

Adick, Christel

## Vergleichen - aber wie? Methodik und Methodologie in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Freitag, Christine [Hrsg.]: *Methoden des Vergleichs. Komparatistische Methodologie und Forschungsmethodik in interdisziplinärer Perspektive*. Opladen • Berlin • Toronto : Budrich UniPress Ltd. 2014, S. 15-38



Quellenangabe/ Reference:

Adick, Christel: Vergleichen - aber wie? Methodik und Methodologie in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft - In: Freitag, Christine [Hrsg.]: *Methoden des Vergleichs. Komparatistische Methodologie und Forschungsmethodik in interdisziplinärer Perspektive*. Opladen • Berlin • Toronto : Budrich UniPress Ltd. 2014, S. 15-38 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-300976 - DOI: 10.25656/01:30097

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-300976>

<https://doi.org/10.25656/01:30097>

### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Christine Freitag (Hrsg.)

# Methoden des Vergleichs

Komparatistische Methodologie und  
Forschungsmethodik in  
interdisziplinärer Perspektive

Budrich UniPress Ltd.

Opladen • Berlin • Toronto 2014

## Vergleichen – aber wie? Methodik und Methodologie in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Diskussionen über ‚den Vergleich‘ gehören zum Standardrepertoire der Vergleichenden Erziehungswissenschaft – verdankt sich doch der Name dieser Disziplin eben dieser Herangehensweise an die Erforschung von Erziehung und Bildung. Im Folgenden wird zunächst eine knappe Definition der Vergleichenden Erziehungswissenschaft gegeben, in der versucht wird, die Frage, was denn eigentlich verglichen wird, auf den Begriff zu bringen. Anschließend wird der Blick auf ein weithin bekanntes Vier-Stufen-Modell des Vergleichens gerichtet, das in Deutschland mit dem Namen Franz Hilker, hingegen im anglophonen Raum mit dem Namen Georges Z.F. Bereday verbunden wird. Die tatsächliche Autorenschaft des Modells wird ‚wissenschaftskriminalistisch‘ aufgeklärt. Anschließend wird ausführlich ein Schema zur Reflexion methodologischer und forschungsmethodischer Fragen mit speziellem Blick auf die Vergleichende Erziehungswissenschaft vorgelegt. Dieses soll, so die Idee, sowohl *analytisch* zur Einordnung vorliegender Studien (z.B. zur Erstellung eines *state of the art*) als auch *konstruktiv* zur Begründung eigener Forschungsdesigns verwendet werden können.

### 1. Natio-ethno-kulturelle soziale Erziehungswirklichkeiten als Gegenstand der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

In der Vergleichenden Erziehungswissenschaft wird, wie der Namen schon sagt, irgendetwas verglichen, das irgendwie mit Erziehung zu tun hat. Hierbei wird nicht an Vergleiche wie z.B. Bildungserfolge nach Schichtzugehörigkeit, Alter oder Geschlecht gedacht, sondern es geht um Erziehung und Bildung in – vom Standpunkt des Betrachters aus gesehen – ‚anderen‘ Ländern und/oder in ‚fremden‘ Kulturen. Hierbei werden laut dem hier zugrunde gelegten Konzept (vgl. Adick 2008) *erstens*, Vergleichslinien entlang der Kategorien Nation, Ethnie und Kultur verfolgt; dies geschieht, *zweitens*, unabhängig davon, ob und in welcher Hinsicht diese real oder sozial konstruiert sind; und Erziehung und Bildung werden *drittens*, immer als Ausschnitte aus sozialen Wirklichkeiten erforscht.

Die drei Vergleichslinien sind inspiriert von dem von Paul Mecheril (2003) vorgeschlagenen Neologismus der ‚natio-ethno-kulturellen Alterität‘, wobei von einer Mehrfachzugehörigkeit von Menschen zu diesen (und weite-

ren) Kategorisierungen auszugehen ist. Nach der hier vertretenen Auffassung wird *natio-ethno-kulturelle Alterität* einerseits im Forschungsgegenstand unterstellt – warum sonst sollte man mittels Vergleichen nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten suchen? Andererseits wird ‚Andersheit‘ oder ‚Fremdheit‘ mit pädagogischen Mitteln, z.B. mittels interkultureller Erziehung oder globalem Lernen, praktisch bearbeitet, oder über sie wird bildungspolitisch verhandelt, was sich etwa in Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Menschenrechtserziehung, zur interkulturellen Bildung oder zu Europa im Unterricht, aber auch in ausländerrechtlichen Zuordnungen von Menschen zu Bildungsgängen und Zertifikaten bemerkbar macht. Die Entscheidung dafür, die Kategorie *natio-ethno-kulturelle Alterität* auch wissenschaftlich zu verwenden, bedeutet jedoch nicht, die damit bezeichneten ‚Andersheiten‘ als ihrem Wesen nach real, d.h. als ontologische Tatsachen aufzufassen. Stattdessen werden sie als sozial konstruierte, d.h. als von Menschen gemachte und damit auch wieder veränderbare Tatsachen aufgefasst, die allerdings durchaus reale Auswirkungen haben. Diese Sichtweise fußt auf dem sog. Thomas-Theorem, einer prägnant formulierten Erkenntnis von William I. Thomas & Dorothy Swaine Thomas, die bereits aus den 1920er Jahren stammt und die da lautet: „If men define situations as real, they are real in their consequences“ (Thomas & Swaine Thomas 1928, S. 572).

Genau mit dem, was Menschen für sich und ihr Handeln als real reklamieren, wenn Lehrpersonen z.B. Schüler mit Verweis auf nationale, ethnische oder kulturelle Unterschiede, die es zu respektieren, abzubauen oder zu erhalten gilt, zu einem bestimmten Verhalten ermuntern oder es ablehnen, hat es die vergleichende Bildungsforschung zu tun und nicht mit der Frage, ob etwa nationale, ethnische oder kulturelle Unterschiede ‚wirklich existieren‘. Kurz gesagt, werden in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft also Erziehung und Bildung als *soziale Wirklichkeiten entlang natio-ethno-kultureller Alteritäten* untersucht und verglichen, also das, was Menschen aus realen oder vermeintlichen Unterschieden in ihrem Denken und Handeln *machen* (und nicht diese realen oder vermeintlichen Unterschiede ‚an sich‘).

Die Forschungsgegenstände aus dem Wirklichkeitsbereich *Erziehung und Bildung* betreffen überwiegend die nationalen Bildungswesen, d.h. in der Regel das Pflichtschulsystem, können sich aber auch auf Kindergarten und Vorschule, Hochschulwesen, Erwachsenenbildung oder außerschulische Jugendarbeit, Lehrerbildung, Familienerziehung, Sozialpädagogik, Jugend- und Bildungspolitik, ja im weiteren auch auf Sozialisationsbedingungen und andere Bereiche erstrecken. An dieser Stelle könnte nun eine Auseinandersetzung darüber, was zu Erziehung und Bildung gezählt werden soll und was nicht – ggf. im Unterschied zu den Vorstellungen anderer Sprachräume, z.B. *education* im Englischen und Französischen – erfolgen, was hier aber zu weit führen würde. Hinzugefügt sei noch, dass gelegentlich auch die *Pädagogik* eines Landes (im Spiegel der Pädagogikaffassungen wichtiger Vertreter des Landes) als Forschungsgegenstand mit vergleichendem Blick erforscht wird

(so Knobloch 2013 zu Argentinien). Da es im vorliegenden Aufsatz jedoch nicht um die Frage der Gegenstandsstruktur, sondern um das *Wie* des Vergleichens geht, soll diese Problematik hier nicht mehr weiter verfolgt, sondern stattdessen der Blick nun zunächst auf ein im deutschen Sprachraum wie auch international bekanntes Vier-Stufen-Modell des Vergleichens gerichtet werden.

## **2. Die vier Stufen des Vergleichens: das Modell von Hilker – das Schaubild von Bereday: eine ‚wissenschaftskriminalistische‘ Spurensuche**

Im deutschen Sprachraum gehört die Vergleichsmethodik von Franz Hilker (1962) zu den Klassikern des Fachgebiets; Hilker postuliert in seinem Modell vier Stufen des Vergleichens, die im Folgenden den Ausgangspunkt der Spurensuche bilden, da sie zeitlich vor einem graphischen Vier-Stufen-Modell des Vergleichens von Georges Z.F. Bereday (1964) publiziert wurden. Anschließend werden einige Schriften von Bereday gesichtet, auf deren Grundlage dann der ‚Fall‘ gelöst wird und ein Fazit gezogen werden kann.

