pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Adick, Christel

Der methodologische Nationalismus und Kulturalismus in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Rühle, Sarah [Hrsg.]; Müller, Annette [Hrsg.]; Knobloch, Phillip D. Th. [Hrsg.]: Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität. Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum. Münster ; New York : Waxmann 2014, S. 225-241

Quellenangabe/ Reference:
Adick, Christel: Der methodologische Nationalismus und Kulturalismus in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft - In: Rühle, Sarah [Hrsg.]; Müller, Annette [Hrsg.]; Knobloch, Phillip D. Th. [Hrsg.]: Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität. Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum. Münster ; New York : Waxmann 2014, S. 225-241 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-301344 - DOI: 10.25656/01:30134

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-301344
https://doi.org/10.25656/01:30134

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

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Sarah Rühle,
Annette Müller,
Phillip D. Th. Knobloch
(Hrsg.)

Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität

Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum

Waxmann 2014
Münster • New York

Christel Adick

Der methodologische Nationalismus und Kulturalismus in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Im Folgenden soll diskutiert werden, wie mit den Kategorien *Nation* (Nationalstaaten, Länder) und *Kultur* (Kulturen) in der Fachdisziplin Vergleichende Erziehungswissenschaft[1] forschungsmethodisch umgegangen wurde und wird. Zu diesem Zweck wird zunächst (Kap. 1) ein Blick auf die Bedeutung von *Nation* bzw. *Kultur* in der Entstehung dieser Disziplin geworfen, gefolgt von einer Definition dessen, was unter dem Vorwurf des *methodologischen Nationalismus* und *Kulturalismus* verstanden wird. Der anschließende Gedankengang zeigt drei unterschiedliche Umgangsweisen mit den Kategorien *Nation* und *Kultur*, zunächst die Position bei einigen Klassikern der Vergleichenden Erziehungswissenschaft (Kap. 2), sodann in komplexen Untersuchungsdesigns – darunter die von Cristina Allemann-Ghionda (Kap. 3) – und schließlich in der Perspektive transnationaler und transkultureller Sichtweisen (Kap. 4). Abschließend wird der gesamte Gedankengang in ein von der Autorin entworfenes Würfelmodell der methodologischen Dimensionen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft integriert (Kap. 5).

1 Nationen und Kulturen im Fokus der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Die Ursprünge der Vergleichenden Erziehungswissenschaft (VE) sind eng verknüpft mit der Wahrnehmung und Deutung von Nationen und Kulturen. „Seit der Antike belegt: Staunen über ‚andere Länder, andere Sitten'", heißt denn auch treffend die Überschrift über die frühen, vorwissenschaftlichen Berichterstattungen über Erziehung und Bildung in ‚fremden' Ländern und Kulturen in der *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft* von Cristina Allemann-Ghionda (2004, S. 18), wo dann anschließend einige Beispiele aus der Antike benannt werden:

---

1 *Vergleichende Erziehungswissenschaft* umfasst in der hier vertretenen Auffassung explizit auch das Fachgebiet der Interkulturellen Pädagogik, obwohl sich dieses im Wissenschaftsbetrieb teils als eigenständige Disziplin darstellt. In dem von der Autorin durchgängig vertretenen Konzept steht *Vergleichende Erziehungswissenschaft* zusammenfassend für das, was in der *scientific community* der Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) bearbeitet wird.

> „Xenophon (430–355 v. Chr.) hat die Erziehung und Bildung der Perser beschrieben und als kriegerisch und moralisch bezeichnet – im Gegensatz zur physischen und ästhetischen Erziehung und Bildung in Athen. Cicero (106–43 v. Chr.) hat die Grundsätze und die Organisation der Erziehung und Bildung in Rom und Griechenland miteinander verglichen. Cäsar (100–44 v. Chr.) hat den Unterricht bei den Druiden geschildert. Tacitus (um 55–um 120 n. Chr.) berichtet über die Erziehung und Bildung bei Juden, Angelsachsen und Germanen" (ebd., S. 19).

Zwischen Nationen und Kulturen wurde allerdings damals nicht unterschieden. Ein Ort – Athen, Rom – konnte ebenso für eine als distinkt angesehene ‚Kultur' stehen wie die Volkszugehörigkeit – Angelsachsen, Germanen – oder das religiöse Bekenntnis, z. B. Judentum. Dies änderte sich im Zeitalter der Entstehung der modernen Nationalstaaten.

> „Denn der Aufbau eines nationalen Bildungswesens war einer der Pfeiler eines jeden Nationalstaates, und der Vergleich mit anderen Staaten, die eine ähnliche Aufgabe zu meistern hatten, war diesem Ziel dienlich." (Ebd., S. 22)

Bildungssysteme sollten zur Entwicklung einer nationalen Identität beitragen ebenso wie es Aufgabe der entstehenden Vergleichenden Erziehungswissenschaft war, nationale Besonderheiten und Eigenarten als Erklärung für nationale Bildungsentwicklungen heranzuziehen. Kultur wurde mehr und mehr als ‚Nationalkultur' gedacht, zu deren Evidenz internationale Vergleiche nicht unwesentlich beitrugen.

