

Kopp, Botho von
**Zur Frage des Kulturkontextes als Faktor bei internationalen
Schüler-Leistungsvergleichen aus der Sicht der vergleichenden
Bildungsforschung**

Trends in Bildung international (2003) 6, S. 1-19



Quellenangabe/ Reference:

Kopp, Botho von: Zur Frage des Kulturkontextes als Faktor bei internationalen Schüler-Leistungsvergleichen aus der Sicht der vergleichenden Bildungsforschung - In: Trends in Bildung international (2003) 6, S. 1-19 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-51009 - DOI: 10.25656/01:5100

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-51009>

<https://doi.org/10.25656/01:5100>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zur Frage des Kulturkontextes als Faktor bei internationalen Schüler- Leistungsvergleichen aus der Sicht der vergleichenden Bildungsforschung

Botho von Kopp

"Virtually every aspect of education can be described as 'culture', depending on how the writer uses the term" (LeTendre, 2002:199).

Vorbemerkung

Der folgende Beitrag reagiert auf die Probleme, die sich beim Vergleich von Länderdaten des Projekts „Comparison of Education Systems in Selected Countries: Understanding the International Variation of PISA Results“ (siehe Editorial) zu dem Vergleichspunkt 'Cultural context' bzw. 'soziokulturelle Faktoren' ergaben. Die Länderreports enthalten eine Vielfalt von unterschiedlichen Blickpunkten und Daten zu vermuteten Kontextbezügen von schulischer Leistung. Dies ist nicht verwunderlich, denn 'Kultur' bzw. 'soziokultureller Hintergrund' sind sowohl generell als auch im Hinblick auf eine Operationalisierung für Large Scale Untersuchungen (Large Scale Assessment -LSA) immer noch höchst unbestimmte Begriffe.

Bei dem folgenden Text handelt es sich um eine Skizze von Überlegungen, die sich z.T. auf Recherchen im Zusammenhang mit dem oben erwähnten Vergleich stützen bzw. diesen begleiten. Sie sind nicht Bestandteil des Projekts und sind explizit aus der Sicht meiner Interpretation der vergleichenden Bildungsforschung bzw. der vergleichenden Erziehungswissenschaft (Vergleichenden Erziehungswissenschaft - VE) geschrieben. Dabei geht es mir vor allem um die Frage einer möglichen engeren 'Kooperation' - oder, wie LeTendre bescheidener fordert: eines "Dialogs" (s. u.) - zwischen verschiedenen, an der vorliegenden Fragestellung im Hinblick auf LSA beteiligten bzw. interessierten Disziplinen: Vergleichende Erziehungswissenschaft, Kulturvergleich in den Richtungen soziokultureller, soziopsychologischer, ethnographischer Vergleich sowie Psychologie und Testwissenschaft, gegebenenfalls weiterer Disziplinen.

Die Notwendigkeit einer solchen kooperativen Interdisziplinarität ergibt sich aus zwei Gründen:

- Die Operationalisierung von Kulturforschung im engeren Sinne ist bisher dominiert von Anthropologie und vergleichender Ethnographie, die ihre Methoden und Untersuchungsziele traditionell vor allem (wenn nicht ausschließlich) auf die Analyse vormoderner Gesellschaften (bzw. 'marginalisierter Minderheiten' innerhalb moderner Gesellschaften) ausgerichtet hatten. Zwar rückten in den letzten Jahrzehnten zunehmend Industriegesellschaften in den Blickpunkt dieser Forschungen, aber zum einen sind auch deren Operationalisierungen im Hinblick auf empirische LSA-Forschung im hochkomplexen Kontext spätindustrieller ("postindustrieller", "postmoderner") Gesellschaften problematisch bzw. nicht ausreichend und von anderen Disziplinen nicht immer ohne Argwohn gesehen: Der ausschließliche Bezug vergleichender Befunde auf qualitative Methoden, gar noch unter Ausblendung theoretischer Überlegungen und quantitativer Befunde, ist keineswegs befriedigend.
- Die originäre LSA-Forschung dagegen hat, ebenso wie die 'klassische' vergleichende Bildungsforschung (VE) erhebliche Probleme, den 'Faktor Kultur' zu identifizieren und für den Vergleich zu operationalisieren.

Wegen des stellenweise stark hypothetischen Charakters verstehe ich den Text als Diskussionsbeitrag und würde Stellungnahmen (die gegebenenfalls - in TiBi veröffentlicht werden könnten) begrüßen.

Ist der "Faktor Kultur" für LSA überhaupt relevant?

Gelegentlich wird die Meinung vertreten, dass der Kulturfaktor für den schulischen Lernerfolg in den bisher getesteten Fächern, vor allem Mathematik und Naturwissenschaften keine (oder eine untergeordnete) Rolle spielt, dagegen von der Qualität der Curricula, der Texte und des Unterrichts abhängt. Diese - in einer ähnlichen Klarheit eher seltene - Ansicht wurde z. B. dezidiert in einem Bericht von Lehrern einer U.S.-Schule publiziert, die den Mathematikunterricht in Singapur begutachteten. Die Beteiligten kamen aufgrund dieser Studien zu dem Schluss: "Asia's success in math stems not from culture, but from teaching." Deshalb entschloss sich die Schule, japanische, russische, koreanische und chinesische Mathematikcurricula und Lehrbücher übersetzen zu lassen und in ihrem Unterricht zu nutzen, denn: "The curricula of these high-scoring nations, we found, were remarkably similar: They were very focused, with a limited number of topics taught in depth, for mastery, not merely 'covered' at each grade level" (Jackson 2000).¹ Kulturelle Unterschiede werden nicht geleugnet, aber für den entsprechenden Zusammenhang als weniger oder überhaupt nicht relevant angesehen.

Ein anderer Autor argumentierte ähnlich: "The initial findings from the TIMSS strongly suggest, that substantial differences in the quality of curriculum and instruction account for the learning gap between the U.S. and East Asian countries, particularly Japan" (Lee 1999: 5). Auch hier werden kulturelle Faktoren dadurch, dass die Organisation des Lernens und der Curricula in den Vordergrund gestellt wird, keineswegs übersehen. Zusätzlich erweitert dieser Autor seine Argumentation durch die grundsätzliche Forderung nach Überwindung aller "bias", d. h. in diesem Fall, auf die Einbeziehung der Analyse des nichtformalen Lernens, des nachschulischen Lernens, auf regionale und lokale Variationen sowie auf eine stärkere Berücksichtigung des Wandels.

Daneben gibt es explizite Argumente einer Reihe ostasiatischer Wissenschaftler, auch Bildungsforscher, die einen nicht selten im Westen zu findenden unreflektierten Bezug auf Erklärungsmuster 'konfuzianischer Werte' oder andere Bezüge auf 'Exotismen' (in der allgemeinen anthropologischen Diskussion: "Orientalismus") ablehnen. Dies freilich ist meist wohl eher als Reaktion auf ständige Wiederholungen unreflektierter Klischees denn als ernsthafter Ausschluss solcher Kulturfaktoren wie Religion, Ethiksysteme usw. zu sehen.

Schließlich tendiert auch die in der vergleichenden Bildungsforschung einflussreiche Weltsystemtheorie (z. B. Meyer u.a. 1977, Meyer u.a. 1997) zu einem Blickpunkt "where educational developments within countries are seen as results not so much from internal social and cultural circumstances, but rather from a given society's position in a global cultural and social system" (Rowan 2002: 341). Entsprechende Forschungen betonen statt kultureller oder sozioökonomischer Unterschiede eher die normierenden Effekte globalisierender Tendenzen, die im übrigen über internationale Agenturen wie z. B. die OECD, Weltbank und UNESCO und deren zunehmendes Engagement auch in bildungspolitischen Initiativen verstärkt werden und die die bestehenden kulturellen Unterschiede überlagern bzw. im Hinblick auf Vereinheitlichung dynamisieren. Last but not least kann man davon ausgehen, dass auch die großen internationalen LSAs nicht nur passiv evaluieren, sondern ihrerseits direkt und indirekt normierend auf die beteiligten Schulsysteme rückwirken und somit an diesen Globalisierungstrends maßgeblich beteiligt sind.

Diese globalen, 'universalisierenden' Tendenzen werden im übrigen auch und gerade für PISA im Zusammenhang mit dem Argument einer "Weltbildungsrevolution" die vom Vorhandensein (bzw. sogar der Notwendigkeit der Ausbildung) von allgemeingültigen 'Basiskomponenten' und einer 'institutionalisierten kognitiven Rationalität' ausgeht, vorausgesetzt (Deutsches PISA-Konsortium, 2001: 21).

¹ Die Zuschrift Jacksons reagiert auf einen vorangegangenen Bericht in Education Weekly, 27. 9. 2000.

Abgesehen davon scheint gegenüber dem Kulturargument auch eine gewisse Nüchternheit angebracht: Zwar wird in der erziehungswissenschaftlichen Komparatistik bis heute gerne Michael Sadlers berühmtes Bild aus dem Jahr 1900 zitiert, das mit Recht auf die Gefahr eines allzu naiven Vergleichsverständnisses hinweist: "We cannot wander at pleasure among the educational systems of the world, like a child strolling through a garden, and pick off a flower from one bush and some leaves from another, and then expect that if we stick what we have gathered into the soil at home, we shall have a living plant" (z.B. Bempechat 2002, S. 145 und Crossley 1999: 250). Aber man muss auch zur Kenntnis nehmen, dass die Biologie - um bei Sadlers Bild zu bleiben - inzwischen enorme Fortschritte gemacht hat. Sie weiß inzwischen so viel über die internen und externen Bedingungen von Pflanzen (und die Biotechnologie insgesamt), dass sie durchaus in der Lage ist, 'Blätter und Blüten in eine andere Erde zu verpflanzen'. Wo dies nicht gelingt, kann sie meist die genauen Gründe hierfür angeben bzw. behandelt sie das Problem als temporäre technologische Frage. Entsprechend hat auch die Sozialforschung, obwohl in dieser Hinsicht nicht mit den Naturwissenschaften vergleichbar, ebenfalls wesentliche Fortschritte zu verzeichnen, u.a. durch eine stark erweiterte Basis von Daten sowohl aus quantitativer² wie auch qualitativer Forschung.

Das verabsolutierte Kulturargument führt nicht selten zu einem Kulturfetischismus und Kulturalismus, der unter Berufung auf altehrwürdige Autoritäten dazu benutzt wird, Bestehendes (z. B. die 'eigene Sonderstellung' oder den Blick auf 'Exotisches') zu legitimieren und festzuschreiben. Hiermit verfestigt und legitimiert sich auch ein zutiefst statischer, gelegentlich nostalgischer Kulturbegriff, der jeden kulturellen Wandel als Destabilisierung und Deprivation interpretieren muss bzw. jede Zurückdrängung des Exotischen als Verlust empfindet.