### Das Modell von Hilker

Hilker erläutert in seinem Modell (1962, S. 106-126) ausführlich die folgenden vier Stufen des Vergleichens:

- *Deskription*: Hierunter versteht er so etwas wie eine Bestandsaufnahme des Untersuchungsobjekts entweder auf der Basis eigener Inaugenscheinnahme und bzw. oder durch die Sichtung vorliegender Literatur und Dokumente.
- *Interpretation*: Diese Stufe ist laut Hilker der Deutung der Befunde aus der Deskription gewidmet; zur Interpretation werden historische und gesellschaftliche Bedingungen herangezogen.
- *Juxtaposition*: Wie der Name sagt, handelt es sich laut Hilker hierbei um ein erstes Nebeneinanderstellen der Untersuchungsbefunde zu zwei (oder mehreren) Elementen, in der Regel Bildungsaspekte verschiedener Länder, anhand definierter Kriterien, wobei das jeweilige *tertium comparationis*, d.h. das dritte, vergleichende Element, den beiden anderen logisch übergeordnet ist.
- *Komparation*: Diese zweite Stufe des Vergleichens enthält laut Hilker eine höhere Abstraktion, weil sie der Suche nach allgemeinen Beurteilungskriterien dient und mit dem Ziel betrieben wird, aus den

vorhergehenden Erkenntnissen theorieorientierte Hypothesen abzuleiten.

Hilkers Modell wird auch heute noch herangezogen; so reklamierte z.B. die Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (2003, S. 28), die nach dem sog. PISA-Schock in Deutschland in Folge der schlechten Ergebnisse der deutschen Schülerschaft bei der ersten PISA-Runde die Bildungssysteme der bei PISA erfolgreichen Länder nach bestimmten Kriterien durchforstet hat, Hilker als Ideengeber. Schlicht und einfach gesagt, geht Hilker von der Sammlung und Interpretation von Phänomenen aus, die per Vergleich geordnet werden, woraus sich theoretische Überlegungen ergeben, die dann gegebenenfalls in weiteren Studien überprüft werden können, was jedoch in der Realität oft reklamiert, aber selten praktiziert wird. Das induktive Modell von Hilker wird häufig auch sozusagen intuitiv (d.h. ohne sich auf Hilker oder sonst wen zu berufen) angewendet, insbesondere dann, wenn für einen Forschungsgegenstand (noch) keine Theorie vorliegt, aus der sich sinnvolle Hypothesen ableiten lassen, die durch Vergleiche abgeprüft werden sollen. Viele Forschungen in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft folgen diesem Schema. Dies soll hier aber nicht weiter diskutiert werden; stattdessen soll das Augenmerk jetzt auf die Frage nach der *Urheberschaft für das Vier-Stufen-Modell* gerichtet werden.

Wer hat dieses Vier-Stufen-Modell eigentlich erfunden? Auf diese Frage gebracht hat mich ein Aufsatz von Maria Manzon in einem den methodologischen Fragen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft gewidmeten Sammelband (hrsg. von Bray, Adamson & Mason 2007). Die Autorin beruft sich dort (Manzon 2007, S. 86) nämlich auf Beredays klassisches Vier-Stufen-Modell aus dessen Buch *Comparative Method in Education* aus dem Jahre 1964 (S. 28), das eben jene oben genannten vier Stufen wie bei Hilker enthält, die jedoch – anders als bei Hilker – graphisch illustriert sind. Stutzig gemacht hat mich, dass Hilker jedoch, z.B. als Vorläufer, dessen Modell Bereday weiterentwickelt hätte, von Manzon nicht erwähnt wird. Vielleicht hatten aber auch Hilker und Bereday eine gemeinsam publizierte Vorlage oder die eines anderen Autoren?

Es dauert eine Weile, bis sich die Sache mittels einer dazu notwendigen ausführlichen ‚wissenschaftskriminalistischen Spurensuche‘ aufklärt. Die Problematik beginnt mit dem Befund, dass ein ausformuliertes Vier-Stufen-Modell und ein graphisch gestaltetes vorliegen, die beide nicht aufeinander Bezug nehmen.

- Aber noch einmal bei Hilker (1962) nachgesehen, zeigt sich, dass dieser weder auf eine Vorlage eines Dritten hinweist, noch sich bei den vier Stufen auf eine frühere Veröffentlichung von Bereday bezieht, obwohl er sich durchaus an mehreren Stellen auf diesen bezieht.

- Im Buch von Bereday (1964) nachgeschaut, wird die Terminologie *Description – Interpretation – Juxtaposition and Comparison* (letzteres als ein gemeinsamer Unterpunkt) bereits im ersten Kapitel eingeführt (S. 11ff.), jedoch ohne Verweis auf Hilker 1962.

Hat Bereday (1964) von Hilker (1962) abgeschrieben? Haben beide vielleicht eine eigene (oder fremde?) gemeinsame Publikation, auf die sie sich ungenannt beziehen? Ist alles aus mündlicher Kommunikation zwischen beiden, die sich persönlich kannten, entstanden?

### Beredays Argumentation

Bereday bezieht sich im ersten Kapitel seines Buches von 1964 zunächst auf den Sinn und Zweck der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, anschließend in historischer Annäherung auf deren Methoden, wie sie von den Fachvertretern wie Jullien de Paris, Leo Tolstoj, Michael Sadler, Isaac Kandel, Joseph Lauwerys, Pedro Rosselló und anderen – darunter auch die deutschen Friedrich Schneider und Franz Hilker – erarbeitet worden seien (ebd., S. 7). Er diskutiert sodann in einem Unterkapitel den historisch prominent vertretenen Ansatz der ‚Area Studies‘, zu denen insbesondere Länderstudien gehörten (ebd., S. 10f.). In diesem Kontext erfolgt seine Bezugnahme zunächst auf *Description* (ebd., S. 11ff.), dann auf *Interpretation* (ebd., S. 18ff.). In einem neuen Unterkapitel zu ‚Comparative Studies‘ (ebd., S. 21ff.) wird dann über *Juxtaposition and Comparison* diskutiert (ebd., S. 22f.), hinzu kommen in diesem Unterkapitel noch die Bezugnahmen auf den sog. *Problem Approach* von Brian Holmes (ebd., S. 23ff. und Fn 24, S. 269) und auf die sog. *Total Analysis* (ebd., S. 25ff.). Das Verhältnis beider wird wie folgt bestimmt:

The problem analysis is an apprenticeship for the total analysis and at the same time a crowning of the research steps referred to previously. It involves a selection of one theme, one topic, and the examination of its persistence and variability throughout the representative educational systems. The questions of what is development education, for example, or what is science training or what are the methods of teaching languages in a relevant set of countries would be fitting subjects of problem analysis (ebd., S. 23).

Only after working on countless problems and doggedly accumulating experience in research should comparative educators turn to total analysis. The concern with the overall-all impact of education upon society in a world perspective is the culminating point of the discipline. (...). As in all social sciences, this final stage of the discipline is concerned with the formulation of ‘laws’ or ‘typologies’ that permit an international understanding and a definition of the complex interrelation between the schools and the people they serve. The total analysis, as the term indicates, deals with the imminent general forces upon which all systems are built (ebd., S. 25).

Aus der Argumentationsstruktur dieses Kapitels von Bereday lässt sich schließen, dass *Deskription* und *Interpretation* (noch) eng verknüpft sind mit dem idiographischen Typus der Area-Studies bzw. Länderstudien,

wohingegen *Juxtaposition* und *Komparation* auf den Typus Vergleichende Studien bezogen sind, mit denen entweder dezidiert einzelne Fragestellungen untersucht (*problem approach*) oder generalisierbare Entwicklungen herausgearbeitet werden sollen (*laws, typologies, total analysis*). Erst ganz am Ende dieses ersten Kapitels werden beide Gedankengänge explizit zu vier Stufen („four steps“) der zukünftigen Vergleichenden Erziehungswissenschaft („the future for comparative education“) wie folgt verknüpft (ebd., S. 27f.):

First description, the systematic collection of pedagogical information in one country, then interpretation, the analysis in terms of social sciences, then juxtaposition, a simultaneous review of several systems to determine the framework in which to compare them, and finally comparison, first of select problems and then of the total relevance of education in several countries – these four steps (Fig. 3) point the way to the future for comparative education.

Mit „Fig. 3“ ist die graphische Illustration der vier Stufen des Vergleichs gemeint, die hier im Folgenden wiedergegeben wird (Abb. 1) und die auch in dem eingangs genannten Aufsatz von Manzon (2007, S. 86) abgedruckt ist, in dem jedoch ein Hinweis auf Hilker fehlt. Allerdings hat Bereday weder das zuletzt aufgeführte Zitat noch das Schaubild mit einer Fußnote versehen. In der ersten Fußnote zu diesem Kapitel (ebd., Fn 1, S. 267) findet sich jedoch der Hinweis, eine frühere Version des Kapitels sei bereits 1960 in französischer Sprache an der Sorbonne in Paris, 1961 in russischer Sprache in Moskau und 1962 in Englisch in Tokio vorgetragen worden. Ferner sei der Text 1961 in deutscher Sprache in der von Wolfgang Brezinka herausgegebenen Festschrift für Friedrich Schneider erschienen. Schließlich sei der Inhalt des nämlichen Kapitels anschließend auch in Vorlesungen in verschiedenen Universitäten vorgestellt worden.