Bereits in den letzten Dekaden des 19. Jahrhunderts wurden national ausgerichtete Vergleichsstudien systematisiert und institutionalisiert: Hiervon zeugt die „Gründung von nationalen pädagogischen Sammel- und Auskunftsstellen", wie Hilker (1962, S. 41 ff.) sie nannte, in denen Informationen zum eigenen wie auch zu ausländischen Bildungswesen zusammengetragen wurden, darunter das *Office of Education* in Washington (1868), das *Musée Pédagogique* (später *Institut Pédagogique National*) in Paris (1879) und das *Office of Special Inquiries and Reports* in London. Letzteres ging auf die Empfehlung von Sir Michael Ernst Sadler zurück, der auch zum ersten Direktor dieses Amtes berufen wurde. Auch heute noch wird – wohl ob des eingängigen Titels – gerne auf seinen Vortrag *How Far can we Learn anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?* (Sadler 1900/1964) verwiesen. Sadler war nicht nur Verfechter eines laut Hörner (1993, S. 8 f.) „melioristisch" zu nennenden Erkenntnisinteresses, demzufolge das Vergleichen der Verbesserung des (eigenen) Bildungswesens dienen soll, sondern nahm auch ganz selbstverständlich an, dass alle Bildungswesen nationale Charakteristika spiegeln.

Ein solcher „Mythos des ‚nationalen' Charakters", wie Cristina Allemann-Ghionda (2004, S. 23) ihn nannte, prägte lange Zeit die verschiedensten Vertreter der Vergleichenden Erziehungswissenschaft:

> „Die Bestrebung, ‚nationale' Eigenheiten und Konstanten herauszudestillieren, stand im Einklang mit der Ideologie des 19. Jahrhunderts, wonach die Bildungsinstitutionen dazu beitragen sollten, die nationale Identität und den Patriotismus aufzubauen und zu stützen. Der romantische Mythos des nationalen Charakters der Bildung prägte lange die Arbeitsweise der Vergleichenden Erziehungswissenschaft." (Ebd.)

Die modernen, als (angebliche) ‚National'-Staaten konzipierten Staatswesen, verdanken sich einer oft mit massiven Mitteln politisch betriebenen und inszenierten Konstruktion; in diesem Sinne sind sie keine quasi-natürlichen territorialen Entitäten, sondern eine soziale ‚Erfindung' (Anderson 1988). Zu den Konstruktionsprinzipien gehört nicht zuletzt die Errichtung eines staatlich regulierten ‚nationalen Bildungswesens', in dem per Schulpflicht Loyalität erzeugt wird, alle (zukünftigen) Bürger eines Staates auf diesen verpflichtet werden, eine nationale Sprache als Unterrichtssprache durchgesetzt wird, nationale Weltsichten unterrichtet werden, nationale Identität erworben wird und Weiteres. Durch Internationalisierung und Migration gerieten und geraten nun diese Konstruktionsprinzipien des Nationalstaats immer mehr unter Druck. Nation wird tendenziell nicht (mehr) im Sinne von National-*Staat* als politische Kategorie (Pass, Staatsangehörigkeit), sondern als *kulturelle* Zugehörigkeit aufgefasst – was wieder an frühere Vorstellungen von ‚Nationalkultur' heranrückt.

> „In diesem Begriffsgebrauch wird der einzelne Mensch zum ‚Kulturträger' als Vertreter der im Nationalen liegenden tradierten Merkmale bzw. Eigenschaften und Produkte seines Herkunftsstaates" (Gogolin / Krüger-Potratz 2006, S. 117).

Wenn derartige Sichtweisen in der wissenschaftlichen Herangehensweise (d. h. nicht etwa nur in der gesellschaftlichen Praxis) im Umgang mit den Kategorien Nationalstaat und Kultur vorherrschen, dann wird dies als ‚methodologischer Nationalismus und Kulturalismus' kritisiert (vgl. Adick 2008a, S. 184 ff.). Die Begrifflichkeit verdankt sich folgenden Kontexten:

- Wimmer und Glick Schiller (2003) sprechen von einem *methodologischen Nationalismus*, wenn Nationalstaaten als Gesellschaften im Sinne eines Container-Modells begriffen werden und als gleichsam ‚natürliche' Vergleichseinheiten dienen – dies sei eine *Naturalisierung* des Nationalstaats. Wissenschaftliche Untersuchungen bezögen sich meist unhinterfragt auf die territorialen und politischen Grenzen eines Nationalstaates, ohne diese Begrenzung zu reflektieren – eine Tendenz zur *Territorialisierung* sozialer Tatbestände. Zusammenfassend definieren Wimmer und Glick Schiller: „Methodological nationalism is the naturalization of the nation-state by the social sciences. Scholars who share this intellectual orientation assume that countries are the national units for comparative studies, equate society with the nation-state, and conflate national interests with the purpose of social science" (ebd., S. 576).
- In dem sich herausbildenden Fachgebiet der Interkulturellen Pädagogik wurde hingegen die überwiegend unreflektierte Bezugnahme auf ‚Kultur' zur Erklärung der Eigenheiten von Menschen und sozialen Gruppen und der Unterschiede zwischen ihnen als *Kulturalismus* oder *Kulturalisierung* kritisiert. Hierunter wird „eine *Essentialisierung von Differenz* verstanden, also die Konstruktion und Zuschreibung von verallgemeinerten kulturellen Ausdrucksformen zu Merkmalen und Eigenschaften eines jeden Individuums der entsprechenden Herkunft" (Gogolin / Krüger-Potratz 2006, S. 117; Hervorhebung C. A.). Letzteres wird als *Ethni-*

