skizzen und Vorarbeiten zu einem Werk über die Vergleichende Erziehung (Berlin: Orbis, 1954)
- Kantowsky, D.*: "Die Rezeption der Hinduismus/ Buddhismus-Studie Max Webers in Südasien. Ein Mißverständnis", in *Archives Européennes de Sociologie* 23(1982), 2, pp. 317-355
- Katz, J.*: "Chronologie de l'Année Internationale de l'Education et du Conseil Mondial des Sociétés d'Education Comparée", in *Conseil Mondial des Sociétés d'Education Comparée: Bulletin* 6(1978), 1, pp. 6-11
- Kerr, C.*: "International Learning and National Purposes in Higher Education", in *American Behavioral Scientist* 35(1991), no. 1, pp. 17-42
- Komenan, A. G.*: World Education Indicators. Education and Training Series Report No. EDT 88 (Washington: The Worldbank, 1987)
- König, R.* (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, 3. umgearb. & erw. Aufl., Bd. 4: Komplexe Forschungsansätze (München & Stuttgart: dtv & Enke, 1974)
- Krohn, W., G. Küppers & R. Paslack*: "Selbstorganisation: Zur Genese und Entwicklung einer wissenschaftlichen Revolution", in *Schmidt, S.J.* (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus (Frankfurt: Suhrkamp, 1987), S. 441-65
- Krüger, B.*: Bildungswesen und Pädagogik im Prozeß ihrer Internationalisierung (Münster: Paed.Diss., Pädagogische Hochschule Westfalen Lippe, 1974)
- Kumon, Sh. & H. Rosovsky* (eds.): The Political Economy of Japan, vol. 3: Cultural and Social Dynamics (Stanford: Stanford University Press, 1992)
- Kurian, G. Th.* (ed.): World Education Encyclopedia, vol. 1-3 (New York

- & Oxford: Facts on File Publications, 1988)
- Lefmann, S.*: Franz Bopp, sein Leben und seine Wissenschaft, 2. Hälfte (Berlin: Georg Reimer, 1895)
- Lipp, W.*: "Autopoiesis biologisch, Autopoiesis soziologisch", in *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 39(1987), S. 452-470
- Luhmann, N.*: Soziologische Aufklärung, Bd. 1-5 (Opladen: Westdeutscher Verlag, 1970-1990);
- Luhmann, N.*: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Bd. 1-3 (Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1980-1989);
- Luhmann, N.*: "Die Weltgesellschaft", in *Soziologische Aufklärung* 2 (Opladen: Westdeutscher Verlag, 1975a), S. 51-71;
- Luhmann, N.*: "Systemtheorie, Evolutionstheorie und Kommunikationstheorie", in *Soziologische Aufklärung* 2 (Opladen: Westdeutscher Verlag, 1975b), S. 193-203;
- Luhmann, N.*: "The World Society as a Social System", in *International Journal of General Systems* 8(1982), 3, pp. 131-38;
- Luhmann, N.*: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie (Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1984)
- Luhmann, N. & K.-E. Schorr*: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem (Stuttgart: Klett-Cotta, 1979)
- Lutz, B.*: "Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich. Zum Einfluß des Bildungssystems auf die Gestaltung betrieblicher Arbeitskräftestrukturen", in *Mendius, H.-G. et al.*: *Betrieb-Arbeitsmarkt-Qualifikation I* (Frankfurt a.M.: Aspekte, 1976), S. 83-151
- Maurice, M.*: "Le déterminisme technologique dans la sociologie du travail (1955-1980). Un changement de paradigme ?" in *Sociologie du travail* 22(1980), 1, pp. 22-37
- Maurice, M., F. Sellier & J.-J. Silvestre*: "La production de la hiérarchie dans l'entreprise: comparaisons France-Allemagne", in *Revue française de sociologie* 20(1979), 2, pp.331-65; in dt. Übers. unter dem Titel "Die Entwicklung der Hierarchie im Industrieunternehmen: Untersuchung eines gesellschaftlichen Effekts", in *Soziale Welt* 30(1979), 2, S. 295-327
- Maurice, M., A. Sorge & M. Warner*: "Societal Differences in Organizing Manufacturing Units: A Comparison of France, West Germany, and Great Britain", in *Organization Studies* 1(1980), 1, pp. 59-86
- McGrew, A. G.*: "Conceptualizing Global Politics", in *McGrew, Lewis et al.* 1992, pp. 1-28
- McGrew, A.G., P.G. Lewis et al.*: *Global Politics. Globalization and the Nation-State* (Cambridge & Oxford: Polity Press & Blackwell, 1992)
- McMichael, Ph.*: "Incorporating Comparison within a World-Historical