Abb. 1:

Das graphische Vier-Stufen-Modell des Vergleichens von Georges Bereday

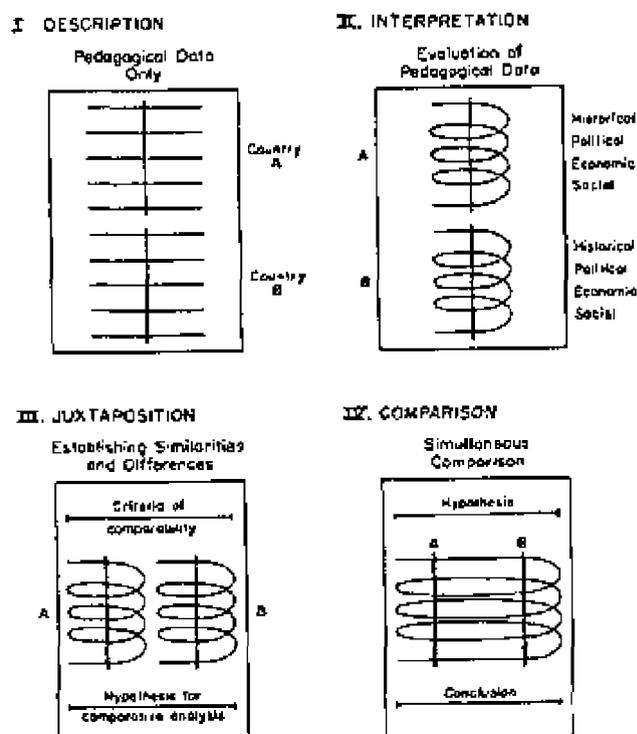


Fig. 3. Steps of comparative analysis.

Quelle: Bereday 1964, S. 28

Schaut man sich nun den Aufsatz von Bereday in der Festschrift für Friedrich Schneider an, der ja zeitlich früher (Bereday 1961a) als Hilkers (1962) Buch publiziert wurde, so findet man dort nach einem kurzen geschichtlichen Rückblick zwei Unterkapitel: 1. Das Studium eines Gebietes (area study) – mit den Unterteilungen a) Die Geographie der Erziehung und b) Die Anwendung anderer Sozialwissenschaften – und 2. Das vergleichende Studium (comparative study) – mit den Unterteilungen a) Die Bearbeitung von Einzelproblemen (problem approach) und b) Die totale Analyse (total analysis) (Bereday 1961a, S. 145-159; wörtliche Übernahme der Überschriften). Resümierend dazu in Beredays eigenen Worten:

Zuerst die Geographie der Erziehung, die systematische Sammlung pädagogischer Informationen in einem einzigen Land, dann ihre Analyse mit Hilfe der Begriffe der Sozialwissenschaften, danach der gleichzeitige Vergleich ausgewählter Probleme in verschiedenen Ländern und letztlich die totale vergleichende Analyse: diese vier Schritte der Verfahrensweise zeigen der Vergleichenden Pädagogik den Weg in die Zukunft (ebd., S. 159).

Von der Terminologie Deskription, Interpretation, Juxtaposition, Komparation ist dort (noch) nicht die Rede.

Zurück zu Beredays Buch (1964), in dem sich die Graphik zum Vier-Stufen-Modell findet. Der Autor Hilker ist in der oben schon angesprochenen

ersten Fußnote nicht genannt (ebd., Fn 1, S. 267), wohl aber in der ersten Fußnote zum zweiten Kapitel dieses Werkes, die auch die Aufklärung der hier aufgeworfenen Frage „Wer hat's erfunden?“ ein Stück näher bringt. Bereday schreibt dort:

An earlier version of this chapter was read as a working paper at the second annual eastern regional conference of the Comparative Education Society on April 29, 1960 at Teachers College, Columbia University. It was published in German in *Bildung und Erziehung* as „Schulreformen in Frankreich und der Türkei – Versuch einer systematischen Vergleichung“, Vol. 14, Heft 4 (April 1961), pp. 246-258. The four steps of classification of procedure first proposed in that article were later happily named by Franz Hilker in *Vergleichende Pädagogik* (München: Huebner, 1962) as description, interpretation, juxtaposition, and comparison. That terminology (in part derived from other writers in the field, such as Pedro Rosselló) has been adopted throughout this book (ebd., Fn 1, S. 270).

Sucht man nun in Beredays Aufsatz in *Bildung und Erziehung* (1961b; die von ihm genannten Seitenzahlen stimmen nicht), so zeigt sich dort folgende Vierer-Gliederung: 1. „Geographie“ der Erziehung, 2. Anwendung der „Grundlagen“ der Erziehung, 3. Vorläufige vergleichende Analyse, 4. Simultane Vergleichung (ebd., S. 228-230; wörtliche Übernahme der Überschriften). Im zugehörigen Text wird zur Erläuterung einzelner Überlegungen auf andere Autoren Bezug genommen, darunter auch auf Hilker. Wohl um die Praktikabilität des Verfahrens zu demonstrieren, wird es sodann auf den Vergleich von Schulreformen in Frankreich und der Türkei angewendet (ebd., S. 230-243). Zum Abschluss heißt es dort hinsichtlich des verwendeten Modells:

Es ist nicht mehr als ein ordnendes katalogisierendes Schema. Es ist die Einfachheit des Entwurfs, die es als Methode der Ausbildung für vergleichende Pädagogik empfiehlt. [...] Es ist seine Absicht, den Neuling schneller auf das fortgeschrittene Gebiet zu führen, wo er dank einer simultanen Vergleichung in den Worten von Franz Hilker ‚eine Klärung der subjektiven Auffassung und einen allmählichen Aufstieg von individueller Meinung zu objektiver Gewißheit‘ erreichen kann (ebd., S. 243).

Das Zitat von Hilker wird von Bereday mit dessen Aufsatz in *Bildung und Erziehung* (Hilker 1957) belegt.

Zurück zum Buch von Bereday (1964), in dem nach jetziger Kenntnis erstmals das oben abgedruckte Schaubild (Abb. 1) auftaucht: Am Ende des zweiten Kapitels, in dem das Vier-Stufen-Modell am Bildungsreform-Vergleich Frankreich – Türkei exemplarisch angewendet wird (was der Idee nach, wie in seiner Fußnote angegeben, schon auf Deutsch publiziert worden war, und zwar, wie eben gezeigt, in *Bildung und Erziehung* 1961), findet sich in der abschließenden Bemerkung zur Leistungsfähigkeit des Modells eine weitere Bezugnahme Beredays auf Hilker. Die Textpassage lautet:

If instead of off-the-cuff comparisons, students of comparative education forced themselves first to tabulate pedagogical data for each country, then to interpret the data in the light of other social sciences, then to set them side by side to determine their comparability,

and finally directly to compare them, they would reach, what Franz Hilker urges as the idea, 'a clarity of personal grasp and an elevation from subjective understanding to objective precision' (ebd., S. 51).

Das Zitat von Hilker ist die englischsprachige Version seiner deutschsprachigen Textpassage, die von Bereday in *Bildung und Erziehung* 1961 verwendet wurde und wird auch so belegt; d.h. die zugehörige Fußnote (ebd., Fn 12, S. 271) verweist ebenfalls auf Hilker 1957, S. 618.

#### Fazit aus dem Vergleich Bereday – Hilker

Der Vergleich zwischen den Texten von Bereday (1961a, 1961b und 1964) und Hilker (1957 und 1962) macht Folgendes deutlich:

- Die Idee eines Stufenmodells des Vergleichens scheint in jenen Jahren sozusagen ‚in der Luft‘ gelegen zu haben.
- Beide Autoren kannten sich offenbar gut und zitierten sich gegenseitig.
- Die Grundidee eines Vierer-Schemas wurde von Bereday bereits 1961 (1961a, 1961b), allerdings in verschiedenen sprachlichen Varianten, publiziert.
- Das bis heute gängige Vier-Stufen-Modell wurde kurz darauf jedoch von Hilker (1962) in eine solche, offenbar als konsistent empfundene Sprache gebracht, die dann von Bereday 1964 (und anderen) übernommen wurde.
- Laut Beredays eigener Einschätzung wurden die vier Stufen von ihm vorgeschlagen, aber dann von Hilker auf den Begriff (Deskription – Interpretation – Juxtaposition – Komparation) gebracht (vgl. Bereday 1964, Fn 1, S. 270).
- Das Vier-Stufen-Schaubild (vgl. Abb. 1) ist offenbar originär von Bereday (1964) und wurde nach meiner bisherigen Kenntnis vorher nicht von ihm publiziert.