> *sierung* bezeichnet. „*Kulturalisierung / Ethnisierung* meint eine Verengung, Vereinseitigung oder Überbetonung der Beschreibung sozialer Wirklichkeit / Probleme mit der Unterscheidung ‚Kultur'. Auch unter dem neuen Vorzeichen ‚Interkulturelle Pädagogik' wird die in der ausländerpädagogischen Praxis vorgefundene Unterscheidung von ‚Kulturen' als Beobachtungs- und Beschreibungskategorie für Schülerinnen und Schüler und ihr Lern- und Sozialverhalten [...] fortgeschrieben" (Diehm / Radtke 1999, S. 147; Hervorhebung im Original).

Zunächst kann der implizierte *Zirkelschluss beider Perspektiven* hervorgehoben werden: Die auf Nationen (Nationalstaaten, Staaten, Länder) bezogenen Vergleichsperspektiven unterstellen nationale Eigentümlichkeiten (Traditionen, Mentalitäten, politische, soziale, kulturelle Rahmenbedingungen usw.), die dann in der Forschung aktiv gesucht und selbstredend auch gefunden werden. In meiner Vorlesung habe ich dafür den eingängigen Merksatz „Das englische Bildungswesen ist so englisch, weil es Englisch ist" geprägt. Logisch ähnlich gilt dies auch für die Behandlung von ‚Kulturen': Es werden kulturelle Eigentümlichkeiten unterstellt, gesucht und gefunden. Wissenschaftstheoretisch ist hier von einer Reifikationstendenz durch die Forschung zu sprechen. Auf die Praxis bezogen, d. h. wenn die (angeblich) gefundenen nationalen oder kulturellen Unterschiede normativ gewendet werden, stellt sich dies wie folgt dar:

> „Die Zirkelhaftigkeit dieser Ansätze liegt darin, dass das Interesse darin besteht, Differenzen zwischen Menschen in pluralen Gesellschaften zunächst als ‚kulturelle Differenzen' zu identifizieren, und in dieser Logik eine pädagogische Praxis zu konzipieren, die auf die Differenzen reagiert – womit diese gleichzeitig als solche festgeschrieben werden" (Gogolin / Krüger-Potratz 2006, S. 117).

Zentral bedeutsam in Bezug auf die methodologische Frage der Relevanz der Vergleichseinheiten Nation bzw. Kultur ist ferner die beiden gemeinsame Idee *abgrenzbarer Entitäten*: Ähnlich wie die *territorial* fixierte nationale Perspektive ob ihrer *Container*-Vorstellung kritisiert wird, wird auch die laut Welsch auf Herder zurückgehende Vorstellung, es gäbe voneinander abgegrenzte, *ethnisch* fundierte und intern homogene Kulturen, als *Insel-* oder *Kugel*-Modell kritisiert (Welsch 1992, S. 6). Container- und Insel- bzw. Kugel-Modelle haben die Vorstellung gemeinsam, dass soziale Wirklichkeiten an abgegrenzte Entitäten (Nationalstaaten bzw. Ethnien) gekoppelt sind bzw. mit diesen zusammenfallen.

Der Vorwurf des *methodologischen* Nationalismus und Kulturalismus bedeutet also in der hier vertretenen Sichtweise (vgl. Adick 2008a, S. 186 f.) eine Absage an die in einem Forschungsdesign praktizierte unreflektierte und ungeprüfte Verknüpfung von Erziehung und Bildung mit den als ‚natürlich' unterstellten Kategorien Nation bzw. Kultur. In der Vorstellung der Existenz von ‚Nationalkulturen' fallen beide Aspekte zusammen. Daraus folgt, dass die Sinnhaftigkeit von Nationen und Kulturen als Vergleichseinheiten methodologisch, d. h. im Forschungsdesign, hinterfragt werden muss. Sozialwissenschaftliche Erkenntnisinteressen dürfen ferner nicht *praxeologisch* mit nationalen oder kulturellen vermischt werden. Praktiken aus anderen nationalen Bildungswesen können ebenso wenig umstandslos in das eigene Bildungswesen übertragen

werden, wie aus (vermeintlichen oder realen) kulturellen Eigentümlichkeiten pädagogische Handlungsanweisungen abgeleitet werden können. Die Zirkelhaftigkeit zwischen Etikettierung und Praxis und die ubiquitäre Gefahr von naturalistischen und (diesen ähnlichen) normativen Fehlschlüssen bilden den Kern der Rede zum so genannten methodologischen Nationalismus und Kulturalismus.