- Perspective: An Alternative Comparative Method”, in *American Sociological Review* 55(1990), pp. 385-397
- Menzel, U.*: “Das Ende der ‘Dritten Welt’ und das Scheitern der großen Theorien”, in *Politische Vierteljahresschrift* 32(1991), 1, S. 4-33
- Meyer, J.W., F.O. Ramirez, R. Rubinson & J. Boli-Bennett.*: “The World Educational Revolution, 1950-1970”, in *Sociology of Education* 50 (1977), pp. 242-58
- Meyer, J.W. & M.T. Hannan* (eds.): *National Development and The World System. Educational, Economic, and Political Change, 1950-1970* (Chicago & London: Chicago University Press, 1979)
- Milward, A.S.* et al: *The European Rescue of the Nation-State* (London: Routledge, 1992)
- Morin, E.*: *La Méthode*, tome 1: *La Nature de la Nature*; tome 2: *La Vie de la Vie*, nouv. édition (Paris: Seuil, 1981-85)
- Müller, D.K., F. Ringer & B. Simon* (eds.): *The Rise of the Modern Educational System* (Cambridge: Cambridge University Press; Paris: Maison des Sciences de l’Homme, 1987)
- Müller-Solger, H.*: “Bildungspolitische Zusammenarbeit der Europäischen Gemeinschaft in Europa”, in *Zeitschrift für Pädagogik* 36(1990), S. 805-825
- Naschold, F.*: *Den Wandel organisieren. Erfahrungen des schwedischen Entwicklungsprogramms “Leitung, Organisation, Mitbestimmung” (LOM) im internationalen Wettbewerb* (Berlin: Sigma, 1992)
- Parsons, T.*: “Evolutionary Universals in Society”, in *American Sociological Review* 29(1964), pp. 339-57
- Pedró, F.*: *Los precursores españoles de la Educación Comparada. Antología de textos* (Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1987)
- Peterson, A.D.C.*: *The International Baccalaureate: An Experiment in Education* (London: Harrap, 1972)
- Plietsch, A.-J.*: *Die Interdependenz von Qualifikationsbedarf und Arbeitsorganisation, untersucht am Beispiel der Sowjetunion im Vergleich mit Frankreich, der Bundesrepublik Deutschland und der DDR* (München: Osteuropa-Institut, 1980)
- Pollack, M.*: “From Methodological Prescription to Socio-Historical Description”, in *Fundamenta Scientiae* 4 (1983), pp. 1-27;
- Pollack, M.*: “Die Rezeption Max Webers in Frankreich. Fallstudie eines Theorietransfers in den Sozialwissenschaften”, in *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 38(1986), 4, pp. 670-684
- Postlethwaite, T.N., H. Weiler & P.M.Roeder* (Hrsg.): *Schulen im Leistungsvergleich* (Stuttgart: Klett-Cotta, 1980)