Über die unmittelbare Frage nach den Ursprüngen des Vierer-Modells hinausgehend, sticht aus heutiger Sicht Folgendes hervor: Deutsch scheint damals eine geläufige Sprache in der akademischen Kommunikationsgemeinschaft der Vergleichenden Erziehungswissenschaft gewesen zu sein. Denn Bereday (und nicht nur er) zitiert deutschsprachige Fachpublikationen, allen voran jene von Hilker und Schneider, ebenso wie er selbst für deutschsprachige Veröffentlichungen publiziert hat. Auch bei anderen ausländischen Autoren wie z.B. Brian Holmes (1981) finden sich deutschsprachige Literaturtitel. Selbst wenn Bereday in Bezug auf Fremdsprachenkenntnisse eine Ausnahme sein mag, so steht dies doch in einem starken Kontrast zur heutigen Situation, in der sich z.B. Fachzeitschriften wie *Comparative Education Review* oder einführende Werke zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft

ten (wie z.B. das genannte von Bray, Adamson & Mason 2007) überhaupt keine deutschsprachigen Literaturtitel mehr anführen, diese mithin vermutlich auch nicht (mehr) zur Kenntnis genommen werden. Aus diesem Grunde erklärt sich auch der Befund, dass in der anglophonen Wissenschaftswelt das hier zur Debatte stehende Vierstufen-Modell mit Bereday und nur mit diesem in Verbindung gebracht wird, aber nicht mit Hilker, obwohl, wie gezeigt wurde, gerade die paradigmatische Benennung der vier Stufen, die in den Kanon der Vergleichsmethodik eingegangen ist, auch nach Aussage von Bereday von Hilker stammt – was aber in der anglophonen dominierten *scientific community* heute niemand (mehr) zu wissen scheint.

Das Vier-Stufen-Modell wird bis heute verwendet; es lässt sich gut auf den Vergleich von zwei (oder jedenfalls eine begrenzte Menge) von Bildungssystemen anwenden und scheint intuitiv schlüssig zu sein. Allerdings muss aus wissenschaftstheoretischer Perspektive auf die Grenzen des induktiven Modells hingewiesen werden: In die Stufen Deskription und Interpretation gehen bereits unreflektierte Vorannahmen ein. Bei der Juxtaposition mag es sich um eine eher mechanische Nebeneinanderstellung von Merkmalen handeln. Und bei der Komparation ergibt sich die Gefahr eines unreflektierten Schlusses von Einzelbeobachtungen auf Gesetzmäßigkeiten (naturalistischer Fehlschluss). Alternativen zum Vier-Stufen-Modell sind all jene Forschungsdesigns, die einer klassischen deduktiven Vorgehensweise folgen, d.h. von der Theorie zu Hypothesen, die dann empirisch überprüft werden und zur Beibehaltung, Ablehnung oder Modifikation der theoretischen Vorannahmen führen. Auch Mischungen sind möglich: Aus einer induktiven Sondierungsphase und Vorlaufstudien werden theoretische Annahmen abgeleitet, die dann deduktiv überprüft werden. Oder mehrere induktiv gewonnene Studienergebnisse werden nach Art eines quasi-Experiments anhand verschiedener Merkmale quer verglichen. In der Vergleichenden Erziehungswissenschaft gibt es daher nicht den einen ‚Königsweg‘ des Vergleichs, sondern es lässt sich je nach Wissenschaftsauffassung die ganze Bandbreite wissenschaftlich diskutierter und praktizierter Forschungsstrategien finden.

### **3. Methode und Methodologie in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft: ein Argumentationsmodell**

Das folgende Schema (Abb. 2) ist ein Ergebnis eigener Lehr- und Forschungserfahrungen. Es verdankt sich folgenden Entstehungskontexten, die in unterschiedlichen Hinsichten eingeflossen sind:

- Aus dem zwar älteren, aber ‚klassischen‘ und nach der hier vertretenen Meinung sehr gelungenen einführenden Werk *Methoden empirischer Sozialforschung* von Jürgen Friedrichs wurde die Idee (nicht

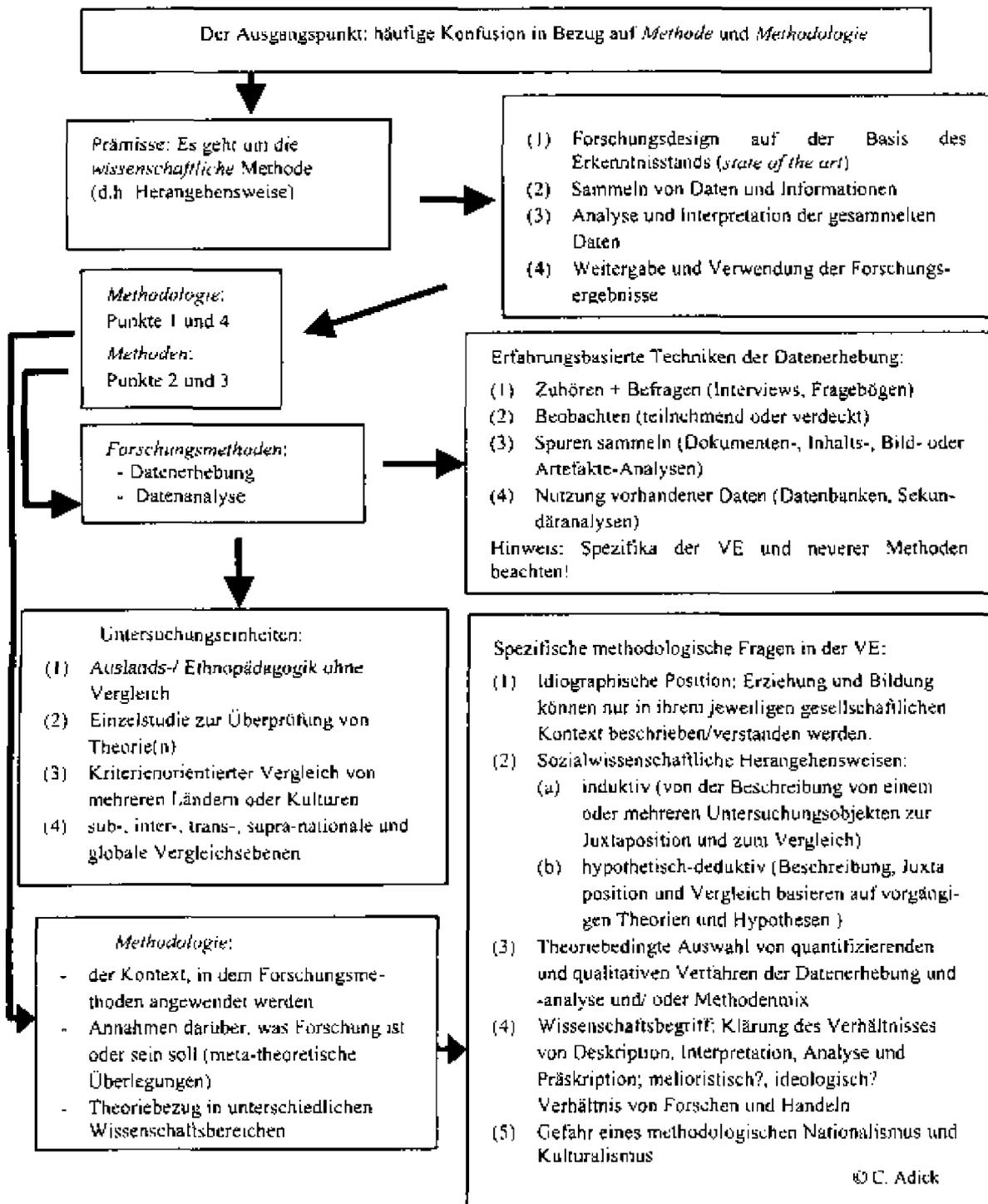
hingegen die einzelnen Formulierungen) übernommen, den gesamten Ablaufplan einer Untersuchung in einer Übersicht zusammen zu fassen und an dieser entlang schrittweise zu diskutieren.<sup>1</sup>

- Ein weiterer Ideengeber ist ein äußerst kurzer, inhaltlich prägnanter Text von Val D. Rust unter dem Titel *Method and Methodology in Comparative Education* (2003), der in einer kompakten Argumentationsstruktur nach Meinung der Autorin so ziemlich die wichtigsten Punkte enthält, die zu klären sind, wenn man eine Forschungsarbeit innerhalb der Vergleichenden Erziehungswissenschaft betreibt. Das folgende Schema versteht sich als Visualisierung und eigenständige Erweiterung seiner Grundidee.
- Die eigene Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft ist insbesondere hinsichtlich der dort gemachten Gegenstandsbestimmungen und Reflexionsebenen in das Modell eingegangen (Adick 2008, Kap. 2). Diese betreffen die Bestimmung der Spezifika der Vergleichenden Erziehungswissenschaft angesichts des Umstandes, dass Forschungen in dieser Disziplin sowohl allgemeine Überlegungen zur empirischen Sozialforschung als auch spezifisch auf die Vergleichende Erziehungswissenschaft gerichtete berücksichtigen müssen.