2 Nationalkulturell ausgerichtete Vergleichsmethodik: die ‚Klassiker'

Für die Klassiker der Vergleichenden Erziehungswissenschaft war es selbstverständlich und unhinterfragt richtig, Bildungsentwicklungen mit den als eigen unterstellten Merkmalen des jeweiligen Landes in Verbindung zu bringen und in Untersuchungen nach eben jenen nationalen Eigenheiten zu suchen. Davon zeugt z. B. der Aufsatz von George Z. F. Bereday in der Festschrift für Friedrich Schneider, in dem er die Geschichte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft unter methodologischen Gesichtspunkten wie folgt unterteilt (1961a, S. 142 ff.):

- Jullien de Paris habe mit seiner Programmschrift zur *éducation comparée* (1817) den Beginn der ersten Phase gesetzt, die sich über das 19. Jahrhundert erstreckt habe. Die Hauptintention in jener Zeit sei es gewesen, sich mit Erziehung und Bildung anderswo zu beschäftigen, um daraus für die Verbesserung des eigenen Bildungswesens zu lernen, was Bereday als ‚Entlehnung' bezeichnet.
- In der zweiten Phase (erste Hälfte des 20. Jahrhunderts), die mit Namen wie Sir Michael Sadler, Isaac Kandel, Nicholas Hans oder Friedrich Schneider verbunden ist, sei jedoch zunehmend davon ausgegangen worden, dass Bildungssysteme so eng mit ihrer jeweiligen Gesellschaft verbunden sind, dass sich simple Übertragungen verbieten. Daher habe man aus Vergleichen Voraussagen ableiten wollen, „weil der Sinn der vergleichenden Studien jetzt nicht mehr im Entlehnen gesehen wurde, sondern in der Vorhersage des wahrscheinlichen Erfolges von Reformen in einem Land auf Grund der Beobachtung von vorausgegangenen und ähnlichen Erfahrungen in anderen Ländern" (Bereday 1961a, S. 144).
- Die zu jener Zeit (1950 / 60er Jahre) neue, also dritte Phase sei durch die Hinwendung von Forschern wie Joseph Lauwerys, Brian Holmes, Gottfried Hausmann und anderen zu sozialwissenschaftlichen Konzeptionen markiert. „Die neue historische Periode der Analyse ist die Fortsetzung der Traditionen aus der Zeit der Voraussage, aber dazu kommt nun der Versuch einer Systematisierung des Gebietes" (ebd., S. 145).

Bereday selbst reiht sich sodann in diese letzte Tradition der Analyse und Systematisierung ein und schlägt in diesem Zusammenhang eine Vorform der in der deutschsprachigen Fachdisziplin unter dem Namen Hilker bekannten *Vier Stufen des Vergleichens* vor. Bei Bereday (1961a) heißen diese: 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)* (ebd., S. 145-159; wörtliche Übernahme der Überschriften). Der Begriff *area studies* stand dabei nicht, wie es heute der Fall ist, für ‚Regionalstudien' (z. B. Lateinamerikanistik, Afrikanistik), sondern war vielmehr gleichbedeutend mit ‚Länderstudien'. Denn resümierend schreibt Bereday:

> „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).

Auch die Bezeichnung ‚Geographie der Erziehung' mutet uns heute befremdlich an, illustriert aber sinnbildlich genau das, was die Rede vom methodologischen Nationalismus kritisiert: den unhinterfragten analytischen Bezug auf die unterstellte Identität von Flächen- und Sozialraum.

Offenbar aufbauend auf Bereday, hat Hilker (1962) die vier Stufen des Vergleichs kurze Zeit später paradigmatisch kanonisiert in: Deskription – Interpretation – Juxtaposition – Komparation. Sein Schema gehört im deutschen Sprachraum zu den Klassikern des Vergleichs und wird bis heute herangezogen (z. B. Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie 2003, S. 28). Kurz darauf hat Bereday (1964, S. 28) das Vier-Stufen-Modell in der Terminologie von Hilker graphisch dargestellt. Auch dies findet sich wiederum bis heute in der anglophonen *scientific community* (z. B. Manzon 2007, S. 86; dort wird jedoch Hilker nicht als Urheber oder Miturheber des Modells genannt).[2] Das Vier-Stufen-Modell von Hilker und Bereday gehört also, so hat es den Anschein, zu den Klassikern der Vergleichenden Erziehungswissenschaft.

In der Phase der *Deskription* werden – in welcher Form auch immer – Daten gesammelt zu den zu vergleichenden Ländern A und B. Diese werden anschließend einer *Interpretation* unterzogen, für die gesellschaftliche Rahmenbedingungen (historische, politische, ökonomische, soziale) des jeweiligen Landes herangezogen werden. In der Phase der *Juxtaposition* werden Land A und Land B nun nebeneinander gestellt anhand vorangestellter Vergleichskriterien, um Ähnlichkeiten und Unterschiede herauszube-

2 Bereday konstatiert in einer Fußnote, er habe die vier Stufen inhaltlich vorgedacht, aber Hilker habe sie schließlich auf den Begriff gebracht. Er verweist darauf, dass er u. a. in einem Aufsatz für *Bildung und Erziehung* im Jahre 1961 bereits Teile seines Buches von 1964 veröffentlicht habe und ergänzt: „The four steps of classification of procedure first proposed in that article were later happily named by Franz Hilker in *Vergleichende Pädagogik* (München: Hueber, 1962) as description, interpretation, juxtaposition, and comparison. That terminology (in part derived from other writers in the field, such as Pedro Roselló) has been adopted throughout this book." (Bereday 1964, Fn 1, S. 270). Eine Durchsicht des Artikels von Bereday in *Bildung und Erziehung* (1961b) ergibt in der Benennung der vier Stufen einige kleinere terminologische Unterschiede zu seinem Festschrift-Artikel (1961a), aber weder in dem einen noch in dem anderen Artikel von ihm sind Überschriften wie Deskription, Interpretation, Juxtaposition und Komparation zu finden.

kommen. Schließlich wird bei der letztendlichen *Komparation* eine simultane Vergleichsperspektive eingenommen, um aus den bis dahin gesammelten Erkenntnissen hypothesenorientierte Schlussfolgerungen ziehen und das bloße Nebeneinanderstellen überwinden zu können.