- Psacharopoulos, G.*: Critical Issues in Education. A World Agenda. Education and Training Series Report No. EDT 96 (Washington: The Worldbank, 1987)
- Ramirez, F.O. & J. Boli-Bennett*: "Global Patterns of Educational Institutionalization", in *Altbach, Ph.G., R.F. Armove & G.P. Kelly* (eds.): Comparative Education (New York & London: Macmillan, 1982), p.15-36
- Ramirez, F.O. & J. Boli-Bennett*: "The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization", in *Sociology of Education* 60(1987), pp. 2-17
- Ramirez, F.O. & Ph. Riddle*: "The Expansion of Higher Education", in *Altbach, P.G.* (ed.): International Higher Education. An Encyclopedia (New York & London: Garland, 1991), vol. 1, pp. 91-105
- Ringer, F.K.*: Education and Society in Modern Europe (Bloomington & London: Indiana University Press, 1979);
- Ringer, F.K.*: Fields of Knowledge. French Academic Culture in Comparative Perspective, 1890-1920 (Cambridge: Cambridge University Press; Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1992)
- Rokkan, St.* et al.: Citizens, Elections, Parties. Approaches to the Comparative Study of the Processes of Development (Oslo: Universitetsforlaget, 1970)
- Sabel, Ch.F.* et al.: Regional Prosperities Compared: Massachusetts and Baden-Württemberg in the 1980s (Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, 1987)
- Scardigli, V.* (dir.): L'Europe de la diversité: La dynamique des identités régionales (Paris: Editions du CNRS, 1993)
- Scharpf, F.W.*: "Economic and Institutional Constraints of Full-Employment Strategies: Sweden, Austria, and Western Germany", in *Goldthorpe, J.H.* (ed.): Order and Conflict in Contemporary Capitalism (Oxford: Clarendon, 1984), pp. 257-290
- Schluchter, W.*: Die Entwicklung des okzidentalen Rationalismus. Eine Analyse von Max Webers Gesellschaftsgeschichte (Tübingen: Mohr, 1979)
- Schmidt, H., P. Füglistaler & M. Hohl*: Vollbeschäftigungspolitik: Der Wille zum Erfolg. Ein Ländervergleich der Schweiz, Deutschlands, Österreichs, Schwedens und Japans (Bern etc.: Haupt, 1992)
- Schneider, F.*: "Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft", in *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1(1931/32), S. 15-39, 243-257, 392-407, und 2(1932/33), S. 79-89
- Schriewer, J.*: "'Erziehung' und 'Kultur'. Zur Theorie und Methodik Ver-

- gleichender Erziehungswissenschaft", in *Brinkmann, W. & K. Renner* (Hrsg.): Die Pädagogik und ihre Bereiche (Paderborn, München etc.: Schöningh, 1982), S. 185-236;
- Schriewer, J.*: "Vergleichend-historische Bildungsforschung: Gesamt-tabelleau oder Forschungsansatz ?", in *Zeitschrift für Pädagogik* 30(1984), 3, S. 323-342;
- Schriewer, J.*: "Vergleich als Methode und Externalisierung auf Welt: Vom Umgang mit Alterität in Reflexionsdisziplinen", in *Baecker, D.* et al. (Hrsg.): Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag (Frankfurt: Suhrkamp, 1987a), S.629-668;
- Schriewer, J.*: "Funktionssymbiosen von Überschneidungsbereichen: Systemtheoretische Konstrukte in vergleichender Erziehungsforschung", in *Oelkers, J. & H.-E. Tenorth* (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie (Weinheim & Basel: Beltz, 1987b), S. 76-101;
- Schriewer, J.*: "The Method of Comparison and the Need for Externalization: Methodological Criteria and Sociological Concepts", in *Schriewer, J. & B. Holmes* (eds.): Theories and Methods in Comparative Education, 2nd ed. (Frankfurt etc.: Lang, 1990a), pp. 25-83;
- Schriewer, J.*: "Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos", in *Pereyra, M.A.* (compilador): Los Usos de la Comparación en Ciencias Sociales y en Educación (Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, 1990b), pp. 77-127
- Schriewer, J. & E. Keiner*: "Kommunikationsnetze und Theoriegestalt: Zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland", in *Schriewer, Keiner & Charle* 1993, S. 277-341
- Schriewer, J., E. Keiner & Ch. Charle* (Hrsg./ directeurs de la publication): Sozialer Raum und akademische Kulturen. A la recherche de l'espace universitaire européen (Frankfurt, Bern, New York: Lang, 1993)
- Schulze, W.*: Deutsche Geschichtswissenschaft nach 1945 (München: Oldenbourg, 1989)
- Sharpe, L. J.*: "Fragmentation and Territoriality in the European State System", in *International Political Science Review* 10(1989), no. 3, pp 223-238
- Smelser, N.J.*: "Internationalization of Social Science Knowledge", in *American Behavioral Scientist* 35(1991), no.1, pp. 65-91
- Smith, M.*: "Modernization, Globalization and the Nation-State", in *McGrew, Lewis* et al. 1992, pp. 253-268
- So, A.Y.*: Social Change and Development. Modernization, Dependency, and World-System Theories (Newbury Park, London etc.: Sage Publications, 1990)
- Sorge, A. & M. Warner*: Comparative Factory Organization - An Anglo-