---

<sup>1</sup> Ich beziehe mich auf Friedrichs 1983 (die 11. Auflage seines Werkes, S. 50-59); dass der Ablaufplan im Text von Friedrichs Schritt für Schritt am Beispiel einer pädagogischen Fragen nahe liegenden Studie verdeutlicht wird, war ein weiterer Grund für die Bezugnahme auf diese Veröffentlichung.

Abb. 2: Methodologie und Methode in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft



Das Schema versteht sich als eine Checkliste zur Reflexion und Selbstreflexion von Forschungsarbeiten in der Subdisziplin Vergleichende Erziehungswissenschaft. In ihm soll die Komplexität der Entscheidungen, vor denen Wissenschaftler bei der Beurteilung vorliegender Forschungsergebnisse und bei der Planung eigener Arbeiten im Feld der Vergleichenden Erziehungswissenschaft stehen, auf die hauptsächlichen Herausforderungen reduziert und in einer einfachen und klar gegliederten Argumentationsstruktur erfasst werden. Das Schema soll, so die Idee, analytisch zur Beurteilung und Einordnung vorliegender wissenschaftlicher Arbeiten (sog. *state of the art*) wie auch konstruktiv zur eigenen Forschungsplanung und wissenschaftlichen Verortung eingesetzt werden können. Während ‚erfahrene‘ Forschungspersönlichkeiten solcher Raster sicher kaum mehr bedürfen, kann die prägnante Form eines Rasters wie ein Geländer auf dem Weg zu eigenen begründeten Forschungsentscheidungen wirken, an dem entlang reflektiert und diskutiert werden kann.

## Die wissenschaftliche Methode

Ausgangspunkt ist die teils zu beobachtende unklare Verwendung der Begriffe Methode und Methodologie, weshalb sich die Frage: Was ist eigentlich eine wissenschaftliche Methode? als Einstieg anbietet. Auf den Begriff gebracht hat das Peter Menck, auf den ich mich in meinem Modell der Reflexionsebenen in der Vergleichende Erziehungswissenschaft berufen habe (Menck 1978, referiert in Adick 2008, S. 69): Demnach ist die wissenschaftliche Methode (im Singular, denn es geht nicht um Forschungsmethoden im Sinne von Forschungsinstrumenten oder Techniken) „die methodisch kontrollierte Prüfung von Sätzen über Erziehung“: Aussagen über die Erziehungswirklichkeit sollen daraufhin geprüft werden, ob sie empirisch zutreffen und ob ihre normativen Implikationen angemessen sind, d.h. sie werden auf Richtigkeit und Legitimität geprüft. „Methodisch kontrolliert“ heißt in diesem Zusammenhang, dass der Weg – die Methode – der Erkenntnisgewinnung dokumentiert, begründet und intersubjektiv nachvollziehbar gemacht wird. Sichtbar wird dies an expliziten Fragestellungen, Einordnungen in den Forschungskontext, Theoriebezug und nicht zuletzt an der Reflexion des Untersuchungsdesigns einschließlich minutiöser Belegarbeit. Die ‚wissenschaftliche Methode‘ besteht also darin, auf der Basis vorhandenen Wissens (*state of the art*) die eigene Forschung zu konzipieren (1), sodann Daten aller Art zum gewählten Forschungsgegenstand zu sammeln (2), diese anschließend zu analysieren und zu interpretieren (3) und die eigenen Erkenntnisse schließlich wieder in die Wissenschaft und womöglich auch in praktische Verwertungszusammenhänge einzuspeisen (4). An dieser Stelle schließe ich mich der Vorlage von Rust an, der den ersten und den vierten Punkt zu methodologischen Fragen und den zweiten und den dritten Punkt zu Methodenfragen zählt.

### 3.1 Zur Methodologie der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Folgt man in der Übersicht (Abb. 2) den Pfeilen zur *Methodologie*, so wird deutlich, was darunter verstanden wird. Im eigenen Modell zu den *Reflexionsebenen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft* (Adick 2008, S. 67ff.) gehören solche Überlegungen zur Ebene der Wissenschaftstheorie und umfassen kritische Reflexionen der erkenntnistheoretischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen und Folgen des wissenschaftlichen Tuns. Im deutschsprachigen Zusammenhang ist hier auf die von Jürgen Schriewer (1982) postulierten *Paradigmen der Vergleichende Erziehungswissenschaft* und die von Wolfgang Hörner (1992) unterschiedenen *Funktionen des Vergleichs* hinzuweisen, die im Folgenden mit berücksichtigt werden.

Die Vergleichende Erziehungswissenschaft birgt einige *methodologische* Herausforderungen und grundlegende Entscheidungszwänge jenseits der und vorgelagert vor Methodenfragen. So sollte laut dem vorgeschlagenen Schema zunächst einmal zwischen einer idiographischen und einer sozialwissenschaftlichen Methodologie unterschieden werden: Die *idiographische Herangehensweise* hat in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft eine lange Tradition und war lange Zeit dominierend; wird aber auch heute noch betrieben. Sie besagt, dass Erziehung und Bildung in ihrem jeweiligen nationalen Kontext beschrieben und interpretiert werden müssen, weil sie sich der Kultur und den historisch-gesellschaftlichen Bedingungen des jeweiligen Landes verdanken. Schriewer (1982) bezeichnet dies als „historistisches Paradigma“, da national spezifischen kulturellen Traditionen Erklärungskraft zugesprochen wird, während Hörner (1993) mit ähnlicher Argumentation von der „idiographischen Funktion“ des Vergleichs spricht, die der Aufklärung der Besonderheiten des jeweiligen Landes diene. Eine solche Perspektive unterscheidet sich stark von einer hier im Schema „sozialwissenschaftlich“ genannten Herangehensweise, bei der in einer breiten Perspektive entweder induktiv oder deduktiv oder auch in einem Wechsel zwischen beiden vorgegangen wird. Der Unterschied zur idiographischen Perspektive besteht darin, dass die Merkmale des Forschungsgegenstandes nicht als idiosynkratische Emanationen einer nationalen (oder ethnischen) Kultur verstanden werden, sondern als Variablen, deren Verhältnis zueinander erforscht werden soll. Eine sozialwissenschaftliche Perspektive ist nomothetisch, d.h. mit ihr soll etwas erklärt werden.<sup>2</sup> Schriewer (1982) identifiziert ähnlich ein „empirisch-analytisches Paradigma“, während Hörner (1993) den Begriff „experimentelle Funktion“ verwendet, um damit anzudeuten, dass Merkmale verschiedener nationaler Bildungssysteme nach Art eines weltweiten quasi-Feldexperiments untersucht werden. In der hier vertretenen Konzeption entsprechen beide, d.h.

---

2 Ähnliche Debatten gibt es um ethnologische oder soziologische Herangehensweisen an Kulturvergleiche und die darin implizierten emischen vs. etischen oder kulturimmanenten vs. kulturübergreifenden Ansätze (vgl. die Darstellung in Ripp/ Seipel 2008, S. 25ff.).

ein empirisch-analytisches Paradigma und eine experimentelle Funktion, dem Typus einer *sozialwissenschaftlichen Herangehensweise*. Schriewer und Hörner postulieren beide darüber hinaus eine separate ‚evolutionistische‘ Perspektive und meinen damit eine Erklärungsweise (Paradigma) bzw. eine Aufgabenzuschreibung (Funktion) der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, mit der diese ihre Forschungen in den Dienst der Suche nach evolutionären Entwicklungen stellt. In der hier vertretenen Auffassung wird allerdings postuliert, dass auch die Suche nach eventuell vorhandenen Trends, z.B. durch Zeitreihen und Längsschnittstudien, dem Repertoire sozialwissenschaftlicher Forschungsdesigns entspricht und daher keiner gesonderten (‚evolutionistischen‘) Kategorie bedarf.

In der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, so wird hier argumentiert, besteht die größte methodologische Kluft zwischen der Vorstellung, nationale Bildungssysteme und analog dazu kulturspezifische Erziehungspraxen entsprängen überdauernden idiosynkratischen Besonderheiten und könnten auf deren Hintergrund bzw. in deren Kontext verstanden werden, und der sozialwissenschaftlichen Herangehensweise, Erziehung und Bildung als Variablen zu begreifen, deren Eingebundenheit in und Abhängigkeit von anderen Faktoren aller Art, also auch andere als Nation und Kultur bis zum Beweis des Gegenteils, d.h. bis andere Forschungen zu anderen Ergebnissen kommen, erforscht werden soll.