Das Vier-Stufen-Modell kann in vielerlei Hinsicht, z. B. in Bezug auf ungeklärte Voraussetzungen hinsichtlich induktiver oder deduktiver Herangehensweisen kritisiert werden (Adick 2008a, S. 145 ff.). Im Rahmen dieses Aufsatzes ist jedoch die völlig unhinterfragte Fixierung auf Länderanalysen und auf dieser Basis betriebenen Ländervergleichen anzumerken. Dies zeigt sich auch in der angedeuteten Wissenschaftsgeschichte von Bereday, nach der die Vergleichende Erziehungswissenschaft vom Motiv, von anderen Ländern zu lernen (Entlehnung) ausging, dann danach strebte, auf der Basis verschiedener nationaler Erfahrungen Entwicklungen abschätzen zu können (Voraussage) und schließlich unter dem Einfluss verschiedener Sozialwissenschaften daran ging, nach Ländern geordnetes Wissen zu systematisieren (Analyse). Unterscheidungen zwischen *Nation* und *Kultur* wurden nicht gemacht. Stattdessen ging man davon aus, dass auf dem Territorium eines Staates eine kulturell homogene (homogenisierte) Staatsnation entstanden war oder nötigenfalls erzeugt werden musste und sollte (nation-building). Letzteres wurde noch einmal besonders greifbar in der politischen Rhetorik nach Ende der Kolonialzeit in den und bezüglich der unabhängig gewordenen neuen ‚Nationalstaaten'.

Wie eng und als selbstverständlich evident die Klassiker der Vergleichenden Erziehungswissenschaft den Zusammenhang von Erziehung und Bildung mit dem jeweiligen ‚Nationalcharakter' sahen, verdeutlicht nicht zuletzt ein Blick in die Konzeption der Vergleichenden Erziehungswissenschaft von Schneider. Obschon dieser unter dem Nazi-Regime aus dem Hochschuldienst entlassen und ihm die von ihm begründete mehrsprachige Zeitschrift für Erziehungswissenschaft entrissen worden war[3], schließt sein nach dem Kriege verfasstes Überblickswerk *Vergleichende Erziehungswissenschaft – Geschichte, Forschung, Lehre* aus dem Jahre 1961 mit einem Kapitel namens „Die gestaltenden Faktoren der Pädagogik der Völker", das mit folgender Aussage beginnt:

> „Da alle Vertreter der Vergleichenden Erziehungswissenschaft sich nicht mit der Beschreibung der dem Vergleich unterzogenen Sachverhalte der verschiedenen Völker begnügen, sondern prinzipiell ihre Analyse, d. h. die Herausarbeitung ihrer Gestaltungsfaktoren verlangen, nehmen diese unter verschiedener Terminologie, ‚Triebkräfte', ‚Determinanten', ‚gestaltende Faktoren', ‚Einflußfaktoren', ‚Ursachen', ‚Voraussetzungen', unter Veranschaulichung ihrer Wirkung bei den einzelnen Völkern in der einschlägigen Literatur einen breiten Raum ein" (Schneider 1961, S. 154 ff.).

3 Friedrich Schneider (1881–1974) wird auch in heutigen einführenden Werken zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft im deutschen Sprachraum gewürdigt, vgl. Allemann-Ghionda (2004, S. 24 f.), Waterkamp (2006, S. 26 ff.) und Adick (2008, S. 20 f.).

3 Komplexe Vergleichsdesigns unter- und oberhalb nationaler und monokultureller Kategorien

Cristina Allemann-Ghionda hat sich in ihrer Habilitationsschrift *Schule, Bildung und Pluralität, sechs Fallstudien im europäischen Vergleich* (1999), die auf zwei vom schweizerischen Nationalfonds geförderten Forschungsprojekten basiert, in einer selten anzutreffenden Komplexität zugleich mit dem *internationalen Vergleich* und dem Gegenstand *interkulturelle Bildung* beschäftigt. Aus diesem Grunde habe ich diese ihre Studie in meiner Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft als ein Musterbeispiel für die Verschränkung international vergleichender und interkultureller Untersuchungsperspektiven gewürdigt (Adick 2008a, S. 160 ff.) und knüpfe hier noch einmal daran an.