- German Comparison of Management and Manpower in Manufacturing (Aldershot: Gower, 1987)
- Stein, L.v.*: Das Elementar- und das Berufsbildungswesen in Deutschland, England, Frankreich und anderen Ländern. Die Verwaltungslehre. Fünfter Theil: Die Innere Verwaltung. Zweites Hauptgebiet: Das Bildungswesen (Stuttgart: Cotta, 1868)
- Stichweh, R.*: Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740-1890 (Frankfurt: Suhrkamp, 1984);
- Stichweh, R.*: "Auslandsstudien in der Moderne - Eine strukturelle Analyse", Beitrag für das internationale Colloquium über Modèles nationaux, réseaux transculturels et réseaux migratoires dans le monde universitaire européen, XIXe-XXe siècles (Ruhr-Universität Bochum, 14.-18. November 1992)
- Teichler, U.*: Convergence or Growing Variety: The Changing Organization of Studies (Strasbourg: Council of Europe, 1988)
- Tenbruck, F.H.*: "Emile Durkheim oder die Geburt der Gesellschaft aus dem Geist der Soziologie", in Zeitschrift für Soziologie 10(1981), S.333-50
- Terasaki, M.* et al.: Oyatoi Kyoshi Emil Hausknecht no Keukyu (Tokyo: University of Tokyo Press, 1989)
- Turner, L. & P. Auer*: The Political Economy of New Work Organization. Different Roads, Different Outcomes (Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, 1992)
- UNESCO*: World Conference on Education for All. Catalogue of Documents (Paris: Unesco, 1992)
- Wallerstein, I.*: The Modern World System: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World Economy in the Sixteenth Century (New York: Academic Press, 1976);
- Wallerstein, I.*: "World-Systems Analysis", in *Giddens, A. & J.H. Turner* (eds.): Social Theory Today (Cambridge: Polity Press, 1987), pp. 309-324
- Weber, M.*: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, Bd. I-III (Tübingen: Mohr/ Siebeck, 1920-1921; 6. und 7. Aufl. 1978-1983);
- Weber, M.*: "Die 'Objektivität' sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis" (1904), in *Weber, M.:* Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, 4. Auflage (Tübingen: Mohr, 1973), S. 146-214
- Weiler, H.N.*: "Introductory note to chapters 8-9", in *Dierkes, Weiler & Berthoin-Antal* 1987, pp. 186-187
- Wolfereen, K.v.*: The Enigma of Japanese Power (New York: Alfred A. Knopf, 1989)
- Zymek, B.*: Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdis-

kussion (Ratingen etc.: Henn, 1975).

Anmerkungen

1. Vergleiche etwa das ausführliche Stichwort "Internationalisation" in der Encyclopaedia Universalis, Thesaurus, (Paris: Encyclopaedia Universalis, 1990), p. 1744.
2. Dokumentierende Synthesen der von den teilnehmenden Regierungsdelegationen jeweils vorgelegten Daten und Statistiken finden sich in

den sukzessiven Ausgaben des seit 1980 wieder erscheinenden *International Yearbook of Education* (Paris: UNESCO). Vgl. etwa die Bände über Educational Structures, prepared by R. Cowen (vol. 34/1982); Educational Development Trends, prepared by B. Holmes (vol. 35/1983); Education for All, prepared by W. Mitter (vol. 36/1984); Technological Occupational Challenge, Social Transformation and Educational Response, prepared by E. King (vol. 37/ 1985); Primary Education on the Threshold of the Twenty-first Century, prepared by J. L. García Garrido (vol. 38/ 1986). Zu neueren Themen und Entwicklungen vgl. den Bericht von Hasselt & Schöffthaler (1989).