Zur Methodologie gehört auch die Begründung der Wahl der *Forschungsmethoden* im Sinne von quantitativen oder qualitativen Instrumenten oder eines Methodenmixes. Diese Entscheidung sollte mit Bezug auf den zugrunde gelegten Theorierahmen und die daraus abgeleiteten Forschungsfragen getroffen werden. So wird man beispielsweise eine makroperspektivische Fragestellung über die globale Verbreitung von Gesetzen zur Schulpflicht – angebunden an Modernisierungs- oder andere Weltgesellschaftstheorien – kaum mittels biographischer Interviews realisieren. Hingegen wäre jedoch eine Untersuchung der Wirkungen des sog. heimlichen Lehrplans in zwei oder mehr Ländern möglicherweise sehr wohl mittels entsprechender narrativer Interviews, gepaart mit anderen Verfahren wie etwa Beobachtungen an Schulen, zu realisieren.

Letztendlich darf auch in Studien der Vergleichenden Erziehungswissenschaft eine Reflexion des *Wissenschaftsbegriffs* nicht fehlen. Hier ist besonders die sog. *melioristische* Funktion des Vergleichs umstritten, d.h. die in der Drittmittelforschung wie bei Politikern beliebte Vorstellung, mit der Forschungsarbeit etwas zur Verbesserung von Bildung und Erziehung bewirken und entsprechende ‚wissenschaftlich abgesicherte‘ Empfehlungen geben zu wollen. Während diese Wissenschaftsauffassung in den Paradigmen von Schriewer (1982) nicht vorkommt, ist sie bei Hörner (1993) eine legitime Aufgabe der Wissenschaft, sofern sie mit der nötigen Sorgfalt betrieben wird. Die hier vertretene Position ist, dass sich Präskriptionen jedweder Art wegen der grundsätzlichen methodologischen Gefahr des normativen Fehlschlusses

verbieten. Werden etwa Leistungsdefizite von Schülern mit einem sog. Migrationshintergrund ‚wissenschaftlich bewiesen‘, so folgt daraus weder eindeutig noch zwingend ‚wissenschaftlich ableitbar‘ z.B. die normative Forderung nach speziellen, d.h. separaten Förderangeboten für diese Schüler; die Ergebnisse können ebenso dazu benutzt werden, Maßnahmen für eine stärkere Inklusion dieser Klientel zu fordern.

Auch wenn man durch Forschungsfinanzierungen dazu genötigt wird oder sich aufgrund eigener Versprechungen gegenüber untersuchten Organisationen oder interviewten Personen selbst dazu verpflichtet hat, Empfehlungen zu geben, sollte explizit gemacht werden, dass es sich dabei um eine *Beratungsleistung* der Wissenschaftler handelt. Denn die Entscheidungen, zu denen wissenschaftliche Erkenntnisse beitragen (sollen), sind und bleiben *politische* oder *pädagogisch-programmatische*, d.h. es sind keine wissenschaftlichen Entscheidungen. Vergleichende Erziehungswissenschaftler wechseln damit ihre Rolle und werden von Forschern – je nach Einbettung – zu politischen Beratern oder zu engagierten Aktivisten einer als gut befundenen Sache. Die Weitergabe wissenschaftlicher Untersuchungsergebnisse gehört daher zu den *Verwertungskontexten*, die in der Forschung unbedingt mit reflektiert werden müssen. Es sollte auch nicht verkannt werden, dass trotz expliziter *Ablehnung* eines melioristischen Anspruchs die Gefahr besteht, dass z.B. in bildungspolitischen Verlautbarungen oder in pädagogischen Praxiszusammenhängen ‚passende‘ Befunde aus dem Zusammenhang gerissen und zu Empfehlungen umgedeutet werden. Einen endgültigen Schutz vor einer solchen Indienstnahme der Wissenschaft wird es nicht geben. Umso wichtiger ist es, bei der Weitergabe und Verwendung der Forschungsergebnisse mit zu reflektieren, in welchen Zusammenhängen z.B. Vorträge gehalten und Ergebnisse publiziert werden.

Als weitere spezifisch für die Fachdisziplin Vergleichende Erziehungswissenschaft relevante Herausforderungen sind der sog. methodologische Nationalismus und Kulturalismus zu nennen (Adick 2008, S. 184ff.; 2014). Damit ist die in der Methodologie der Disziplin verankerte Vorentscheidung gemeint, ‚Nationen‘ (oder Staaten, Länder) und ‚Kulturen‘ unhinterfragt als einzig bedeutsame Analyse-Einheiten und Erklärungs-Variablen zu betrachten. Der methodologische Nationalismus und Kulturalismus können dabei zu Zirkelschlüssen führen nach dem Motto: Das französische Bildungswesen ist so ‚französisch‘, weil es typisch ‚französische‘ Züge trägt. Oder: Die Familienziehung bei den Nacirema<sup>3</sup> ist so oder so, weil dies eben kennzeichnend für diese Ethnie ist. Möglicherweise sind Unterschiede und/oder Gemeinsamkeiten in Erziehung und Bildung jedoch viel bedeutender, wenn man *andere Aggregationsebenen* betrachtet, z.B. Kommunen oder die Einzelschule oder auch den Migrationsstatus von Menschen. Solche Varianzen werden

---

3 Liest man den Namen rückwärts, so kann man identifizieren, wer die Nacirema sind. Die Bezeichnung geht auf Horace Miner (1956) zurück, referiert in Rippl/Seipel 2008, S. 33.

aber nicht alternativ zu denen mittels ‚Landesebene‘ oder ‚Kultur‘ gefunden reflektiert und noch seltener überprüft.

### 3.2 *Zu Forschungsmethoden in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft*

Folgt man nun im obigen Schema (Abb. 2) den Pfeilen zum Thema *Forschungsmethoden*, so führt der Gedankengang zu ‚Methoden‘ im engeren Sinne von Forschungstechniken oder Instrumenten und zu einigen spezifischen Herausforderungen bezüglich der möglichen Vergleichseinheiten. Die vier genannten *erfahrungsbasierten Techniken der Datenerhebung* sind basal für sozialwissenschaftliche Forschungen und lassen sich im Prinzip auch in Studien der Vergleichenden Erziehungswissenschaft wiederfinden. Dabei stellt sich bei allen Verfahren in internationalen oder interkulturellen Forschungen das spezifische Problem der Sprache, in der die zu befragenden oder zu beobachtenden Personen kommunizieren und die von der untersuchenden Wissenschaftlerin oder dem Wissenschaftler kompetent, nur unzureichend oder gar nicht gesprochen und verstanden wird. Ebenso können aber auch Dokumente oder Datenbanken bei fehlenden Sprachkenntnissen nicht oder nur schlecht genutzt werden. Heutzutage ist angesichts des Fortschreitens der englischen Sprache im Wissenschaftsbetrieb und in internationalen Organisationen, die Daten über Erziehung und Bildung sammeln und aufbereiten, der Zugang zu vorliegenden Informationen meist unproblematisch. Basale Bildungsdaten der Länder dieser Welt erhält man beispielsweise über die Datenbanken des Statistikinstituts der UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) kostenlos im Internet und muss diese nicht selbst mühevoll und vielleicht im Endeffekt sogar erfolglos bei den Bildungsministerien verschiedener Länder erfragen. Ein weiteres Verfahren sind Sekundäranalysen von vorliegenden Datensätzen wie etwa denen von internationalen Leistungsvergleichsstudien, die für Forschungszwecke zugänglich gemacht werden. Ein Beispiel ist die Sekundäranalyse von IGLU- bzw. PIRLS-Daten<sup>4</sup> der als ‚sehr leistungsschwach‘ eingestuftem Ländergruppe Argentinien, Belize, Iran, Kolumbien, Kuwait, Marokko, Mazedonien und Türkei mit Werten von mehr als einer Standardabweichung unter dem internationalen Mittelwert, die spezifische Hypothesenprüfungen zu vier Ländern enthält (Asbrand, Lang-Wojtasik, Köller 2005). Bei Sekundäranalysen ist jedoch immer zu reflektieren, in welchem Kontext und unter welchen Bedingungen die Originaldaten – z.B. für bestimmte politische oder administrative Zwecke – erhoben und ausgewertet wurden.