Einige Ideen der Habilitationsschrift von Allemann-Ghionda wurden bereits vorher in der *scientific community* zur Diskussion gestellt, so z. B. auf der Jahrestagung der Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im Februar 1995 in Münster. Damals arbeitete man noch nicht mit Powerpoint, so dass ich aus dem dort verteilten Manuskript zum Referat wie folgt referieren und zitieren kann: Ihre Forschungen befassen sich nach eigener Aussage „mit der Bildung in westeuropäischen multikulturellen Einwanderungsgesellschaften"; für die Untersuchung seien Deutschland, Frankreich, Italien und die Schweiz ausgewählt worden. Unter methodologischen Aspekten ist nun insbesondere ihre Begründung für die zu vergleichenden Länder relevant, die da lautet:

> „Die Wahl dieser Länder erfolgte aufgrund gemeinsamer Merkmale: hohe Industrialisierung, hoher Anteil von Arbeitsmigranten, jahrzehntelange Erfahrung mit Einwanderern (mit Ausnahme von Italien, das später als die anderen Länder zum Einwanderungsland geworden ist), Zunahme der allophonen Schulbevölkerung infolge komplementärer demographischer Entwicklung, Auseinandersetzung mit der Stellung und Schulung nationaler sprachlicher Minderheiten (je nach Land unterschiedlich akzentuiert), sprachliche und kulturelle Entsprechungen zwischen den drei umliegenden Ländern und den vier Sprachregionen der Schweiz." (Allemann-Ghionda 1995, S. 1)

Bei der Länderauswahl handelt es sich also weder um eine theoriegeleitete Länderstudie noch um einen Vergleich zweier Länder, ferner weder um eine Zufallsauswahl noch um eine Gesamtschau einer Region, in diesem Falle Westeuropa, sondern um eine gezielte Auswahl von Ländern auf der Basis von Kriterien, die *Vergleichbarkeit* signalisieren.

Einige Jahre später wurde dann ihre Habilitationsarbeit (Allemann-Ghionda 1999) veröffentlicht, so dass bilanzierend gefragt werden kann, was diese komparatistische Arbeit kennzeichnet. Folgende Merkmale können hervorgehoben werden:

- Die bewusste Länderauswahl: Ausgehend von der Schweiz, der damaligen Wirkungsstätte von Allemann-Ghionda, werden Deutschland, Frankreich und Italien zum Vergleich gewählt, nicht zuletzt weil diese Länder sprachliche und kulturelle Beziehungen zur Schweiz haben (ebd., S. 34).

- Untersuchungsgegenstand sind nicht (nur) die nationalen Bildungswesen schlechthin, sondern die Grundschulen und der Übergang ins Sekundarschulwesen, weil sich nach Ansicht der Autorin an diesem Segment eines Bildungssystems der Umgang mit Migration und sprachlicher Vielfalt ganz besonders spiegelt (ebd., S. 37).
- Das Design eines sog. Quervergleichs von mehreren Fallstudien; diese Vorgehensweise erlaubt es, ‚Fälle' anhand vordefinierter Kriterien zu beschreiben und anschließend miteinander zu vergleichen (ebd., S. 46 ff.). Dabei liegen die Fallstudien unterhalb oder jenseits einer bloßen Länderperspektive.
- Die zu jener Zeit noch gar nicht so gängige ländervergleichende Herangehensweise an das Thema Bildung und Migration bzw. an multi- oder interkulturelle Erziehung; hier zeigt sich die Verschränkung komparativer und (inter-)kultureller Fragestellungen.

In Bezug auf das zuletzt genannte Merkmal, die komparative Untersuchung nationalstaatlich unterschiedlicher interkultureller Pädagogiken, schreibt Jürgen Oelkers in seinem Vorwort zu diesem Buch:

> „Die künftige Forschung kann vor allem von den *vergleichenden* Aspekten der Arbeit profitieren. Auf merkwürdige Weise ist das Programm ‚multikultureller Erziehung' nicht nur mit nationalen Projekten, sondern auch mit nationaler Forschung verfolgt worden. Vergleiche sind nahezu immer ausgespart worden, sie sind auch, wie die Arbeit nachdrücklich zeigt, mit erheblichem Aufwand verbunden und verlangen neuartige Methoden, die mit der Paradoxie fertig werden müssen, die vergleichende Existenz verschiedener Kulturen innerhalb nationaler Systeme vergleichen zu wollen." (Oelkers 1999, S. VIII, Hervorhebung im Original)

Zwar erscheint der Begriff ‚vergleichende Existenz verschiedener Kulturen' unlogisch – denn Vergleichen ist eine geistige Operation und keine pädagogische Praxis –; aber das vermutlich damit Gemeinte, nämlich die zuvor von ihm so genannte ‚multikulturelle Erziehung', wird in der Tat ganz überwiegend mittels ‚nationaler Forschung' (s. o.) verfolgt. Und dies kann und soll durch grenzüberschreitende Vergleichsperspektiven aufgebrochen werden.

Die Arbeit von Allemann-Ghionda (1999) enthält auf die genannte Weise vier jeweils ‚Landesporträt' genannte Abhandlungen zum Bildungswesen in Deutschland (ebd., S. 55), Frankreich (ebd., S. 127 ff.), Italien (ebd., S. 207 ff.) und der Schweiz (ebd., S. 262 ff.). Diese entsprechen in etwa dem, was in dem oben erläuterten Vier-Stufen-Modell von Hilker und von Bereday unter der ‚Juxtaposition' verschiedener Länderbeispiele verstanden wird. Die Landesporträts bilden so etwas wie die Hintergrundfolie der jeweiligen nationalstaatlichen Bildungslandschaft. Darüber hinaus bedient sich die Arbeit *unterhalb der Landesebene* angesiedelter Vergleichseinheiten, und zwar werden herangezogen: ein deutsches Bundesland (Nordrhein-Westfalen), eine Region in Frankreich (Nancy-Metz als Teil von Lothringen), eine Provinz in Italien (Mailand) und drei Schweizer Kantone (Basel-Stadt, Neuenburg und Tessin). Damit ist

das Untersuchungsdesign weit komplexer als das so gennannte Vier-Stufen-Modell und löst sich vom Typus eines der nationalstaatlichen Ebene verhafteten Ländervergleichs.