Allerdings: obwohl die angeführten Argumente einige Plausibilität für sich in Anspruch nehmen dürfen, kann offensichtlich der Aspekt Kultur nicht aus internationalen LSA-Vergleichen ausgeschlossen werden und die Mehrheit der Forscher, die mit oder im Umfeld von LSA-Leistungsvergleichen arbeitet, scheinen sich zunehmend darin einig zu sein, dass dem 'Faktor Kultur' in den Untersuchungen selbst eine wichtige Bedeutung zukommt bzw. noch imperativer formuliert: "Herein lies the key to expanding our knowledge and understanding of cross-national differences in achievement - in realizing, that we, as a research community, can move forward only if we situate culture and context at the center of our investigations" (Bempechat 2002, S. 120).

Kulturfaktoren in LSA-Studien

Die Bedeutung soziokultureller ('kultureller') Faktoren wird bei Konstruktion und Interpretation solcher LSA wie TIMSS und PISA selbst, wie auch in Arbeiten, die in ihrem Umfeld entstanden sind, zunehmend als relevant angesehen. Die definitorische, theoretisch begründete Abgrenzung dessen, was im Hinblick auf die Fragestellungen der LSA als relevante kulturelle Faktoren zu betrachten und wie sie operationalisiert und in die Untersuchung selbst eingefügt werden können, steht jedoch offenbar am Anfang. Auch die qualitativ angelegten Anschlussuntersuchungen von TIMSS in Deutschland, den USA und Japan (z. B. Roeder 2001³), unterscheiden nicht sehr deutlich (bzw. überhaupt nicht) zwischen Kultur in einem engeren Sinne und soziokulturellem, oder gar sozioökonomischem und soziopolitischem Kulturkontext. Auch die Pisa-Studie geht zwar vom Vorhandensein und der Wirksamkeit kultureller Faktoren aus: "Schüler und Schülerinnen kommen aus ganz unterschiedlichen familiären, sozioökonomischen und kulturellen Verhältnissen" (OECD 2001:162). Sie subsumiert jedoch die Mehrzahl der Bereiche, die in unserer Studie als "soziokultureller Kontext" angesprochen wurden, unter dem Begriff sozioökonomisch. Als genuin "kulturelle Besitztümer" wurden z. B. Bücher und Kunstgegenstände verstanden, als "kulturelle Aktivitäten" Besuch von Oper, Theater, Ballet, klassische Konzerte und ähnliches. Die letzteren Items wurden übrigens in den Reports der sechs Vergleichsländer des eingangs erwähnten Projekts in keinem Fall angesprochen.

² Zu den quantitativen Daten werden hier und im folgenden, unter Anerkennung aller entsprechenden methodischen Probleme, auch regionale, nationale und internationale Statistiken einbezogen.

³ Dort die weiteren Literaturangaben zur Gesamtstudie (Stigler 1996) und den Einzelstudien der Videoaufzeichnungen. Zum soziokulturellen Kontext und den Videostudien auch: Baumert u.a. 2001 insbesondere dort: G. Schümer.

Es bleibt festzuhalten, dass die LSA der letzten Jahrzehnte⁴ in der Regel nicht deutlich (bzw. explizit überhaupt nicht) zwischen Kultur in einem engeren Sinne und soziokulturellem, oder gar sozioökonomischem und soziopolitischem Kontext unterscheiden. Eine solche Abstinenz ist wenig befriedigend. Möglicherweise resultiert sie aus einer Haltung, wonach es für die ersten LSA zunächst darum ging, "transkulturelle Äquivalenzen" (Baumert, Bos, Lehmann 2000 Bd.1: 47, Bd. 2: 41) der Testaufgaben herzustellen, d. h. wenn ich richtig verstehe, gerade kulturelle Faktoren (im Sinne von Faktoren, die als kulturspezifische nicht unmittelbar vergleichbar scheinen) auszuschließen, um überhaupt valide Vergleichstests im internationalen Rahmen zu ermöglichen. Inzwischen gibt es einige erste Schritte methodischer Vertiefungen, die darauf zielen, bei der Herstellung der transkulturellen Äquivalenzen kulturspezifische Unterschiede (etwa auch der verwendeten Grundbegriffe wie Leistung usw.) verstärkt zu berücksichtigen und in die Konstruktion der Untersuchungen einzubeziehen. Diese Bemühungen sind jedoch in den bisherigen LSA noch nicht systematisch genug zur Anwendung gekommen, um ein konzises Vergleichsraster abzugeben, das den hier angestrebten Forderungen an ein solches Raster entspreche.

Abgesehen davon versteht die PISA-Studie ihre Items bezüglich der Lesekompetenz gerade im Hinblick auf den oben zitierten Aspekt der 'institutionalisierten kognitiven Rationalität', die als Basiskompetenz gesehen wird, nicht nur als generalisierbare adäquate Konstrukte von curriculärer Realität, sondern auch als *normatives* Moment (Deutsches PISA-Konsortium, S. 19). Ein solcher Anspruch, wenn er auch nicht Ausschließlichkeit beansprucht (in dem Sinne, dass er alle Kompetenzvariationen erschöpfe bzw. "andere Formen der Rationalität" nicht mitbedenke oder geringschätze - S. 21-22), erhebt einen universalistischen, transkulturellen Anspruch.⁵ Der Grund, weswegen LSA sich zunehmend mit Kultur beschäftigt, liegt also eher nicht in einem genuin auf Kultur bezogenen Analyseinteresse begründet, sondern in einem instrumentalen Interesse daran, zu den bisher operationalisierten, weitere relevante Faktorenkonstellationen zu entwickeln, die als Rahmenbedingungen positiv oder negativ auf schulische Leistung wirken - wobei letztere, fokussiert auf einen entsprechenden Leistungsbegriff, letztlich auch nach strengsten Kriterien als vergleichbar angesehen wird.

In der jüngeren Literatur zu quantitativen internationalen Leistungsvergleichen⁶ wird zunehmend hervorgehoben, dass man nicht automatisch von einer Deckungsgleichheit von Nationalstaat und Kultur sprechen kann. Gerade PISA hat, vor allem bei föderalen Staaten, deutlich gezeigt, welche großen Unterschiede es innerhalb von Nationalstaaten geben kann. Das Argument geht jedoch noch weiter und befürwortet grundsätzlich eine stärkere Berücksichtigung supra- bzw. subnationaler Regionen, lokaler und einzelschulischer sowie weiterer subkultureller Konfigurationen, Varianzen in Populationen usw. - eine Tendenz, die auch in der vergleichenden Bildungsforschung längst vertreten wird. Dennoch sind Daten zu solchen Differenzierungen in LSAs, die sich immer noch offiziell als "Cross-national surveys" betrachten, eher 'Nebenprodukte' - die zudem soweit sie Unterschiede in Landesteilen sichtbar werden lassen, in föderalen Staaten nicht selten unwillkommene Kontroversen auslösen.

Daneben rückt in den Diskussionen aus dem Umfeld der erwähnten LSAs auch zunehmend der wandelbare ("malleable" - Bempechat 2002) Charakter von Kultur ins Blickfeld: "Scholars in subfields such as anthropology of education or sociology of education who engage in cross-

⁴ Entsprechende jüngere Überblicke geben, neben inhaltlichen Diskussionen, sowohl Buchmann, 2002 als auch Chromy, 2002.

⁵ Zwischen dieser Position und der einer Reihe von Kulturanthropologen wie z. B. Akinno, der auf den ethnozentrischen Charakter der Gleichsetzung von 'education' und 'transmission of literate knowledge' hingewiesen hat (Akinno 1992), besteht jedoch eine Kluft, die zwar im Hinblick auf literate Gesellschaften auf den ersten Blick kaum eine Rolle zu spielen scheint, die jedoch paradigmatisch-methodisch noch nicht ausdiskutiert ist. Wie steht es z. B. mit Minoritätengruppen mit nichtliterater Transmission innerhalb literater Gesellschaften? Oder, methodisch noch viel anspruchsvoller: Welches Ausmaß und welche genaue Form der Verbalisierung von kognitiven und emotionalen Inhalten ist angemessen bzw. vom normativen Standpunkt aus gesehen wünschenswert? Es gibt z. B. im Zusammenhang mit LSA zu Lesefähigkeit immer wieder frankophone Hinweise darauf, daß es sich dabei in gewissem Maße um Konstrukte handele, die von der angelsächsischen Kultur geprägt seien (vgl. z. B. die Zusammenfassungen von Pressestimmen zu PISA in Frankreich, Kanada und der Schweiz: TiBi Nr. 5).

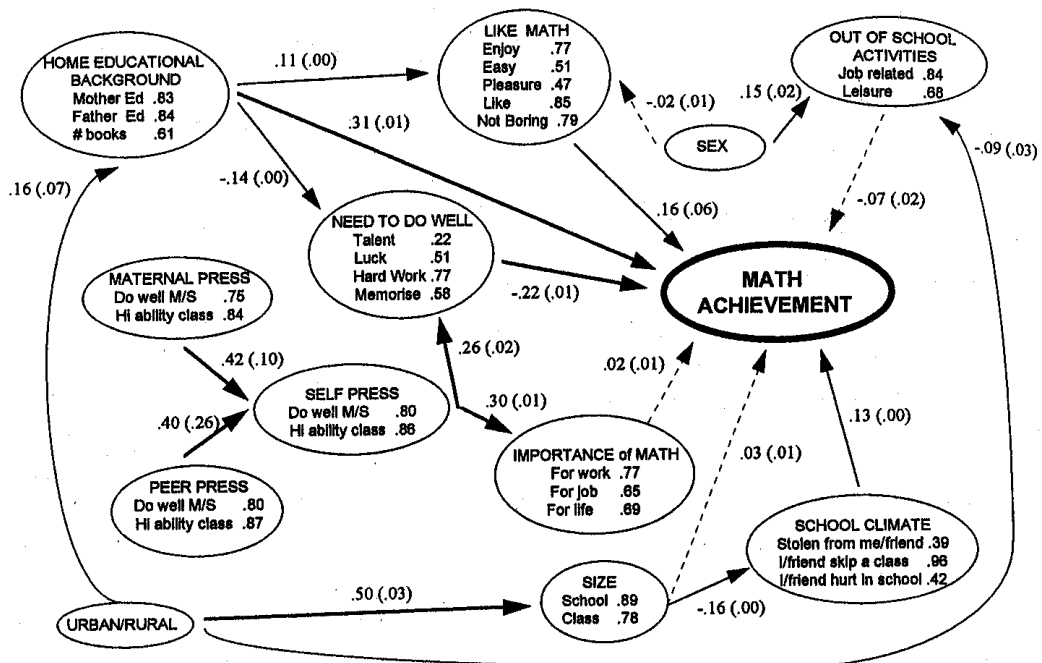
⁶ Hier wird ein breiterer Begriff qualitativer Forschung als im Konzept rein ethnographischer Bildungsforschung (etwa bei Helsper, Herwartz-Emden, Terhart) angesetzt

national work now tend to employ a model of culture as a dynamic system. Rather than attempt to create more and more numerous sets of variables, these researchers emphasize the respondent's perceptions of the social world, individual-level interactions, variation in cultural norms within nations and sources of conflict around key concepts, roles and institutions." (LeTendre, 2002:200-202). In diesem Kontext geht es auch nicht mehr einfach darum, zu erklären, was Kinder und Jugendliche im Bezug auf Schule und Lernen tun: "It has become imperative to study what children 'think they are doing and what their reasons are for doing it' ... Studying children's achievement believes has opened a window into why students engage in behaviors that either promote or inhibit their academic achievement." (Bruner 1990: 49 zit. nach: Bempechat et al.: 121).