---

4 IGLU, d.h. Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung, entspricht dem international gebräuchlichen Namen PIRLS, d.h. Progress in International Reading Literacy Study (vgl. Bos et al. 2003)

Zur Forschungsmethode gehört auch die Frage der *Untersuchungseinheiten*. Hier muss auf ein Spezifikum in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft hingewiesen werden, dass nämlich häufig Bildung in einem vom Betrachter aus gesehen ‚fremden Land‘ oder in einer ‚fremden Kultur‘ erforscht wird, wobei aber gar kein Vergleich stattfindet. Solche Art ‚Auslandspädagogik‘ oder ‚Kulturvergleiche‘ sind vielfach betrieben und ebenso häufig als nicht vereinbar mit der Vergleichenden Erziehungswissenschaft kritisiert worden, so schon durch Friedrich Schneider (1931/32) in der von ihm ins Leben gerufenen Internationalen Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Dessen ungeachtet findet man durchgehend weiterhin Auslandspädagogik, ebenso wie eine neuere Richtung namens Ethnopädagogik. Beider Merkmale lassen sich wie folgt zusammen fassen (Adick 2008, S. 29ff): Die Studien widmen sich Erziehung und Bildung eines – vom Standpunkt des Verfassers aus betrachtet – anderen Landes bzw. einer anderen Kultur. Sie sind in der Regel in der Sprache des Verfassers abgefasst (und nicht in der der Erforschten) und enthalten keine ausgewiesenen Vergleiche. Die Erfahrungen des Landes bzw. der Herkunftskultur des Verfassers bilden die (meist unreflektierte) Hintergrundfolie für die Darstellungen, was sich in Formulierungen wie „anders als bei uns ...“ oder in gänzlich implizit bleibenden Wertungen zeigt. Entsprechende Studien sind ferner oft an bestimmte Zusammenhänge gekoppelt: Auslandspädagogik wird meist im Interesse an der Verbesserung der Bildungssituation im eigenen Land betrieben, während eine in der Entwicklungszusammenarbeit angewendete Ethnopädagogik im Dienste der externen Bildungshilfe steht.

Daneben gibt es die Kategorie der auslandspädagogischen Kompendienliteratur, in der der landes- oder kulturkundliche Zuschnitt erkennbar ist, aber der Zweck der Verbesserung von Bildung im eigenen oder im fremden Lande fehlt. Länderportraits wie man sie etwa in Sammelbänden zu Bildung in europäischen Ländern (Döbert et al. 2002; 2010) oder in anderen Teilen der Welt (Adick 2013) vorfindet, stellen zum Beispiel systematisiertes Überblickswissen („Professionswissen“) als Ausbildungsliteratur oder für internationale Handlungsfelder zur Verfügung. Solches Wissen ist systematisch geordnet und teils auch an einem grob vorgegebenen Raster orientiert; es werden vielleicht auch vorliegende Forschungsergebnisse referiert und resümiert; aber es handelt sich gemäß der verwendeten Klassifikation (Adick 2008) nicht um strikt ‚wissenschaftliches Wissen‘.

Studien, die sich mit nur einem Land oder nur einer Kultur auseinandersetzen, können jedoch dann zum typisch ‚wissenschaftlichen Wissen‘ in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft gezählt werden, wenn es sich um theorieorientierte und methodisch kontrollierte Herangehensweisen mit ausgewiesenen Fragestellungen handelt (Adick 2008, S. 110f). So kann z.B. die Sprachenfrage im Bildungswesen eines afrikanischen Landes als Ergebnis der Schulpolitik in einer ehemals französischen oder englischen Kolonie oder die Geschlechtererziehung bei einer Ethnie als Resultat einer patriarchalen

Kultur untersucht werden. Es können auch die Voraussagen einer Theorie z.B. hinsichtlich der Existenz eines isomorphen Standardmodells nationaler Bildungssysteme, wie von der World Polity-Theorie postuliert, an einem Länderbeispiel überprüft oder die Erklärungskraft mehrerer konkurrierender Weltgesellschaftstheorien verglichen werden (vgl. Adick 2009). Die Relevanz und Leistungsfähigkeit solcherart Einzelfallstudien in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft hat Heike Wendt (2012) methodologisch begründet und am Beispiel des Bildungssystems Südafrikas vor dem Hintergrund einer Schultheorie (der von Helmut Fend) durchexerziert. Es gibt demnach deutlich benennbare Unterschiede zwischen dem Typus Auslands- bzw. Ethnopedagogik auf der einen und methodologisch ausgewiesenen Studien zu einzelnen Ländern bzw. Kulturen auf der anderen Seite.

Im Laufe der Zeit sind in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft anstelle von Land und Kultur jedoch viele gänzlich andere, und zwar subnationale, aber auch internationale Vergleichseinheiten als sinnvoll und legitim in den Blick gekommen. Subnationale Vergleichseinheiten beziehen sich z.B. auf Landesteile wie Bundesländer, Regionen, Distrikte oder Städte. Neben den Unterschieden, die mittels altbekannter Ländervergleiche diskutiert werden, kann auf diese Weise eine Ausdifferenzierung des national homogen gedachten oder unterstellten ‚nationalen Bildungssystems‘ erfolgen (vgl. z.B. Allemann-Ghionda 1999; Hornberg 1999). Durch das Einbeziehen von subnationalen Vergleichseinheiten kann somit dem oben erwähnten ‚methodologischen Nationalismus‘ vorgebeugt werden. Ähnliche Perspektiven verspricht auch die Berücksichtigung von nationale Grenzen überschreitenden Vergleichseinheiten, die im Zuge von Globalisierung und der Bedeutungszunahme internationaler Organisationen für Erziehung und Bildung ins Blickfeld kamen. Hieraus erwuchs unter anderem eine Unterscheidung von inter-, trans- und supranationalen Bildungsräumen (Adick 2005, Hornberg 2010). Ähnliches geschah auch hinsichtlich des Kulturbegriffs, der sich weg von einem statischen, homogenen und ethnisch determinierten Kulturverständnis hin zur Vorstellung von Transkulturalität entwickelte (Adick 2010). Ferner tun sich weltumspannende Perspektiven auf, wenn globale Vergleichsdesigns angewendet werden, bei denen das einzelne Land als solches kaum mehr eine Rolle spielt. Leo Fernig (1959) unterschied neben den basalen Modellen, zwei Länder miteinander oder ein Land mit einer Reihe anderer zu vergleichen, ein globales Vergleichsdesign, bei dem die ganze Welt zum Vergleich herangezogen wird. Während Schneider (1961, S. 125) einen globalen Vergleich für utopisch hielt und wegen der kaum handhabbaren Materialfülle inhaltlich ablehnte, wurde er einige Zeit später in einer Studie zur weltweiten Bildungsexpansion (Meyer et al. 1977) erstmals praktiziert und fortan bis heute zum Markenzeichen der empirischen Forschung in der sich konstituierenden World Polity-Theorie (Adick 2009).

Insgesamt betrachtet, scheinen Mehr-Ebenen-Betrachtungsweisen, bei denen ein Forschungsgegenstand in seiner Ausprägung auf verschieden aus-

differenzierten Ebenen von global bis lokal untersucht wird, an Popularität zu gewinnen. In internationalen Konferenzen zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft wird gerne auf ‚the Cube‘ – ein Würfelmodell von Bray & Thomas (1995) – verwiesen, in dem ein aus sieben Ebenen bestehendes Modell von Weltregionen/Kontinenten bis zum Individuum für den Vergleich proklamiert wird; Zwischenstationen sind die Landesebene, Bundesstaaten bzw. Provinzen, Distrikte, die Schule und die Klassengemeinschaft. Doch auch hier wird oft vergessen, dass es frühere und vielleicht schlüssigere Modelle gibt, wie etwa das ökologische Modell der Sozialisation von Bronfenbrenner (1976), in dem zwischen Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem unterschieden wird. Dieses Modell ging in Deutschland in das bekannte Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen von Geulen und Hurrelmann (1980) ein. Im deutschen Sprachraum ist ferner auf die bereits vor Jahren publizierte Konzeption von Schriewer hinzuweisen, in der für die vergleichende Analyse von Bildungssystemen drei handhabbare Ebenen, und zwar die Makro- oder Kontextebene, die Medium- oder Organisationebene und die Mikro- oder Individualebene, begründet werden (Schriewer 1982, S. 185-236). Ob nun drei, vier oder sieben Ebenen: Es fällt auf, dass die genannten Modelle keine Weltebene ausweisen. Dies wäre aber anzuraten, da Mehrebenen-Modelle die Strukturen und Interdependenzen zwischen verschiedenen Aggregatebenen des Sozialen systematisieren und analysierbar machen wollen. Aus diesem Grunde wurde z.B. das Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen schon vor Jahren um die Kategorie Weltebene erweitert und gewinnbringend für die international vergleichende Analyse von Sozialisationsbedingungen verwendet (Nestvogel 1991). Der zunehmenden grenzüberschreitenden Verflechtung von Lebenszusammenhängen und der gewachsenen Bedeutung internationaler Organisationen für Erziehung und Bildung weltweit sollte daher dadurch Rechnung getragen werden, dass entsprechende Mehrebenen-Modelle heute eine solche globale Ebene auf jeden Fall mit berücksichtigen.

#### **4. Ausblick**

In der Vergleichenden Erziehungswissenschaft findet sich eine enorme Bandbreite von Vergleichsdesigns. Diese rangieren von Länder- und Kulturstudien ohne jeglichen Vergleich über ausgewiesene theorieorientierte Fallstudien zweier oder mehrerer Länder bis hin zu globalen Vergleichen. In diese Vielfalt mischen sich komplexere Untersuchungsanordnungen, die subnationale und Landesgrenzen überschreitende Vergleichseinheiten fokussieren und die so zu Mehrebenen-Analysen von lokalen bis zu globalen Bedingungen werden können. Dennoch besteht ein großer Teil der Publikatio-

nen wie ehemals aus wissenschaftlich mehr oder weniger gut ausgewiesenen Forschungen vom Typ Einzelfallstudie, in denen ein Untersuchungsgegenstand aus dem Bereich Erziehung und Bildung eines Landes mit gelegentlichen Seitenblicken auf andere Länder oder internationale Tendenzen erforscht wird, wie dies charakteristischerweise in Dissertationen praktiziert wird und womöglich unter Beachtung der begrenzten Ressourcen und Möglichkeiten nicht anders handhabbar ist.