Allemann-Ghionda steht mit ihrem Untersuchungsdesign nicht alleine da. Denn auch in anderen Veröffentlichungen des Fachgebiets werden in jener Zeit (etwa ab den 1990er Jahren) Untersuchungseinheiten *unterhalb* oder *oberhalb* des Nationalstaats offenbar vermehrt in den Blick genommen, und dies – so meine Vermutung – gerade unter dem Einfluss von Internationalisierung, Migration und gesellschaftlicher Multikulturalität. Als Beispiel sei Sabine Hornberg genannt, die in ihrer Dissertation (1997) die beiden pädagogischen Programme *Lernen für Europa* und *Interkulturelles Lernen* im deutschen und im englischen Bildungswesen miteinander vergleicht. Hierzu werden – neben der nationalen Bezugsebene – sowohl über-nationale Ebenen, in diesem Fall: Migration als internationale Herausforderung und Europa als bildungspolitische Akteursebene, als auch sub-nationale Ebenen, und zwar hier: die Städte Frankfurt und London als Metropolen, herangezogen. Auch in diesem komparativen Forschungsdesign rangiert die nationale Ebene (England und Wales, Deutschland) noch an prominenter Stelle, aber sie wird nicht mehr als ausschließlicher Referenz- und Interpretationsrahmen herangezogen.

Wie die genannten Arbeiten signalisieren, sind der einzelne Staat und ‚sein' Bildungswesen zwar für komparative Studien weiterhin relevant, stellen aber nur mehr *eine* Vergleichsebene neben anderen *unterhalb* nationaler Einheiten liegenden (z. B. Bundesländer, Regionen, Städte) oder *oberhalb* nationaler Ebenen liegenden (z. B. Europäische Union) dar. Damit ist die starre Fixierung auf übereinander liegend gedachte Flächen- und Sozialräume (das sog. ‚Container-Modell'), wie sie sich in den Typen Länderstudie oder Ländervergleich manifestiert, methodologisch aufgebrochen. Durch die Hinwendung auf Multikulturalität innerhalb territorialer Staatsgrenzen und Postulate interkultureller Lernens innerhalb nationalstaatlicher Bildungswesen wird ferner zugleich die Fixierung auf monokulturell gedachte Staats- und Bildungsvorstellungen in Frage gestellt.

4 Transnationale Bildungsräume und transkulturelle Identitäten

Noch weitergehender, als Ebenen unter- und oberhalb nationaler Entitäten zu analysieren, haben Forschungen und Diskussionen zu transnationalen Sozialräumen und zu transkulturellen Identitäten, die *jenseits* oder *quer* zu nationalen Entitäten oder zu abgegrenzt gedachten Kulturen liegen, die Sinnhaftigkeit der Analyseeinheiten Nationen und Kulturen in Zweifel gezogen, und dies auch in Bezug auf Bildung und Erziehung, wie nun folgend dargelegt wird. Ausgehend von der Kritik am sog. Container-Modell staatsterritorial verfasster Gesellschaften und am Insel- oder Kugelmodell von Kulturen fiel der Blick auf menschliche Vergesellschaftungsweisen, Sozialräume und kulturelle Prak-

tiken, die sich nicht (mehr) in nationalen oder herkunftskulturellen Kategorien fassen ließen.

Grundsätzlich neu und anders ist dabei der *relationale Raumbegriff*, d. h. die Vorstellung einer Entkopplung von Flächen- und Sozialraum – beides fällt im Konzept *transnationale Räume* nicht mehr zusammen. Ebenso wird der *Kulturbegriff* nun ganz anders gefasst: eine ethnische Fundierung und interne Homogenität von Kultur wird im Konzept *transkulturelle Identitäten* verworfen.

Für das Konzept *transnationale Sozialräume* zentral sind die von Pries diskutierten Unterscheidungen zum einen von Sozialraum und Flächenraum und zum anderen verschiedener Varianten der Internationalisierung von Vergesellschaftung (Pries 2008, S. 77-167): Während im Container-Modell (‚Nationalstaat') Flächen- und Sozialraum zusammenfallen, überwindet ein relationaler Raumbegriff die Idee einer essentialistisch gedachten, d. h. festen Koppelung von territorialen Räumen und sozialen Praktiken. Dies bedeutet jedoch nicht zwangsläufig eine Deterritorialisierung menschlicher Lebenswelten; stattdessen erstrecken sich diese im Falle *transnationaler* Sozialräume über mehrere Flächenräume hinweg. Hingegen sind inter-nationale (im Sinne von zwischenstaatliche) und supra-nationale (im Sinne von nationalen Räumen übergeordnete) Sozialräume weiterhin an die Existenz nationaler ‚Container' geknüpft. Ähnlich definiert Faist *transstaatliche Räume* als

> „verdichtete ökonomische, politische und kulturelle Beziehungen zwischen Personen und Kollektiven, die Grenzen von souveränen Staaten überschreiten. Sie verbinden Menschen, Netzwerke und Organisationen in mehreren Orten über Staatsgrenzen hinweg" (Faist 2000, S. 10).