Hier soll beispielhaft auf einen der offenbar eher seltenen 'regionalen' Vergleiche etwas näher eingegangen werden. Dabei handelt es sich um eine vertiefenden Sonderstudie in neun postkommunistischen Ländern (Vári 1997) im Rahmen von TIMSS. Für den Vergleich wurde eine Modellierung der kulturellen Faktoren erstellt, wobei Items des sozioökonomischen Kontextes der Jugendlichen (Familie, städtische, ländliche Lebensweise, Schul- und Klassengröße) mit einigen Einstellungen und Wertungen in ein Beziehungsgeflecht gesetzt wurde.

Die allgemeine Begründung für eine spezielle Studie über die fraglichen Länder als einer in gewisser Hinsicht transnational homogenen Gruppe wurde mit der Ähnlichkeit ihrer jüngsten Geschichte begründet. Ein relevanter spezifischer Aspekt dieser Ähnlichkeit liegt zudem in der für die vormals sozialistischen Länder typischen Betonung des mathematischen, naturwissenschaftlichen und technischen Unterrichts sowie einer insgesamt direkt und indirekt polytechnischen Ausrichtung der Schule.⁷ Entsprechend könnte man, was in der Studie jedoch nicht expliziert wurde, eine Hypothese formulieren, wonach bei Nachweis geringer nationaler Abweichungen, die Potenz kultureller Faktoren gegenüber den systemtypischen Faktoren realsozialistischer Schul- und bildungspolitischer Realität relativ schwach war. Die Ergebnisse bringen jedoch keine eindeutigen Belege für oder gegen diese Hypothese.

Partial Least Squares path analysis von TIMSS-Daten in 9 zentral- und osteuropäischen Ländern (Durchschnittszahlen aller 9 Länder, zu den Einzeldaten siehe Quelle).



Quelle: Vári, 1997: 154.

⁷ Man könnte übrigens dieses Argument noch weiter vertiefen und zumindest für einen Großteil der fraglichen Länder bzw. Regionen auf die lange andauernde homogenisierende Wirkung der Habsburger Monarchie und ihrer Kultur- und Bildungsphilosophie verweisen.

Interessanterweise - vor allem im Vergleich mit den weiter unten angesprochenen Ostasien-Westen-Vergleichen - sind die ursprünglich im zitierten Modell enthaltenen Itemgruppen Familie (Charakteristika wie vollständige unvollständige Familie, Anzahl der Familienmitglieder, Anzahl der Bücher), Klassenklima, Zusatzunterrichtsstunden und Unterrichtsstil aus dem Modell eliminiert worden, da sie sich offenbar (im Rahmen dieses Modells und im Hinblick auf die vorhandenen Daten aus den fraglichen Ländern) als irrelevant erwiesen haben: "None of these variables had a significant path to math achievement either in any country or regionally" (Zabulionis, 1997:167). Dies spricht für die obige Hypothese, dass bestimmte kulturelle Faktoren von einer normierenden Bildungspolitik überdeckt wurden bzw. dass hierfür schon eine gewisse historisch begründete relative 'Homogenitäts-Prädisposition' vorhanden war, die dieses Überdecken erleichtert hat. Andererseits zeigen sich aber auch bei vielen Einzelergebnissen erhebliche Varianzen. So bewegten sich die Werte für "Like Math - enjoy" zwischen .72 in Slowenien und .84 in der Slowakei, der Wert für die Frage, welches Gewicht nach Ansicht der Befragten für gute Leistung Talent habe, variiert zwischen .26 in der Tschechischen Republik und .66 in Rumänien, die Werte bei der Frage, inwieweit die Schüler externem Druck bzw. Erwartungshaltungen an Schulerfolg ausgesetzt sind ("maternal press - do well") zwischen .61 in Slowenien und .85 in Rumänien (Zabulionis 1997: 157 - 164). Solche Unterschiede scheinen zumindest darauf hinzudeuten, dass eine Reihe 'kultureller Faktoren' im oben angesprochenen Sinne von Werten und Lernmotivationen tatsächlich auch unter den Bedingungen einer starken externen Homogenisierung⁸ erhalten bleiben.

Im Umfeld der 'klassischen' LSAs werden, ungefähr seit Beginn der 80er Jahre, Itemgruppen bzw. Studien, die sich im wesentlichen auf den soziokulturellen Kontext im engeren Sinne konzentrieren, ergänzt durch Theoriekonzepte und entsprechende Operationalisierungen kultureller Sozialisation, die deren Rolle in der Familie als "Kulturtransmitter"⁹ im Hinblick auf Leistung und Leistungserwartungen thematisieren.¹⁰ Dabei spielen Vergleiche eine wichtige Rolle, die nach quantifizierbaren Faktoren suchen, die dem Verhalten (behavior) der Jugendlichen zugrunde liegen und als genuin kulturell identifiziert werden können. Hierbei dominiert eindeutig der 'Ostasien-Westen-Vergleich' und zwar als vergleichende Untersuchungen sowohl jeweils zwischen den entsprechenden Ländern, als auch zwischen Immigrantengruppen innerhalb der USA (z. B. Stevenson u.a. 1986 u. Stevenson/Stigler 1992). Diese Arbeiten sind durch die offensichtlichen kulturellen Unterschiede sowie die jahrelang in LSAs identifizierten deutlichen Leistungsunterschiede in Mathematik zwischen Schülern mit 'westlichem' und solchen mit 'östlichem Kultuhintergrund' vorangetrieben worden. Allerdings handelt es sich bei den Studien des angesprochenen Typs nicht um LSAs.

Diese Zugänge gehen davon aus, dass die Grundlagen für einige basale Aspekte der Beziehungen zwischen Familie, Kind, Jugendlichen und Schule schon viel früher wirksam werden als zum Zeitpunkt der Einschulung der Kinder, wenn beide Systeme unmittelbar miteinander in Kontakt kommen. Diese Beziehungen zwischen beiden 'Erziehungsräumen' sind in kulturell tief verwurzelten Einstellungen zum Menschenbild, zu Erziehung und Rolle des Kindes angelegt, die in der Regel in der familiären frühkindlichen Erziehung geprägt werden. Sie bestimmen zu wesentlichen Teilen die Erwartungen, die Eltern und Jugendliche an Schule (und an Lernerfolg) haben. Sie bestimmen aber auch tief verankerte Fremd- und Selbstbilder hinsichtlich der Gewichtung von grundlegenden Persönlichkeitsmerkmalen wie Individualisierungs- oder Gruppenorientierung, Faktoren von Begabung, Erfolg und Leistung, die auch später im Verhältnisdreieck zwischen Familie, Jugendlichen und Schule im Hinblick auf grundlegende Einstellungen zu Leistungsbereitschaft eine wichtige Rolle spielen und je nach Kultur (signifikant) unterschiedliche Inhalte und Ausprägungen aufweisen. Als ein Beispiel für

⁸ Allerdings ist die in der zitierten Studie behauptete Ähnlichkeit von der vergleichenden deutschen bzw. westlichen Bildungsforschung der 60er bis 80er Jahre immer wieder relativiert und Eigenentwicklungen sind in den Vordergrund gestellt worden, für Deutschland vgl. die Arbeiten der Gruppe um O. Anweiler in Bochum und die Arbeiten der Gruppe um W. Mitter in Frankfurt etwa in den Arbeiten über Sekundar- und später über Hochschulqualifizierung und Berufseingliederung in sozialistischen Staaten.

⁹ Um etwas differenzierter zu argumentieren, müßte man zumindest sagen: Die Familie als 'normalerweise' und für ein gegebenes Alter unmittelbares soziokulturelles Umfeld, das die dynamische kulturelle Selbstkonstruktion der Persönlichkeiten eines Kulturkreises wesentlich bestimmt.

¹⁰ Siehe Toyama-Bialke, 2000 und die dort zitierte Literatur.

solche Untersuchungen soll folgender Vergleich von Antworten deutscher und japanischer Eltern zu Aspekten von Leistungsfaktoren angeführt werden:

Die als wichtigste angesehenen Faktoren für Schulerfolge in % der Mehrfachnennungen von deutschen und japanischen Eltern (auf- bzw. abgerundet)

	Anstrengung ¹¹	Intelligenz	gute Lehrer	Elternhaus	Lehrplan	sonstiges
japanische Eltern	65	10,5	10,5	13	1	-
deutsche Eltern	29	22	29	15	1	4

Quelle: Toyama-Bialke, S. 248.

Der amerikanische Forscher Stevenson sieht den starken Glauben an 'Anstrengung' in Asien als Faktor, der maßgeblich für die höheren Schulleistungen verantwortlich ist, die asiatische Kinder in verschiedenen internationalen Untersuchungen (auch in Untersuchungen von Kindern aus asiatischen Einwandererfamilien in den USA) nachgewiesen haben.

Eine (geographische) Erweiterung dieses Zugangs stellt z. B. die Befragung dar, in der die Jugendlichen selbst Gründe für schulischen Erfolg gewichten sollen:

Unterschiedliche Gewichtungen von Gründen für Erfolg im Mathematikunterricht: Befragung Schüler 8. Jahrgänge (1995)

⇒ Faktor ¹² ⇓ Land ¹³	Veranlagung	Glück ¹⁴	Anstrengung	Memorieren der Lehrbuchinhalte
Deutschland	59	25	76	47
England	45	23	93	49
Frankreich	40	21	90	95
Kanada	61	26	87	42
Niederlande	44	23	89	53
Schweden	48	24	83	33
Durchschnitt*	64	32	88	62

Quelle: OECD: Education at a glance 2000 edition, S. 317 *Anmerkung: Durchschnitt dieser und weiterer 18 Länder

Bezieht man noch weitere Länder in diesen Vergleich mit ein, zeigt sich, dass offenbar die Gewichtung des Memorierens nicht, wie erwartet, eine alleinige Domäne der japanischen und koreanischen Schüler ist (die gleichzeitig dem Faktor "Glück" einen extrem hohen Wert geben): Auch fast alle Isländer, Franzosen und frankophonen Belgier schreiben mit jeweils über 90% diesem Faktor eine entscheidende Bedeutung für Lernerfolg in Mathematik zu, während die deutschen Schüler mit 47% (ähnlich die Engländer und Ungarn) im unteren Mittelfeld der Bewertung dieses Faktors liegen. Noch wesentlich deutlicher als die Deutschen distanzieren sich vom Faktor Memorieren die Österreicher, Schweizer und Schweden (OECD 2000, s. 317).