3. Informative Übersichten über die bildungspolitischen Programme der Europäischen Gemeinschaften geben Fahle (1989) und Müller-Solger (1990).
4. Man vergleiche die fortlaufende Berichterstattung in *Informationen Bildung und Wissenschaft*, hrsg. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Bonn: BMBW).
5. So in geschichtsphilosophisch ausholender Argumentation Krüger (1974) sowie, daran anknüpfend, Anweiler (1977 & 1990). Von ganz unterschiedlichen Referenzpunkten her gelangen zu gleichlautenden Schlußfolgerungen Autoren wie etwa Katz (1978) oder Dräger (1991). Weniger geschichtsphilosophisch-affirmativ als vielmehr sozialwissenschaftlich-konstativ analysieren Hüfner, Meyer & Naumann (1987).
6. So die Einordnung des interkulturellen Vergleichs im Band 4: “Komplexe Forschungsansätze”, des Handbuchs von König (1974).
7. Vgl. u.a. Economics of Education. Research and Studies, ed. G. Psacharopoulos (1987); Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook, ed. J. P. Keeves (1988); The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education, ed. T. N. Postlethwaite (1988); The Encyclopedia of Human Development and Education, ed. R. M. Thomas (1990); The International Encyclopedia of Educational Evaluation, ed. H. J. Walberg & G. D. Haertel (1990); The International Encyclopedia of Curriculum, ed. A. Lewy (1991).
8. Der Begriff der gesellschaftsgeschichtlichen Modernisierung wird hier nicht im Sinne einer welthistorisch vermeintlich unabwendbaren oder entwicklungspolitisch zielgerichteten Verwestlichung verwandt; er wird vielmehr herangezogen als “umbrella label”, als “functional expression for those interlinked processes of secular social, political, economic and cultural change (such as industrialization, democratization, bureaucratization and urbanization) whose effects are experienced world-wide, albeit in a highly uneven way. [...] Accordingly, moder-

nization does not imply the emergence of some kind of world society in which cultural homogeneity or cosmopolitanism prevail. Rather, because its effects are unevenly experienced throughout the globe and because it promotes resistance wherever it permeates, it is more accurate to conclude that modernization reinforces the tendencies towards both integration and disintegration in the contemporary global system” (*McGrew* 1992: 25-26).

9. erinnert sei aus diesem Anlaß an den Unterschied, den in seiner theoretischen Tragweite u.a. *Schluchter* (1979) herausgearbeitet hat, zwischen den objektivistischen Geschichtsphilosophien in der Tradition des 19. Jahrhunderts und neueren Reformulierungen der Evolutionstheorie, wie sie u.a. Luhmann vorgenommen hat. Erstere beruhen auf der Idee der ‘Notwendigkeitskausalität’ und konstruieren universale Stufenfolgen. Letztere berufen sich auf ‘Kontingenz-’ oder ‘Zurechnungskausalität’ und kennen nur retrospektiv rekonstruierte Stufenfolgen; sie verzichten mithin auf allgemeine Richtungskriterien und auf universale Periodisierungen gesellschaftsgeschichtlichen Wandels.
10. Die folgenden Abschnitte nehmen in stark gekürzter Fassung einige Argumentketten aus *Schriewer* (1987a: 648ff.) wieder auf.

Jürgen K. Schriewer

1942 in Reideburg bei Halle/S. geboren.
1962-1967 Studium der Fächer Romanistik, Germanistik, Philosophie und Pädagogik an den Universitäten Bonn, Würzburg und Lille.

1967 Wissenschaftliche Prüfung für das Lehramt an Gymnasien in den Fächern Französisch und Deutsch.

1967-1975 zunächst Verwalter der Dienstgeschäfte eines Wiss. Assistenten, dann Wissenschaftlicher Assistent an der Universität Würzburg.

1972 Promotion zum Dr. phil. durch die Philosophische Fakultät der Universität Würzburg.

1975-1991 Professor für Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt a.M.

1974 Berufung auf eine Professur für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Flensburg (abgelehnt).

1978 Berufung auf den Lehrstuhl für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Hochschule/Universität Lüneburg (abgelehnt).

1986 Wahrnehmung einer Gastprofessur an der Universität Paris V-René Descartes.

1991 Berufung auf den Lehrstuhl für Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin und Aufnahme der Tätigkeit daselbst im Wintersemester 1991/92.