Vergleiche von mehreren Ländern folgen oft intuitiv oder teils auch explizit einer Vorgehensweise, die im Vier-Phasen-Modell des Vergleichens ihren Begriff gefunden hat. Die Urheberschaft dieses in Deutschland und international bekannten Modells durch Hilker oder/und Bereday wurde in diesem Aufsatz minutiös dargelegt. Die induktive Methodologie setzt dem Hilker-Bereday-Modell allerdings kritische Grenzen, so dass auch theoriegeleitete, deduktive Vorgehensweisen diskutiert werden müssen, wie sie in den Sozialwissenschaften überwiegen. Häufig wird auch zwischen beiden gewechselt, wenn z.B. Explorationsstudien einem anschließenden Hypothesentestenden Untersuchungsdesign vorangehen. Sieht man Erziehung und Bildung in unterschiedlichen nationalen und kulturellen Settings als Art gesamtgesellschaftliches Feldexperiment an, in dem Menschen mit sich und ihrem Umgang mit der nachfolgenden Generation Erfahrungen sammeln, die beobachtet und analysiert und zu denen Theorien entworfen, geprüft und wieder verworfen werden können, dann sind solche empirisch-analytischen Forschungsdesigns angesichts der leichten Zugänglichkeit von Daten vielerlei Art über Erziehung und Bildung weltweit und der wachsenden Datenverarbeitungskapazität von Computern heute relativ gut zu bewerkstelligen.

Das im weiteren Fortgang präsentierte eigene Schema sollte eine Basis der Verständigung über die Frage „vergleichen – aber wie?“ schaffen, indem es auf einige als wesentlich empfundene Grundfragen in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft hinleitete und hier und da Beispiele für entsprechende Forschungen brachte, ohne den Anspruch zu erheben, jede unterschiedliche Herangehensweise durch Bezug auf passende Studien illustrieren zu wollen. Grundlegend für die Wahl des einen oder anderen Verfahrens dürfte dabei nicht zuletzt die basale Entscheidung sein, Bildung in einem ‚anderen‘ Land oder einer ‚fremden‘ Kultur primär *verstehen* (idiographisch) oder Erziehung und Bildung in nationalen und kulturellen Variationen *erklären* (nomothetisch) zu wollen, was zu weit ausgreifenden epistemologischen Grundsatzdiskussionen über Kulturrelativismus oder Universalismus führt, die hier jedoch nicht mehr weiter ausgeführt werden können.

## Literatur

- Adick, C. (2005): Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: *Tertium Comparationis*. Vol. 11, 2 (2005), S. 243-269
- Adick, C. (2008): *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer
- Adick, C. (2009): World Polity – ein Forschungsprogramm und Theorierahmen zur Erklärung weltweiter Bildungsentwicklungen. In: Koch, S./Schemmann, M. (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und Empirische Studien*. Wiesbaden, S. 258–291
- Adick, C. (2010): Inter-, multi-, transkulturell: über die Mühen der Begriffsarbeit in kulturübergreifenden Forschungsprozessen. In: Hirsch, A./Kurt, R. (Hrsg.): *Interkultur – Jugendkultur. Das Fremde neu verstehen*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 105–133
- Adick, C. (Hrsg.) (2013): *Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik*. Münster etc.: Waxmann
- Adick, C. (2014): Der methodologische Nationalismus und Kulturalismus in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Knobloch, P./Müller, A./Rühle, S. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität. Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum*. Münster/New York: Waxmann, S. 225-241
- Allemann-Ghionda, C. (1999): *Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. Bern etc.
- Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G./Köller, O. (2005): Lesekompetenzen in sehr leistungsschwachen Ländern – eine interkulturelle Sekundäranalyse der Leseleistungen in IGLU. In: Bos, W. et al. (Hrsg.): *IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien*. Münster etc.: Waxmann, S. 37-79
- Bereday, G.Z.F. (1961 a): Theorie und Methoden der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: *Weltweite Erziehung. Als Festgabe für Friedrich Schneider zum 80. Geburtstag, herausgegeben von Wolfgang Brezinka, Freiburg etc.*: Herder 1961, S. 139-162
- Bereday, G.Z.F. (1961 b): Schulreformen in Frankreich und der Türkei – Versuch einer systematischen Vergleichung. In: *Bildung und Erziehung*, 14. Jg. (1961), S. 226-243
- Bereday, G.Z.F. (1994): *Comparative Method in Education*. New York etc. (Holt, Rinehart and Winston) 1964
- Bos, W. et al. (Hrsg.) (2003): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster etc.: Waxmann
- Bray, M./Thomas, R.M. (1995): Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analysis. In: *Harvard Educational Review*, Vol. 65 (1995), No. 3, S. 472-490
- Bray, M./Adamson, B./Mason, M. (Eds.): *Comparative Education Research. Approaches and Methods*. Hong Kong (Springer) 2007
- Bronfenbrenner, U. (1976): *Ökologische Sozialisationsforschung*. Stuttgart

- Döbert, H. et al. (Hrsg.) (2002): Die Schulsysteme Europas. Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- Döbert, H. et al. (Hrsg.) (2010): Die Bildungssysteme Europas. Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- Fernig, L. (1959): The global Approach to Comparative Education. In: International Review of Education, 5. Jg. (1959), H. 3, s. 343-355
- Friedrichs, J. (1983): Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag, 11. Aufl. 1983
- Geulen, D./Hurrelmann, K. (1980): Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisations-  
onstheorie. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisations-  
forschung. Weinheim 1980, S. 51-67
- Hilker, F.: Zur theoretischen Grundlegung einer vergleichenden Pädagogik. In: Bil-  
dung und Erziehung, 10 (1957), H. 8, S. 482-491 und H. 10, S. 614-620
- Hilker, F.: Vergleichende Pädagogik. München (Max Hueber) 1962
- Holmes, B. (1981): Comparative Education: Some Considerations of Method. Lon-  
don: Allan & Unwin
- Hörner, W. (1993). *Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse im interna-  
tionalen Vergleich.* Köln etc. 1993
- Hornberg, S. (1999): Europäische Gemeinschaft und multikulturelle Gesellschaft.  
Frankfurt: IKO-Verlag
- Hornberg, S. (2010): Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung. Müns-  
ter etc.: Waxmann
- Knobloch, P. D.T. (2013): Pädagogik in Argentinien. Eine Untersuchung im Kontext  
Lateinamerikas mit Methoden der Vergleichenden Erziehungswissenschaft.  
Münster etc.: Waxmann
- Manzon, M. (2007): Comparing Places. In: Bray, M./Adamson, B./Mason, M. (Eds.):  
Comparative Education Research. Approaches and Methods. Hong Kong: Spring-  
er, S. 85-121
- Mecheril, P. (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)  
Zugehörigkeit. Münster
- Meyer, J.W. et al. (1977): The World Educational Revolution, 1950-1970. In: Socio-  
logy of Education, Vol. 50. (1977), S. 242-258
- Nestvogel, R. (1991): Sozialisation und Sozialisationsforschung in interkultureller  
Perspektive. In: *Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz?* Hrsg. R.  
Nestvogel. Frankfurt: IKO, S. 85-112
- Rippl, S./Seipel, C. (2008): Methoden kulturvergleichender Sozialforschung. Eine  
Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Rust, V.D. (2003): Method and Methodology in Comparative Education. In: Compa-  
rative Education Review, 47 (2003), H.3, S. iii-vii
- Schneider, F. (1931/32): Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichende  
Erziehungswissenschaft. Geschichte, Wesen, Methoden, Aufgaben und Er-  
gebnisse. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1. Jg.  
(1931/32), H. 2, S. 243-257; H. 3, S. 392-407; 2. Jg. (1932/33), H. 1, S. 79-89
- Schriewer, J. (1982): >Erziehung< und >Kultur<. Zur Theorie und Methodik Vergleich-  
ender Erziehungswissenschaft. In: Brinkmann, W./Renner, K. (Hrsg.): Die Päd-  
agogik und ihre Bereiche. Paderborn etc. 1982, S. 185-236
- Thomas, W.I./Thomas Swaine, D. (1928): The Child in America. New York

Wendt, H. (2012): Die Vergleichende Einzelfallstudie. Ein Beitrag zum methodologischen Diskurs am Beispiel der Transformation des Schulsystems in Südafrika. Münster etc.: Waxmann