Der 'Faktor Kultur' in interdisziplinärer vergleichender Forschung

Forscher aus dem Umfeld von Kulturpsychologie, Kulturvergleich und Kulturstudien (cultural studies) sind sich im wesentlichen darüber einig, dass kulturelle Unterschiede hoch bedeutsam sind, und etwa universelle Übereinstimmungen von Sinn, Werten, Wissen und Kommunikation - also eine 'kulturelle Homogenisierung' auch von Leistungs- und anderen Tests - keinesfalls von vornherein gegeben ist.

Der Titel eines Aufsatzes von Patricia Greenfield bringt die eigentlich sich daraus ergebenden Konsequenzen programmatisch auf den Punkt: "You Can't Take it With You. Why Ability As-

¹¹ Auf die generelle Problematik der Übersetzung von Befragungsbegriffen wird weiter unten hingewiesen.

¹² "Natural ability, good luck, hard work, memorizing textbook or notes"

¹³ Finnland war nicht an dieser Untersuchung beteiligt.

¹⁴ Diesbezüglich ist die Gruppe der hier aufgeführten Länder weitgehend homogen. Es gibt aber in einem breiteren internationalen Rahmen gesehen, einige deutliche "Ausreißer", z.B. Japan, Korea, Ungarn Tschechien mit einer sehr starken Betonung dieses Items (OECD 2001).

assessments Don't Cross Cultures" (Greenfield 1997). Radikalisiert kann diese Position der Kulturpsychologie dazu führen, quantitative vergleichende Untersuchungen abzulehnen oder, im Extremfall, letztlich kulturelle Grenzüberschreitung generell, auch für den Anthropologen, für unmöglich zu halten (vgl.: Spiro 1984). Die "dichte Beschreibung"¹⁵ von Clifford Geertz (Geertz 1983) geht nicht so weit, tendiert aber dahin, das verstehende Überschreiten der Kulturgrenze lediglich dem Experten vorzubehalten. Die Einsicht seiner Expertise ist letztlich, über das (eventuelle) Verstehen des Mit-Experten hinaus, nicht mehr intersubjektiv nachprüfbar, auch wenn sie durch den objektivierten Apparat der inzwischen üblichen Methodenstandards der Ethnographie abgesichert sein sollte. Auch dieser Standpunkt lässt sich noch dahingehend radikalisieren, dass die Methode einer sog. "offenen Hermeneutik" angewendet wird, deren "Einsicht weder induktiv noch deduktiv ableitbar [ist]. Sie ist postulativ-regulativ, ja sogar intuitiv zustande gekommen" (Mall/Hülsmann 1989, zit. nach Keuffer 1991: 13).¹⁶ Dieser Verweis auf Intuition ist allerdings in jedem Fall provokativ für unser geläufiges Verständnis von Wissenschaft, vor allem scheint hier intersubjektive Überprüfbarkeit gar nicht mehr erwünscht zu sein.

Hier liegt aber auch ein entscheidender Punkt eines grundsätzlichen Dilemmas des Vergleichs in Kulturstudien. Wie lässt sich kulturvergleichendes Expertentum, das auf spezifischem Verstehen gründet, für empirische Forschung und LSA nutzen, ja überhaupt als solches wissenschaftlich legitimieren?

Die schon zitierte Greenfield sucht einen gangbaren Mittelweg zwischen den angesprochenen Dilemmata, Sie fragt nach den Bedingungen, unter denen es eben doch möglich sein kann, Tests bzw. Befragungen "mit über die Grenzen von Kulturen zu nehmen". So schlägt sie vor, noch vor Beginn von Befragungen trans- bzw. multikulturelle Teams zusammenzustellen und ein einheitliches Instrumentarium zu entwickeln, das allen an der Untersuchung beteiligten Kulturen gerecht wird. Insgesamt folgert sie: "The ideal for comparative studies is that both insider and outsider perspectives be brought to bear on the design and procedure of the study" (Greenfield 1997: 1123). Ziel sei es, die Bedeutungen der entsprechenden Testbegriffe wie "Intelligenz", "Leistung", "Veranlagung" usw. in den lokalen Kulturen selbst zu analysieren und zu verstehen. Als Beispiel führt sie an, wie die spanisch sprechenden Immigranten in den USA in Befragungen der Bildung ihrer Kinder, *educación*, einen hohen Wert beimessen. Allerdings, und dies zeigt eben erst der Kulturvergleich, hat dieser Begriff nicht dieselbe Bedeutung wie das englische *education*: "The social skills of respectful and correct behavior are key to *educación*; this contrasts with the much more cognitive connotation of the English word education in mainstream U.S. culture" (Greenfield 1997: 1117).

Eine Vielfalt von entsprechenden Studien (einige weitere Beispiele führt Greenfield an) ist in den letzten Jahrzehnten unternommen worden und gehört zum Standardinstrumentarium allgemeiner vergleichender Kulturforschung (vgl. z. B. van de Vijer/Leung 1996: 266 ff.). Allerdings werden solche Befunde meines Wissens in der vergleichenden Bildungsforschung in Bezug auf LSAs noch nicht angewendet oder gar systematisiert. Es gibt allerdings offenbar erste Bemühungen, Schlüsselbegriffe des internationalen Leistungsvergleichs (wie z.B. "Leistung") systematisch im Hinblick auf ihre kulturspezifische Bedeutung im vorliegenden Sinne mit zu berücksichtigen. Zum Beispiel wird von Bempechat u.a. die Methode einer fünfstufigen Befragungsrunde erwähnt, in deren Verlauf Chinesen und Amerikaner zu ihrem Verständnis von Begriffen befragt wurden, die mit Lernen zu tun haben und die in LSA vorkommen (Li, 2000 nach Bempechat u.a. 2000: 143). Ähnlich, allerdings offenbar weniger detailliert und weniger auf die Kulturfrage fokussiert, sind schon in vorangegangenen LSAs wie z. B. TIMSS III die Items von jeweils zwei unabhängigen Übersetzern in die Landessprache und danach wieder rückübersetzt worden (Baumert, Bos, Lehmann 2000: 45).

¹⁵ Der Begriff 'dichte Beschreibung - thick description' geht auf den Philosophen Gilbert Ryle zurück und bezieht sich auf die Hypothese, dass jedes noch so kleine Detail des menschlichen Lebens in einen Kontext von Bedeutung eingebettet ist.

¹⁶ Spiro wie auch der nachfolgend genannte Keuffer beschäftigten sich intensiv mit dem Buddhismus und möglicherweise sind ihre Positionen von diesem beeinflusst.

Ein grundsätzliches Problem stellt die Konstruktion von relevanten Vergleichsbegriffen dar, soweit sie über den Vergleich von in LSA verwendeten Schlüsselbegriffen wie "achievement" oder "education" hinausgehen. LeTendre, von dem das anfängliche, dem Text vorangestellte Zitat stammt, verweist darauf, dass selbst solche basalen Konzepte wie 'Schulleistung' (academic achievement) ein soziales Konstrukt, ein "kulturelles Phänomen" darstellen. Damit hat man es nicht nur mit der Identifizierung von kulturspezifischen Unterschieden zu tun, sondern mit einem grundsätzlichen Problem: "From this perspective, it is useless to argue what may or may not be a cultural effect because culture permeates and affects all social interactions" (LeTendre 2002: 200). Der Versuch, Kultur bzw. kulturelle Effekte auf ein Set von Variablen zu reduzieren, habe daher in der empirischen vergleichenden Bildungsforschung in eine Sackgasse geführt und: "This kind of epistemological impasse has long kept qualitative and quantitative researchers from uniting in a common study of the cross-national causes and correlations of educational achievement" (Ebda).¹⁷

Dieser Schluss hat offensichtlich zwei Implikationen: Entweder man untersucht soziostrukturelle Faktoren vermittelt ökonomischer, politischer, soziologischer usw. Daten und behandelt Kultur als 'Restgröße', oder man versucht, Kulturbegriffe theoretisch abzuleiten und hypothetisch auf Untersuchungen anzuwenden. Das zweite erfordert eine Erweiterung der Gesichtspunkte durch Einbeziehung weiterer Disziplinen. LeTendre jedenfalls plädiert für einen Dialog quantitativer und qualitativer Forschung.

Diese Forderung ist zweifellos berechtigt und vielversprechend. Es ist dabei aber auch notwendig, diesen Dialog nicht nur zwischen Kulturforschung im engeren Sinne einerseits und empirischer bzw. LSA-Forschung andererseits zu verstehen, sondern ihn unter dem Gesichtspunkt der vielfältigen Verflechtungen von kulturellen sowie systemstrukturellen und funktionalen Faktoren her anzugehen und die Forderung nach Integration zu erweitern. Dabei ist aber wohl auch zu berücksichtigen, dass weder die hermeneutisch-historischen noch die empirische Positionen und Methoden der verschiedenen hier anzusprechenden Disziplinen in sich einheitlich, sondern die Begriffe und die Methoden von 'quantitativer' und 'qualitativer Forschung' breit gefächert und vieldeutig sind.

Besteht man dagegen auf einem engen Verständnis, von dem unter keinen Umständen abgegangen werden darf, scheint ein Dialog kaum möglich. Für die empirische Forschung sind alle interpretierenden, historischen, verstehenden oder gar 'intuitiven' Erkenntnisse ein den wissenschaftlichen Purismus beleidigender Greuel, im besten Fall 'Anekdolik', die eigentlich ins Feuilleton gehört. Der puristische qualitative Standpunkt dagegen hält empirische Forschung im besten Fall für irrelevant: "The philosophical underpinnings of qualitative research generally advance the notion that, contrary to the logic of the experiment, there are multiple ways of observing and explaining social and other phenomena (Hammersley, Atkinson 1983) ... From my perspective in particular, the publication of Elliot Eisner's 'The Enlightened Eye' (1991), has affirmed the point that people's perceptions of things, issues and relationships are generally influenced and even determined, not necessarily by a constant and concrete set of scientific rules, but by how we approach and view different and diverse life situations. It should be clear to most of us, therefore, that in the place of the purely test-and-control experimental method of the so-called empirical sciences (see Kerlinger 1986), qualitative research would suffice the case and even serve better in almost all social science investigations" (Abdi, 2001: S. 1-2)¹⁸.