Seit 1992 Präsident der *Comparative Education Society in Europe*.

Frühjahr 1993 Wahrnehmung einer Gastprofessur an der Waseda Universität Tokyo mit Unterstützung durch die *Japan Society for the Promotion of Science*.

Berufung in die Herausbergremien der *Revue française de pédagogie* (Paris) und der *Comparative Education Review* (Chicago).

Wichtige Veröffentlichungen

Die französischen Universitäten 1945-1968. Probleme-Diskussionen-Reformen (Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1972).

Schulreform und Bildungspolitik in Frankreich (Bad Heilbrunn: Klinkhard, 1974).

Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft, hrsg. mit W. Böhm (Stuttgart: Klett, 1975).

Theories and Methods in Comparative Education, ed. in cooperation with B. Holmes, Komparatistische Bibliothek, vol.1 (Frankfurt etc.: Lang, 1988, 3. Aufl. 1992) (Chinesische Ausgabe durch Shih Ta Book Company, Taipei 1993; Japanische Ausgabe durch Toshindo Publisher, Tokyo 1994).

Educación Comparada: Teorías, Investigaciones, Perspectivas, hrsg. mit F. Pedró (Barcelona: PPU, 1993).

Sozialer Raum und Akademische Kulturen. Studien zur europäischen Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert / A la recherche de l'espace universitaire européen. Etudes sur l'enseignement supérieur aux XIXe et XXe siècles, hrsg. mit Ch. Charle & E. Keiner, Komparatistische Bibliothek, vol. 3 (Frankfurt etc.: Lang, 1993).

“Vergleich als Methode und Externalisierung auf Welt: Vom Umgang mit Alterität in Reflexionsdisziplinen”, in *Theorie als Passion*, Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag, hrsg. D. Baecker et al. (Frankfurt: Suhrkamp, 1987), S. 629-668.

“Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos”, in *Los Usos de la Comparación en Ciencias Sociales y en Educación*, hrsg. M.A. Pereyra, (Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, 1990), pp. 77-127.

Abhandlungen in wissenschaftlichen Sammelbänden (u.a. *Die Pädagogik und ihre Bereiche*, hrsg. W. Brinkmann & K. Renner, Paderborn: Schöningh, 1982; *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, hrsg. D. Lenzen, Bd. 9.1 & 10, Stuttgart: Klett-Cotta 1982 & 1983; *The Rise of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction, 1850-1920*, ed. D. K. Müller, F. K. Ringer & B. Simon, Cambridge & Paris: Cambridge University Press & Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987; *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*, hrsg. J. Oelkers & H.-E. Tenorth, Weinheim & Basel: Beltz, 1987; *Curriculum of Primary and Secondary Schools in Compa* -

rative Perspective, Taipei: Shi Ta Book Company, 1990; *Pädagogik-Erziehungswissenschaft-Bildung. Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft*, hrsg. D. K. Müller, Köln etc.: Böhlau, 1994).

Zahlreiche Abhandlungen in deutschen und internationalen erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Zeitschriften (*Berichte zur Wissenschaftsgeschichte*, *Comparative Education Review*, *Francia - Forschungen zur westeuropäischen Geschichte*, *Paedagogica Historica*, *Prospects*, *Revista de Educación*, *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, *Zeitschrift für Pädagogik*).

In der Reihe **Öffentliche Vorlesungen** sind erschienen:

- 1 *Volker Gerhardt*
Zur philosophischen Tradition der Humboldt-Universität
- 2 *Hasso Hofmann*