Was den direkten Dialog beider methodischen Grundrichtungen, der quantitativen und der qualitativen, angeht sollte man also nicht übermäßig optimistisch sein. Dies wird auch bestätigt durch ein symptomatisches Scheitern eines unmittelbaren, konkreten Dialogversuches, den das Journal der Internet-Initiative Forum Qualitative Sozialforschung - FQS in Gang zu setzen

¹⁷ LeTendre zitiert in diesem Zusammenhang Hoffmann, 1999. Zur aktuellen Diskussion von Grundfragen heutiger qualitativer Forschung vgl.: Breuer u.a., Mruck u.a. 2000 bzw. die Internetseite des Forums Qualitative Sozialforschung: www.qualitative-research.net.

¹⁸ Bezüge auf (Zitierweise nach dem Original):

Hammersley, Martyn; Atkinson, Paul (1983). *Ethnography: Principles in Practice*. New York: Tavistock Publications.

Eisner, Elliot (1991). *The Enlightened Eye*. New York: Macmillan Publishing.

Kerlinger, Fred (1986). *Foundations of Behavioral Research*. Montreal: Harcourt, Brace, Jovanovich.

versuchte und eine entsprechende Themenausgabe plante (auch das obige Zitat von Abdi entstammt diesem Journal). Aber: "As it has turned out, this was obviously an overly optimistic idea, presupposing the existence of researchers on both sides of the methodological divide willing to take an unbiased look both at what they themselves do and what the others do in their research practice" (Fielding/Schreier 2001). Dabei scheinen die Forscher der qualitativen Richtung bereitwilliger gewesen zu sein, als die der quantitativen Richtung: "This situation quite accurately reflects the methodological situation in the social sciences. In many disciplines, the quantitative paradigm is still the dominant one ... As a consequence, qualitative researchers usually cannot get by without some (sometimes even quite substantial) knowledge of quantitative methods and methodological standards, whereas in several disciplines there is no immediate need for quantitative researchers to 'bother' much with qualitative methods" (Fielding/Schreier 2001). Bekanntlich kann man eine ähnliche Dominanz quantitativer Methoden von der Erziehungswissenschaft, auch oder gerade der in Deutschland, bisher kaum behaupten, auch wenn sie sich gerade in einer ersten Phase einer 'empirischen Wende' befindet (vgl. von Kopp 2003: 256-58).

Ich denke, dass mit dem von LeTendre angesprochenen Dialog über Kultur im Bildungsvergleich die 'traditionelle' vergleichende Bildungsforschung (VE) eine besondere Rolle spielen kann, denn für sie stellt integrative, interdisziplinäre Forschung seit jeher ein Grundcharakteristikum dar und sie hat in ihren besten Arbeiten immer deutlich gemacht, dass empirische Daten und verstehendes, um die historische Dimension erweitertes Interpretieren sich im Hinblick auf konkrete Vergleichsfragen nicht ausschließen müssen, sondern ergänzen und bereichern. Allerdings muss auch die vergleichende Bildungsforschung ihr Selbstverständnis neu und deutlicher als bisher überdenken. Ich denke außerdem, dass die internationale Bildungsforschung (VE) den Topic der ('postmodernen') Ungewissheit radikalieren sollte - nicht, um 'lediglich', ähnlich wie die Allgemeine Pädagogik, "eine notwendige Kohärenz erziehungswissenschaftlicher Kommunikation" (Rustemeyer 2001: 241) - und zwar in ihrem Fall in Erweiterung jener hinaus hinsichtlich Vergleich, Internkulturalität, Internationalität, Globalität- zu gewährleisten (was ja nicht wenig ist), und auch nicht 'nur', um Komplexität und Ungewissheit so zu verarbeiten, dass sie "...den argumentativen Umgang mit Komplexität und Ungewissheit erleichtert, sondern indem sie Komplexität und Ungewissheit selbst thematisiert und zur Basis ihrer Theoretisierungen und Modellierungen macht (vgl. von Kopp 2003).

Die vergleichende Bildungsforschung (VE) ist sich immerhin in letzter Zeit in besonderem Maße bewusst geworden, dass sie, gerade im Kontext heutiger Ansprüche an neue, der Diversität und des schnellen gesellschaftlichen Wandels gerecht werdende, flexible wissenschaftliche Paradigmata aus dieser basalen Interdisziplinarität einen nicht geringen Teil ihrer Legitimation bezieht und sie stellt zunehmend diesen Aspekt des "border crossing" (Klees 1994: 3) in den Vordergrund, wobei sie sowohl theoretische als auch praktische Aspekte benennt. Als Disziplin nimmt sie damit eine gewisse Sonderstellung ein: "The traditional disciplines always will be essential they furnish much of the theoretical and methodological base for scholarship generally. Yet the kinds of skills that individuals who face directly the challenges driven by changes in the global order need to have - 'how to think and act flexibly and strategically, how to move readily from one project or region to another, how to grasp a new situation quickly, and how to start solving pragmatic problems' ... - derive from interdisciplinary and comparative study ... " (Epstein 1997: 118).

Welche konkreten, spezifischen Beiträge kann nun die VE leisten? Aufgrund ihrer holistischen, interdisziplinären und durch die Außensicht auf verschiedene Disziplinen geförderte generell kritischen (und idealerweise selbstkritischen) Grundhaltung kann sie wesentlich zu 'dialogischer Theoriebildung' beitragen und dabei an einer schon seit je vorhandenen (wenn auch zu verschiedenen Zeiten unterschiedliche betonten) Integration qualitativer und quantitativer Methoden im obigen Sinne anknüpfen.

Zunächst soll hier dafür plädiert werden, dass eine aktuelle vergleichende Erziehungswissenschaft bei Verfolgen ihrer 'integrativen Forschungsstrategie' generell wie auch im Hinblick auf Einzelbereiche wie 'Kultur' möglichst auch die neuesten primär naturwissenschaftlichen

Forschungen (einschließlich der kognitiven Neurowissenschaften) zur Kulturevolution mit einbezieht.¹⁹ Viele Theorien von Gesellschaftsevolution haben (explizit als entwicklungspsychologische, soziobiologische usw. oder implizit als 'biologistische' Theorien) für ihre Modelle mehr oder weniger enge Analogien mit der Bioevolution benutzt. Aber auch die Bioevolutionisten selbst haben versucht, Kultur nach den Kriterien ihrer Wissenschaft zu identifizieren und zu definieren. Dabei sind in jüngster Zeit Konzepte wie z. B. die von "Kulturgenen" (Lumsden/Wilson 1981), "kulturellen Wesensmerkmalen" (Cavalli-Sforza/Feldmann 1981) oder "Kulturkörperchen" bzw. der "kulturellen Instruktionen" (Cloak 1975) u.a. entstanden. Eine besondere Variante dieser Überlegungen stellt das Konzept der "Meme" dar (Dawkins 1976, Dennet 1995, Blackmore 2000, Aunger 2002). Sie sind diesem Konzept nach so etwas wie die Bausteine der Evolution der menschlichen Gesellschaft, ähnlich den Genen in der Bioevolution. So wie diese die biologischen Informationen über die Merkmale der jeweiligen Art und der jeweiligen Einzelorganismen beinhalten, und nach den Darwinschen Regeln von Variation, Selektion und Vererbung das erfolgreiche Überleben der Arten (und damit das optimale Überleben der Gene selbst) garantieren und (als "Replikatoren") weitertragen, können die Meme als "units of cultural transmission" (Blackmore 2000) gesehen werden. Dabei gibt es eine Menge offener Fragen aber auch alte Gegensätze. Teilweise werden Meme hypothetisch lediglich als Metapher benutzt. Blackmore meint dagegen, dass sie sich nicht wundern würde, wenn man eines Tages materielle Korrelate von Memen fände (Blackmore 2000:142). Aunger versucht mit Hilfe eines äußerst detaillierten und minutiösen Beweisverfahrens und unter Bezugnahme auf neueste Erkenntnisse der Neuronal- und der Hirnforschung eine solche materielle Existenz nachzuweisen. Dabei kommt er zu dem Schluss, dass Kultur nicht lediglich innerhalb des Gehirns, sondern in Interaktion von internem Bewusstsein und materieller Kulturwelt, d. h. den vom Menschen geschaffenen Artefakten stattfindet (wobei er nicht darauf eingeht, ob dies schon Blackmores "materielles Korrelat" sei²⁰): "In my view, culture can acquire complexity through a *material* history. Culture thus has a body as well as a mind; it's just that the body of culture is made of materials like metal and plastic rather than flesh and blood... We are educated in part by our own artifacts ... Taken together, genes plus memes and artifacts create a life-form of increased complexity ... Human culture is a phenomenon that emerges from the interaction between humans, memes, and their constructions" (Aunger 2002: 307 - Hervorhebung im Original).

Diese so formulierte Interaktion bedeutet aber offensichtlich auch einen Angriff auf die dominierende Theorie der internen Repräsentation, wie ein anderer Autor seine Studien²¹ resümiert: "The mainstream thinking of cognitive science in the past thirty years leads us to expect to have to represent the world internally in order to interact with it. This theory of 'disembodied cognition' (Norman 1990) has created systematic distortions in our understandings of the nature of cognition" (Hutchins, 1999: 132)²² Aungers und Hutchins Position entspricht übrigens offenbar im wesentlichen der von Leroi-Gourhan, der dieses Verknüpfen vom menschlichen Denken und von den menschlichen Artefakten, das "mit den Händen Denken", in einer luziden Evolutionsgeschichte, die sich von der Paläontologie und prähistorischer Archäologie über Technologie-, Kultur-, Sprach- und Kunstentwicklung spannt, nachgezeichnet hat. Die Wurzeln der evolutionären Interaktion von Hand und Denken/Sprechen, des 'mit den Händen Denkens' setzt er dabei schon in einer vergleichenden Anatomie und einer Funktionsanalyse der parallelen Entwicklung des Knochenbaus von Vorderhufen (Pforten, Armen) und Schädel (und Gesicht/Lippen) der Wirbeltiere und Primaten an (Leroi-Gourhan 1988).

¹⁹ Wobei Dichotomien selbst wie naturwissenschaftlich - nicht naturwissenschaftlich, wie übrigens auch praktisch - theoretisch, in einer integrierten Wissenschaft vom Lernen überwunden werden sollte: "The so called fact/value split expresses this view of science and the propositional/tacit knowledge divide underpins what we understand inter alia, as the theory/practice dichotomy which has wreaked havoc in educational research everywhere" (Lakomski 2003: 216).

²⁰ Was es aller Wahrscheinlichkeit nach nicht ist, denn Blackmore erwartet diese Materialität im Gehirn selbst - vielleicht in Form oder etwas Ähnlichem wie den erst jüngst entdeckten "Spiegelneuronen".

²¹ Es handelt sich um eine hochgradig detaillierte und minutiöse Feldforschung über kognitive Prozesse beim Navigieren eines Flugzeugträgers.

²² Richtig: Norman 1993.

Für Hutchins und andere hat die Vernachlässigung dieser kontextuellen Sicht des kognitiven Apparates ernste Konsequenzen, wenn auch die Gründe ihrer Entstehung eher im Praktischen als im Grundsätzlich-Paradigmatischen zu liegen scheinen: "Howard Gardner (1985)²³ is very kind to cognitive science when he says that emotion, context, culture and history were deemphasized in early cognitive science because, although everyone believed they were important, everyone also knew that they complicated things enormously. According to Gardner, getting the program started required a simple model of cognition. The field therefore deferred consideration of affect, culture, context, and history until such time as there was a good model of how an individual worked in isolation. It was hoped that these things could be added later" (Hutchins, 1999: 367). Diese Prioritätensetzung sieht Hutchins jedenfalls als Grund dafür, dass die Kognitionstheorie in ihrer Umsetzung in Artificial Intelligence (AI) "deaf, dumb, and blind, paraplectic agents as models of human cognition ..." konstruiert (Hutchins, 1999: 368).²⁴

Wie auch immer, man kann auch in einem sehr aktuellen und konkreten Zusammenhang auf die Bedeutung der kognitiven Neurowissenschaften für die Erziehungswissenschaft in Deutschland hinweisen. Gabriele Lakomski nimmt in einer jüngsten Publikation die zeitliche Parallelität des Erscheinens zweier eigentlich voneinander unabhängiger Studien, nämlich PISA und der OECD-Studie "Understanding the Brain" (OECD 2002) zum Anlass, die in Deutschland in Folge von PISA gewachsene Bedeutung empirischer Bildungsforschung zu konstatieren und ausdrücklich zu begrüßen: "Whatever else might be concluded from the PISA Study, it is a milestone in and for German educational research because of its focus on empirical reality." Dies gibt der Erziehungsforschung die Möglichkeit, sich vom "Odium des Vorwissenschaftlichen zu befreien" (Lakomski 2003: 212 u. 213). Auch die OECD-Studie (mit einem eigenen Abschnitt über "literacy and numeracy") ist bedeutsam wegen ihrer empirisch-wissenschaftlichen Orientierung und man kann Lakomskis Argumentation auch so weiterführen, dass diese Art Forschung sich als wichtiger Stimulus, ja als Katalysator für eine "Verwissenschaftlichung" der Erziehungsforschung erweisen kann.²⁵ Nicht zuletzt könnten dann u. a. auch klarere Aussagen zum "... wichtigen Unterschied falls es ihn gibt, zwischen 'natürlicher' und 'kultureller Entwicklung' getroffen werden und die wichtige Forschung des nichtsprachlich (bzw. subsprachlich) organisierten Lernens vorangetrieben werden" (Ebda, S. 213 u. 218).

Gerade auch der Blick auf Kulturevolutions- und Kognitionstheorien legt es nahe, ein allgemeines Modell aus einer Hypothese abzuleiten, die eine theoriegeleitete Kategorisierung von Kulturfaktoren unterschiedlicher Reichweite anstrebt und von einer Schichtung von 'Tiefen-' bis hin zu 'Oberflächenstrukturen' und einer dynamischen interaktiven Hervorrufung (Konstruktion und Rekonstruktion) von 'kulturellen Inhalten' ausgeht. Da es sich bei dieser Interaktion um symbolisch und kommunikativ strukturierte Faktoren handelt, bietet sich an, für die allgemeinen formalen wie funktionalen Gliederungskriterien die Semiotik bzw. die Linguistik heranzuziehen. Typisch für die Unterschiede zwischen 'Tiefen-' und 'Oberflächenstrukturen' - und damit ein potentiell eindeutiges Kriterium für die Identifizierung unterschiedlicher Ebenen - ist dort die unterschiedliche Organisationsweise von Komplexität (und entsprechend: den Ausmaßen und Verknüpfungsregeln von Determiniertheit und Undeterminiertheit, die sich sowohl statisch als 'Regel' als auch dynamisch im Verlauf des Kommunikationsaktes realisiert). Das vorgeschlagene Modell zielt vor allem darauf, die relevanten Grundkategorien von System und Kultur (statische Strukturen) sowie von Wandel (Dynamisierung von und nichtdeterministischer Umgang mit Strukturen) zu systematisieren und entsprechende Prinzipien der Operationalisierung zur Diskussion zu stellen (von Kopp 2003). Die hier vorgeschlagene Sicht einer Schichtung lässt sich dann auch ohne weiteres verknüpfen mit einem praxisrelevanten Modell unterschiedlicher 'Steuerungsqualität' kultureller Faktoren, wobei deren Intensität, Zeithorizonte und Instrumentalität mit den Charakteristiken der unterschiedlichen Tiefen- bzw. Oberflächenstrukturen korrespondieren.

²³ Gardner Howard: The Mind's New Science. Basic Books, 1985.

²⁴ Die Formulierung hat Hutchins entnommen aus: Bobrow, D.: Dimensions of Interaction. AAAI Magazine (1991 fall) p.64-80.

²⁵ Wie schon im Text weiter oben angedeutet, möchte ich, mit Lakomski und unter voller Akzeptanz der Prämisse, dass wissenschaftliche Arbeit ohne oder gar gegen Empirie nicht relevant ist, andererseits den Begriff "wissenschaftlich" nicht ausschließlich für empirische Forschung im engeren Sinne reserviert wissen.

Der hier vorgeschlagene Schichtungsbegriff geht über das hinaus, was Bempechat u. a. mit Recht als notwendige unterschiedliche Untersuchungsebenen (different layers of inquiry) ansehen, die sie primär nicht aus theoretischen Überlegungen ableiten, sondern auf unterschiedliche Zugänge zu Leistungsvergleichen der von ihnen angesprochenen Disziplinen (vor allem von Kulturanthropologie und Kulturpsychologie) zurückführen: "We view this tension between the disciplines as representing different layers of inquiry. A line of research may reasonably begin with a large-scale survey, through which one might uncover interesting, general differences between groups of individuals. These differences might then be examined in increasingly detailed fashion, through multiple methods, including experiments, targeted questionnaires, in-depth interviews, and ethnography. It is thus that research becomes more nuanced and reveals the varied and complex ways in which cultural beliefs are contested in a society" (Bempechat u. a. 2002: 122).

Die vergleichende Bildungsforschung (VE) hat sich - unter verschiedenen Vorzeichen und mit unterschiedlicher Intensität - immer mit Versuchen der Typologisierung, sei es als 'Nationalcharaktere'²⁶, sei es als gesellschaftlich- kulturelle bzw. politisch-ökonomische Typologisierungen beschäftigt. Solche 'Kulturmodelle' im weitesten Sinne sind aus Expertenwissen und theoretischen Vorgaben abgeleitet, ohne dass jedoch eine wirkliche empirische (systematisierte empirische) Datenbasis hierfür zur Verfügung stünde bzw. aus diesen Typisierungen unmittelbar systematische Kategorien empirischer Vergleiche abgeleitet worden wären. Dennoch sind solche Modelle wichtig als Konstrukte, die neue Fragen oder Hypothesen generieren, thematische Zusammenhänge aufstellen, weitere Forschungen anregen und zu empirischen Daten in Beziehung gesetzt werden können. Denn einerseits ist, wie oben schon unter Verweis auf LeTendre und Geertz hervorgehoben wurde, 'alles Kultur' (einschließlich der kleinsten Details) und Listen mit Items oder Kategorien können von daher nicht begründet werden. Andererseits kann die Bedeutung solcher Typisierungen im Sinne der hier angesprochenen Integration von qualitativen und quantitativen Methoden vor allem darin liegen, die Richtungen für relevante Fragestellungen und darauf aufbauend mit Hypothesen über relevante Items die Felder der empirischen Forschung einzugrenzen. Sie ermöglichen dann, gezielt Items oder Gruppen von Items für eventuelle LSA zu konstruieren, die sich auf bestimmte Bereiche konzentrieren, denn dass 'alles Kultur' ist, bedeutet noch nicht, dass 'alles' ein relevanter (oder gleich relevanter) Faktor für Schulleistung darstellt.

Hier soll beispielhaft zunächst auf ein Modell verwiesen werden, das dessen Autor, William C. Cummings, zwar nicht explizit als genuines 'Kulturmodell' versteht. Dennoch ist klar, dass es sich um basale Typisierungen einer Verknüpfung von kulturellen mit sozioökonomischen und politischen Faktoren handelt. Sie sind nach Cummings im Verlauf bestimmter gesellschaftlicher Entwicklungen zu bestimmten (was nicht bedeutet: vorherbestimmten) historisch gewachsenen Institutionalisierungen ("*institutionS*"), geronnen, die relativ stabil sind und sich relativ unabhängig voneinander in eigenen (was nicht heißt, voneinander isolierten) Zeitreihen entwickeln.²⁷

²⁶ Die Typisierung mit dem Interesse am "Nationalcharakter" setzte mit Beginn der rapiden Entwicklung der Gesellschaftswissenschaften in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und der Erkenntnis einer dynamischen Verbindung von Erziehung und Gesellschaft ein. Ein großer Teil der vergleichenden Arbeiten dieser Epoche, die Noah/Eckstein als vierte Stufe der Entwicklung der vergleichenden Bildungsforschung beschreiben, wandte sich Studien über Nationalcharaktere und, als deren Träger, den Institutionen zu. Fragen nach Ursache und Wirkung standen im Vordergrund. Aber: "...inevitably their discussion quickly descended into familiar circularity: national character determines education, and education determines national character. Where to break in to this perplexing circle was a question not easily answered." (Noah/Eckstein 1998: 17).

²⁷ "InstitutionS" bedeutet bei Cummings nicht, dass bestehende Bildungsinstitutionen als solche induktiv oder nominalistisch zu Bezugspunkten eines Vergleichsrasters gemacht werden. Es geht ihm auch nicht primär um historische "Ländervergleiche" als solche, sondern um den generellen Nachweis von Institutionalisierungen im Sinne von spezifischen, historisch gewachsenen (wachsenden) Mustern, die in Umbruchsituationen durchaus dynamisiert oder ersetzt werden können. Solche Institutionalisierungen können sich auch auf lokaler Ebene sowie auf den Ebenen von inner- oder überstaatlichen Regionen bilden.