Die versprochene Menschenwürde

- 3 *Heinrich August Winkler*
Von Hitler zu Weimar
Die Arbeiterbewegung und das Scheitern der ersten deutschen Demokratie
- 4 *Michael Borgolte*
“Totale Geschichte” des Mittelalters?
Das Beispiel der Stiftungen
- 5 *Wilfried Nippel*
Max Weber und die Althistorie seiner Zeit
- 6 *Heinz Schilling*
Am Anfang waren Luther, Loyola und Calvin - ein religionssoziologisch-entwicklungsgeschichtlicher Vergleich
- 7 *Hartmut Harnisch*
Adel und Großgrundbesitz im ostelbischen Preußen 1800 - 1914
- 8 *Fritz Jost*
Selbststeuerung des Justizsystems durch richterliche Ordnungen
- 9 *Erwin J. Haeberle*
Historische Entwicklung und aktueller internationaler Stand der Sexualwissenschaft
- 10 *Herbert Schnädelbach*
Hegels Lehre von der Wahrheit
- 11 *Felix Herzog*
Über die Grenzen der Wirksamkeit des Strafrechts
- 12 *Hans-Peter Müller*
Soziale Differenzierung und Individualität
Georg Simmels Gesellschafts- und Zeitdiagnose

- 13 *Thomas Raiser*
Aufgaben der Rechtssoziologie als Zweig
der Rechtswissenschaft
- 14 *Ludolf Herbst*
Der Marshallplan als Herrschaftsinstrument?
Überlegungen zur Struktur amerikanischer
Nachkriegspolitik
- 15 *Gert-Joachim Glaeßner*
Demokratie nach dem Ende
des Kommunismus
- 16 *Arndt Sorge*
Arbeit, Organisation und Arbeitsbeziehungen in
Ostdeutschland
- 17 *Achim Leube*
Semnonen, Burgunden, Alamannen
Archäologische Beiträge zur germanischen
Frühgeschichte
- 18 *Klaus-Peter Johne*
Von der Kolonenwirtschaft zum Kolonat
Ein römisches Abhängigkeitsverhältnis im Spiegel
der Forschung
- 19 *Volker Gerhardt*
Die Politik und das Leben
- 20 *Clemens Wurm*
Großbritannien, Frankreich und die
westeuropäische Integration
- 21 *Jürgen Kunze*
Verbfeldstrukturen
- 22 *Winfried Schich*
Die Havel als Wasserstraße im Mittelalter:
Brücken, Dämme, Mühlen, Flutrinnen
- 23 *Herfried Münkler*

- Zivilgesellschaft und Bürgertugend
Bedürfen demokratisch verfaßte Gemeinwesen
einer sozio-moralischen Fundierung?
- 24 *Hildegard Maria Nickel*
Geschlechterverhältnis in der Wende
Individualisierung versus Solidarisierung?
- 25 *Christine Windbichler*
Arbeitsrechtler und andere Laien in
der Baugrube des Gesellschaftsrechts
Rechtsanwendung und Rechtsfortbildung
- 26 *Ludmila Thomas*
Rußland im Jahre 1900
Die Gesellschaft vor der Revolution
- 27 *Wolfgang Reisig*
Verteiltes Rechnen: Im wesentlichen
das Herkömmliche oder etwas
grundlegend Neues?
- 28 *Ernst Osterkamp*
Die Seele des historischen Subjekts
Historische Portrairkunst in Friedrich Schillers
"Geschichte des Abfalls der vereinigten Niederlande
von der Spanischen Regierung"
- 29 *Rüdiger Steinlein*
Märchen als poetische Erziehungsform
Zum kinderliterarischen Status der Grimmschen
"Kinder- und Hausmärchen"
- 30 *Hartmut Boockmann*
Bürgerkirchen im späteren Mittelalter
- 31 *Michael Kloepfer*
Verfassungsgebung als Zukunftsbewältigung
aus Vergangenheitserfahrung
Zur Verfassungsgebung im vereinten Deutschland

- 32 *Dietrich Benner*
Über die Aufgaben der Pädagogik nach
dem Ende der DDR
- 33 *Heinz-Elmar Tenorth*
"Reformpädagogik"
Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen
zu verstehen

Es erscheinen demnächst:

- 35 *Friedrich Maier*
"Das Staatsschiff" auf der Fahrt von
Griechenland über Rom nach Europa
Zu einer Metapher als Bildungsgegenstand
in Text und Bild
- 36 *Michael Daxner*
Alma Mater Restituta oder
Eine Universität für die Hauptstadt
- 37 *Konrad Jarausch*
Die Vertreibung der jüdischen Studenten
und Professoren von der Berliner Universität
unter dem NS-Regime