Tabelle: Kulturell distinkte Typen von Bildungssystem-Institutionalisierungen (Cummings 1999)

	Prussia	France	United Kingdom	United States	Japan	Russia
Period of genesis	1742-1820	1791-1870	1820-1904	1840-1910	1868-90	1917-35
Ideal	Loyal Mandarin	Technical elite	Educated gentleman	Continuous development of the individual	Competent contribution to group	Socialist achievement
Representative school	Primary school	Lycée, grand école	Public school	Comprehensive high school, liberal arts college	Primary school	General school
Scope	Whole person, many subjects, humanistic bias	Cognitive growth, academic subjects, arts - science	Academic subjects, civic and religious values, culture and curriculum	Cognitive development, civic values, social skills	Whole person, wide range of subjects, moral values, physical and aesthetic skills	Whole person, broad curriculum, technical bias
Learning theory	Natural unfolding	Mental discipline	Hereditary brilliance	Aptitude and growth	Effort	Interactive
School and classroom technologies	Lectures, self-study	Lectures, exams	Tutors, cocurriculum, boarding school	Individualized courses and instruction	Teacher-centered use of groups, school as unit	Collective learning
Administration	Quasi-decentralized	Centralized	Private	Decentralized	Quasi-decentralized	Centralized
Administrative style	Autocratic	Authoritarian	Leadership	Management	Cooperation	Collective control
Unit costs	Moderate	Moderate	High	Variable	Moderate	Moderate to high
Source of finance	Local state	State (church)	Fees	Local taxes	State	State

Quelle: Cummings 1999, S. 425

Es scheint wichtig darauf hinzuweisen, dass diese auf den ersten Blick nationalen Modelle faktisch transnationale Modelle darstellen, die sich - historisch gesehen auf Grund kolonialer Praxis und ökonomisch-politischer Übermacht - bis heute in vielen Weltregionen als Grundmuster erhalten haben, so wie generell Institutionalisierungen im Sinne Cummings nicht an Staaten gebunden sind. Eine ähnliche, verbalisierte Darstellung von verschiedenen Typisierungen ("Konfigurationen") hat Helmut Fend in dem Beitrag vorgestellt, der in dieser Ausgabe von TiBi enthalten ist. Dabei benennt er z. B. neben den ostasiatischen auch die skandinavischen, die Commonwealth- und "erfolgreiche kontinentale" sowie "neue Konfigurationen in den kontinentalen Bildungssystemen" (Fend in der vorliegenden Ausgabe von TiBi).

Eine weitere, bzw. ergänzende, Möglichkeit könnte darin bestehen, aus repräsentativen Quellen (ein Begriff, der zu spezifizieren wäre) 'kulturelle Grundtypen' von Bildungsphilosophien (von basalem Verständnis des jeweils eigenen Bildungssystems) zu rekonstruieren. Das folgende Beispiel, das ich ursprünglich für einen anderen Kontext zusammengestellt habe, besteht zum einen aus Zitaten, die den entsprechenden ersten Abschnitten "Principles and general objectives of education" der offiziellen Länderdarstellungen entnommen sind, die das Genfer International Bureau of Education der UNESCO (IBE) publiziert hat und zum andern aus eigenen schlagwortartigen weiteren 'Verdichtungen' dieser Textteile:

Tabelle: Typisierungen von kulturellen Kontexten der Bildungssysteme von Nationalstaaten

Land	Zitate IBE	Schlagwortartige Verdichtung
AU	<p>"... to foster the development of the talents and potential abilities of young persons in accordance with ethical, religious and social values and the appreciation of that which is true, good, and beautiful, by giving them an education corresponding to their respective stages of development and their respective courses of study. It shall give young people the knowledge and skills required for their future lives and occupations and train them to acquire knowledge on their own initiative.</p> <p>Young people shall be trained to become healthy, capable, conscientious and responsible members of society and citizens of the democratic and federal Republic of Austria. They shall be encouraged to develop an independent judgement and social understanding, to be open-minded to the philosophy and political thinking of others, they shall be enabled to participate in the economic and cultural life of Austria, of Europe, and of the world, and to make their contribution, in love of freedom and peace, to the common tasks of mankind"</p>	<p>Entwicklung der Anlagen in Übereinstimmung mit ethischen, religiösen und sozialen Werten. Anerkennung d. Guten u. Schönen. Wissen u. Fertigkeiten für Leben u. Beruf, Aneignung v. Wissen in Eigeninitiative</p>
D	<p>"In the country responsibility for the education system is determined by the federal structure of government. Under the <i>Grundgesetz</i> (Basic Law) the exercise of governmental powers and the fulfillment of governmental responsibility is incumbent upon the individual Länder as far as the Basic Law does not provide for or allow for any other arrangement. The Basic Law contains only a few fundamental provisions on questions of education, culture and science: thus for example it guarantees the freedom of art and scholarship, research and teaching, the freedom of faith and creed, free choice of profession and of the place of training, equality before the law and the rights of parents. The entire school system is under the supervision of the state."</p>	<p>Föderalismus, Freiheit v. Kunst u. Wissenschaft, Forschung u. Lehre, d. Glaubens, d. Berufswahl, d. Ausbildungsortes, Gleichheit vor d. Gesetz, Elternrecht, religiöse Freiheit, freie Berufswahl, freie Wahl d. Ausbildungsplatzes, staatliche Aufsicht über das gesamte Schulsystem.</p>
DK	<p>"As far as compulsory education is concerned, the general objective is to give the individual pupil the opportunity to develop as many of his/her talents as possible. The content of the teaching shall be selected and organized so that it gives the pupils a possibility of absorption, a general view and a feeling of coherence. The teaching shall enable the pupils to acquire the forms of cognition and working methods of the individual subjects.</p> <p>The focus is on the development of personal qualifications by way of and in the education system. These qualifications are: independence, independent thought, ability to co-operate and communicate, and a desire for learning throughout one's life span."</p>	<p>Entwicklung d. persönl. Talente, kohärente Organisation d. Unterrichts, Aneignung v. Formen u. Methoden d. Erkenntnis, Unabhängigkeit, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, unabhängiges Denken, Wunsch nach lebenslangem Lernen</p>
Esp	<p>"La Constitución española de 1978 establece que "La educación ha de tener por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales."</p>	<p>Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen v. Demokratie und Grundrechten- und -pflichten</p>
F	<p>"Le système d'éducation repose en France sur les principes hérités de la tradition républicaine: caractère du public du service de l'éducation, laïcité et égalité démocratique. La France met en effet un accent très marqué sur l'objectif d'égalité des chances, de réduction des inégalités et de préparation à la citoyenneté."</p>	<p>Republikanische Tradition: Öffentlicher Charakter d. Bildungsangebots, Laizismus, demokrat. Gleichheit, Abbau v. Ungleichheit, Vorbereitung auf staatsbürgerliche Rolle</p>
Finn	<p>"The main goal of Finland's education policy has been traditionally to raise the level of education and to offer equal educational opportunities to all citizens, regardless of their place of residence, wealth, mother tongue, or sex. This goal has largely been attained."</p>	<p>Qualität, Gleichheit d. Bildungsmöglichkeiten</p>
I	<p>"The freedom of teaching; the State's duty to ensure a school network open to all without distinction; the right of individuals to establish schools without the State's financial involvement; the duty of parents to educate their children for at least eight years; the cost-free nature of compulsory education offered by State schools. Teachers are free to teach according to methods and criteria which in all cases ensure that students have the possibility—and thereby the freedom—to develop individual critical abilities, free from any psychological or ideological conditioning. All capable and deserving students, even if they lack the necessary means, have the right to reach the highest levels of education."</p>	<p>Freiheit d. Unterrichts, Pflicht d. Staates, gleichen Zugang zu Bildung zu garantieren, Recht, nichtstaatliche Schulen zu eröffnen, Pflicht der Eltern mindestens 8jährige Schulbildung zu ermöglichen. Entwicklung d. individuellen Kritikfähigkeit ohne psychologische od. ideologische Beeinflussung</p>
NL	<p>"Equal educational opportunities, the improvement of educational quality, and the development of personal and civic responsibility are the main political goals of education."</p>	<p>Gleichheit d. Bildungsmöglichkeiten, Qualität, Entwicklung d. Persönlichkeit u. d. staatsbürgerl. Rolle</p>

Auch wenn diese Charakterisierungen teilweise mit Klischees und sehr allgemeinen und daher unbestimmten Begriffen arbeiten, zeigen sich doch deutliche inhaltliche Schwerpunktsetzungen, denen als möglicherweise kulturspezifische Momente nachgegangen werden könnte. Mittelfristiges Ziel von entsprechenden LSA könnte es zum Beispiel sein, solche Vergleichsdaten wie die von Cummings bzw. die Typisierungen von Fend und die oben zusammengestellten verdichteten Charakterisierungen auf eine theoretische und empirische Basis zu stellen, entsprechende Items zu konstruieren und somit zur Anfertigung einer Art 'Kartographie kultureller Rahmenbedingungen von Bildung und Lernen' beizutragen.

Die interdisziplinäre bzw. eine kooperativ-dialogische Forschung ist dabei nicht nur darauf ausgerichtet, konkrete 'Kultur-Items' auf eine verlässlichere und relevantere Basis zu stellen, sondern sie könnte und sollte auch dazu beitragen, disziplinbedingte Beschränkungen und Verengungen (sowohl in 'Cultural studies' als auch in empirischen Arbeiten) zu überwinden und die Gefahr interpretativer Beliebigkeit und mangelnde empirische Absicherung (z. B. der vergleichenden Erziehungswissenschaft) zu vermeiden helfen. Denn wenn es auch auf einer sehr allgemeinen Ebene zuzutreffen mag, dass 'alles Kultur ist', so bedeutet dies offenbar nicht, dass für konkrete Untersuchungsfelder alles gleichgewichtig ist. Kulturen (Ethnien, Gruppen, Institutionen) haben Traditionssysteme in Codes kanalisiert (Leroi-Gourhan 1988 z.B.: 275 folgende), die unterschiedliche Rahmen und wohl auch Hierarchien möglicher individueller oder gruppenspezifischer Selektion für bestimmte "Operationsprogramme" festlegen, und es scheint sinnvoll, sich bei der Konstruktion von empirischen Methoden an den Charakteristiken dieser Codes zu orientieren.

Literatur

- Abdi, Ali A.: Qualitative Methodology, the Historical Sociologist and Oral Societies: Re-assessing the Reliability of Remembered "Facts". In: FQS Forum Qualitative Social Research/ Forum Qualitative Sozialwissenschaft 2 (2001 September), No. 3: <http://www.qualitative-research.net>
- Akinno, F.: Schooling, Language and Knowledge in Literate and Non Literate Societies. In: Studies in Society and History 34 (1992), S. 68 - 109.
- Aunger, Robert: "The Electric Meme". A New Theory of How We Think. New York usw.: The Free Press, 2002.
- Baumert, Jürgen u. a. (Hrsg.) [= Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.)]: PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 2001.
- Bempechat, Janine u. a.: Cultural-Cognitive Issues in Academic Achievement: New Directions for Cross-National Research. In: Porter, Andrew C.; Gamoran, Adam (eds.): Methodological Advances in Cross-National Surveys of Educational Achievement. Washington D.C.: National Academy Press (National Research Council) 2002, S. 117 - 149.
- Blackmore, Susan: The Meme Machine. Oxford: Oxford University Press 1999 [Die Macht der Meme oder die Evolution von Kultur und Geist. Heidelberg, Berlin: Spektrum 2000].
- Breuer, Franz; Mruck, Katja; Ratner, Carl (Hrsg.): Disziplinäre Orientierungen I: Qualitative Psychologie. 1 (2000)2 www.qualitative-research.net
- Bruner, J.: Acts of Meaning. Cambridge M.A.: Harvard University Press, 1990.
- Buchmann, Claudia: Measuring Family Background in International Studies of Education: Conceptual Issues and Methodological Challenges. In: Porter, Andrew C.; Gamoran, Adam (eds.): Methodological Advances in Cross-National Surveys of Educational Achievement. Washington D.C.: National Academy Press (National Research Council) 2002, S. 150 - 197.
- Cavalli-Sforza, L.L.; Feldmann, M.W.: Cultural Transmission and Evolution: A quantitative approach. Princeton: Princeton University Press 1981
- Chromy, James R.: Sampling Issues in Design, Conduct, and Interpretation of International Comparative Studies of School Achievement. In: Porter, Andrew C.; Gamoran, Adam (eds.):

- Methodological Advances in Cross-National Surveys of Educational Achievement. Washington D.C.: National Academy Press (National Research Council) 2002, S. 80 - 114.
- Cloak F. T.: Is a cultural ethology possible? In: *Human Ecology*, 3 (1975) S. 161 - 182.
- Crossley, Michael: Reconceptualising Comparative and International Education. In: *Compare*, 29 (1999)Nr. 3, S. 249 - 267).
- Cummings, William K.: The 'InstitutionS' of Education: Compare, Compare, Compare! In: *Comparative Education Review*, 43 (1999) 4, S. 413 - 437.
- Dawkins, Richard: *The Selfish Gene*. Oxford: Oxford University Press 1976.
- Dawkins, Richard: *Climbing Mount Improbable*. London 1996 [Gipfel des Unwahrscheinlichen Hamburg: Reinbeck 1999].
- Dennet, Daniel: *Darwin's Dangerous Idea: Evolution and the Meanings of Life*. New York: Simon; Schuster, 1995 [Darwins gefährliches Erbe. Hamburg: Hoffmann und Campe 1997].
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) [= Baumert, Jürgen u. a. (Hrsg.)]: *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich 2001.
- Barnard, Alan; Spencer, Jonathan (Hrsg.): *Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology*. London, New York: Routledge 2002 [1996].
- Baumert Jürgen; Bos, Wilfried; Lehmann, Rainer (Hrsg.): *TIMSS III Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie - Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*. Opladen: Leske u. Budrich 2000 2 Bde.
- Epstein, E.: Editorial. In: *Comparative Education Review*, 41 (1997) 2, S. 117-119.
- Fend, Helmut: Beste Bildungspolitik oder bester Kontext für Lernen? Über die Verantwortung von Bildungspolitik für pädagogische Wirkungen (Vortrag Symposium "Best countries" in Zürich-Hilton vom 18. 10. 2002). In: *Trends in Bildung - TiBi Nr. 6*
<http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi.htm>
- Fielding, Nigel; Schreier, Margrit: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods. In: *FQS Forum Qualitative Social Research/ Forum Qualitative Sozialwissenschaft*: 2 (2001 Februar), Nr. 1 www.qualitative-research.net
- Geertz, Clifford: *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.Main 1983.
- Greenfield, Patricia M.: You Can't Take it With You. Why Ability Assessment Don't Cross Cultures. In: *American Psychologist*, 52 (1997) Nr. 10, S. 1115 - 1124.
- Helsper, Erner; Herwartz-Emden, Leonie; Terhart, Ewald: Qualität qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Ein Tagungsbericht. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 47 (2001), Nr. 2, S. 251-269.
- Hoffmann, D.: Culture and comparative education. Toward decentering and recentering the discourse. In: *Comparative Education Review*. 43 (1999), S. 464 - 488.
- Hutchins, Edwin: *Cognition in the Wild*. The MIT Press. Cambridge, MA, London. [1995]1999. IBE = Länderberichte: www.ibe.unesco.org/ (- country dossiers).
- Inglehart, Ronald: *Modernization and Postmodernization. Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies*. Princeton: Princeton University Press 1997.
- Jackson, Bill: Singapore Texts. Asia's Success in Math Stems not From Culture, But From Teaching. In: *Education Weekly*, 11. 10. 2000, S. 43.
- Keuffer, Josef: *Buddhismus und Erziehung. Eine interkulturelle Studie zu Tibet aus erziehungswissenschaftlicher Sicht*. Münster, New York: Waxmann, 1991.
- Klees, Steven: What's wrong? In: *CIES Newsletter* Nr. 106, May 1994, S. 3 und 10.
- Kopp von, Botho: Einige Betrachtungen zur kulturvergleichenden Dimension des Aspektes von Zeit in der Schule. In: Wolfgang Mitter u. Botho von Kopp (Hrsg.): *Die Zeitdimension in der Schule als Gegenstand des Bildungsvergleichs*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 1994, S. 115-142.
- Kopp von, Botho: Schulzeit im Vergleich. In: Hofmann, Christiane u. a. (Hrsg.): *Zeit und Eigenzeit als Dimensionen der Sonderpädagogik*. Luzern: Ed. SZH/SPC 2001, S. 363 - 377.
- Kopp von, Botho: Von Landkarten, Institutionen und der Evolution in der Zeit der Ungewissheit - Neue Prämissen der Modellbildung in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Gogolin, Ingrid u.a. (Hrsg.): *Pluralismus unausweichlich – Blickwechsel zwischen vergleichender und interkultureller Pädagogik*. Münster, New York: Waxmann, 2003.

- Lakomski, Gabriele: Neuroscience and Learning: A New Agenda for Educational Research. In: Döbert, H.; von Kopp, B.; Martini, R.; Weiß, M.: Bildung vor neuen Herausforderungen. Neuwied, Krefeld: Luchterhand, 2003, S. 211 - 219.
- Lee, Jackyung: Missing Links in International Education Studies: Can We Compare the U.S. with East Asian Countries in the TIMSS. In: International Electronic Journal For Leadership in Learning. 3 (1999), Nr. 18: www.ucalgary.ca/~IEJLL/
- Leroi-Gourhan, André: Hand und Wort. Die Evolution von Technik, Sprache und Kunst. Frankfurt: Suhrkamp, 1988 [La geste et la parole. Paris: Albin Michel 1964 u. 1965].
- LeTendre, Gerald K.: Advancements in Conceptualizing and Analyzing Cultural Effects in Cross-National Studies of Educational Achievement. In: Porter, Andrew C.; Gamoran, Adam (eds.): Methodological Advances in Cross-National Surveys of Educational Achievement. Washington D.C.: National Academy Press (National Research Council) 2002.
- Li, J.: What do U.S. and Chinese College students think learning is? Exploring learning models of American and Chinese. Paper presented at the International Society for the Study of Behavioral Development, Beijing 2000 (hier zit. nach: Porter Andrew C.; Gamoran, Adam (eds.): Methodological Advances in Cross-National Surveys of Educational Achievement. Washington D.C.: National Academy Press (National Research Council) 2002.
- Lumsden, C. J.; Wilson, E.O.: Genes, Mind and Culture. Cambridge: Harvard University Press 1981.
- Mall, Ram Adhar; Hülsmann, Heinz: Die drei Geburtsorte der Philosophie - China, Indien, Europa. Bonn 1989.
- Meyer, John, W.; Ramirez, F.O; Rubinson, R; Boli-Bennet, J.: The World Educational Revolution, 1950 - 1970. In: Sociology of Education 50 (1977), S. 242-258.
- Meyer, John, W.; Boli, John u.a.: World Society and the Nation State. In: American Journal of Sociology, 103 (July 1997)1, S. 144 - 181.
- Mruck, Katja; Bergold, Jarg; Breuer, Franz, Legewie, Heiner (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung: Nationale, disziplinäre, methodische und empirische Beispiele. 1 (2000) 1: www.qualitative-research.net
- Noah, Harold J.; Eckstein, Max: Doing Comparative Education: Three Decades of Collaboration. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong 1998.
- Norman, Donald: Things that Make us Smart. Defending Human Attributes in the Age of the Machine. New York: Addison-Wesley, 1993.
- OECD 2000: Education at a Glance 2000 Paris 2000.
- OECD 2002: Understanding the Brain: Towards a New Learning Science. Paris 2002.
- Porter, Andrew C.; Gamoran, Adam (eds.): Methodological Advances in Cross-National Surveys of Educational Achievement. Washington D.C.: National Academy Press (National Research Council) 2002.
- Roeder, Peter Martin: Vergleichende ethnographische Studien zu Bildungssystemen: USA, Japan, Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik. 47 (2001), Nr. 2, S. 201 - 215.
- Rowan, Brian: Large-Scale, Cross-National Surveys of Educational Achievement: Promises, Pitfalls, and Possibilities. In: Porter, Andrew C.; Gamoran, Adam (eds.): Methodological Advances in Cross-National Surveys of Educational Achievement. Washington D.C.: National Academy Press (National Research Council) 2002, S. 321 - 349.
- Rustemeyer, Dirk: Wqie besonders ist das Allgemeine? In: Zeitschrift für Pädagogik. (2001 März/April), Nr. 2, S. 235-249.
- Spiro, Melford E.: Some Reflections on Cultural Determinism and Relativism with Special Reference to Emotion and Reason. In: Richard E. Shweder and Robert A. LeVine (ed.): Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion. Cambridge: Cambridge University Press 1984.
- Stevenson, Harold; Azuma, H.; Hakuta K. (Hrsg.): Child Development and education in Japan. New York: W. H. Freeman 1986.
- Stevenson, Harold; Stigler, J.: At he Learning Gap. New York: Summit Books 1992.
- Stigler, J.W. u.a.: The TIMSS videotape classroom study: Methods and preliminary findings. Prepared for the National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. Los Angeles, CA 1996.
- TiBi Nr. 5: PISA - Reaktionen der teilnehmenden Länder:
<http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi.htm>

- Toyama-Bialke, Chisaki, Jugendliche Sozialisation und familiäre Einflüsse in Deutschland und Japan, Köln u.a. Böhlau: 2000.
- Vári, Péter (Hrsg.): Are we Similar in Math and Science? A Study of Grade 8 in Nine Central and Eastern European Countries. IEA - International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 1997.
- Vijer van de, Fons; Kwok Leung: Methods and Data Analysis of Comparative Research. In: Berry, J.W., Y. H. Poortinga; J. Pandey (Hrsg.): Handbook of Cross-Cultural Psychology. Vol. I. Theory and Method. 2nd ed. Boston etc: Allyn and Bacon 1996.
- Zabulionis, Algirdas: A First Approach to Identifying Factors Affecting Achievement. In: Vári, Péter (Hrsg.): Are we Similar in Math and Science? A Study of Grade 8 in Nine Central and Eastern European Countries. IEA - International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 1997, S. 147 - 168.