Das Konzept der transnationalen bzw. transstaatlichen Räume wurde von der Autorin für die Vergleichende Erziehungswissenschaft in Richtung auf *transnationale Bildungsräume und Bildungsorganisationen* weiterentwickelt. Dabei wurden zunächst existierende, aber disparate Diskurslinien zu transnationalen Konvergenzen, zu *transnational education* im Bereich von grenzüberschreitenden Hochschulangeboten und zu transnationalen Bildungsräumen im Bereich Migration und Bildung gesichtet und zu einem einheitlichen Konzept *Transnationale Bildungsräume* zusammengeführt (Adick 2005). In einem weiteren Schritt wurde insbesondere auf die paradigmatisch notwendige Unterscheidung von nationalen, internationalen (im Sinne von zwischen-staatlichen) und transnationalen Bildungsräumen eingegangen. Diese Definitionsarbeit ermöglichte die Inaugenscheinnahme einer Vielfalt von Erscheinungen, die bisher in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft kaum zur Kenntnis genommen wurden, wie z. B. Varianten eines grenzüberschreitend angebotenen Koranunterrichts in Europa, kostenpflichtige Hochschulexporte ins Ausland, profitorientierte Bildungsunternehmen, Weiterbildungsakademien (‚*corporate universities*') multinationaler Konzerne, Bildungsaktivitäten international tätiger Stiftungen, Bildungsprojekte vom Typus ‚Bildungshilfe' durch internationale Nichtregierungsorganisationen. Angesichts dieser Vielfalt wurde eine Typologie transnationaler Bildungsorganisationen entworfen, die einen ersten Schritt in Richtung auf eine systematische Sondierung nicht-staatlicher grenzüberschreitend ope-

rierender Organisationen im Bildungsbereich darstellt (Adick 2008b). Schließlich wurde versucht, die Bedeutsamkeit (den sog. ‚*impact*'-Faktor) transnationaler Bildungsorganisationen im Vergleich zu nationalen und internationalen Organisationen mit Bezug auf ‚*global governance*' abzuschätzen (Adick 2012): Im Ergebnis deutet sich an, dass der ‚hoheitliche' Kern des Bildungswesens – das Pflichtschulwesen – weiterhin nationalstaatlich verfasst ist und vermutlich auf lange Sicht bleiben wird. Internationale (zwischenstaatliche) Bildungsräume sind vielfach mit nationalen verschachtelt, stellen diese jedoch nicht in Frage. Transnationale Bildungsangebote sind seltener und finden sich weit überwiegend außerhalb des Pflichtschulbereichs, wo sie, insbesondere in Ländern, in denen der Hochschulbereich kostenpflichtig ist und viele private Anbieter agieren, durchaus einflussreich sein können.

Das Konzept *Transkulturalität* verdankt sich in der Regel den Veröffentlichungen von Welsch. Laut diesem trägt der Begriff Transkulturalität der Interaktion zwischen und der Vernetzung von Kulturen Rechnung. Mischungen (‚Hybridisierung'), Weiterentwicklungen und Neuschöpfungen seien ebenso Realität wie sich eine trennscharfe Unterscheidung zwischen Eigenem und Fremden verbiete:

> „Die meisten von uns sind in ihrer kulturellen Formation durch mehrere kulturelle Herkünfte und Verbindungen bestimmt. Wir sind kulturelle Mischlinge" (Welsch 1999, S. 129; Hervorhebung im Original).

Kultur ist dieser Sichtweise zufolge immer ‚transkulturell', und zwar sowohl empirisch gegeben als auch normativ denkbar. Welsch zufolge sind auch die Vorstellungen von multikulturellen Gesellschaften oder interkulturellem Lernen heute nicht mehr haltbar, da sie ebenfalls auf dem Kugel- bzw. Insel-Modell von Kultur basieren (Welsch 1995).

In den letzten Jahren wurde dieses Konzept vor allem in Fachkreisen der Interkulturellen Pädagogik aufgenommen und adaptiert (Datta 2005; Göhlich et al. 2006). Als Ziel kann die Überwindung des in der Interkulturellen Pädagogik angelegten Dualismus von ‚Wir' und ‚Ihr' genannt werden, der – so sei hinzugefügt – auf der im Kulturalismus-Vorwurf bereits kritisierten Vorstellung einer ethnisch fundierten Abgrenzbarkeit von Kultur(en) basiert. Die Transkulturaltitäts-Debatte in der Pädagogik knüpft in diesem Zusammenhang auch an thematisch naheliegende Konzepte der kulturellen Hybridität an. Kritische Stimmen monieren allerdings, dass auch das Konzept der Transkulturalität die Problematik des Kulturbegriffs nicht wirklich löse (Mecheril / Seukwa 2006): Wenn man von ‚Vermischung' von Kulturen spreche, so impliziere dies etwas ‚prätranskulturell' Gedachtes. Ferner zeigten die realen Auseinandersetzungen um natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten, dass so etwas wie eine transkulturelle Identität zu entwickeln und zu leben, keinesfalls zum Normalfall gehöre und auch nicht umstandslos als Lebensmodell empfohlen werden könne.

Zusammenfassend betrachtet wird in der hier vertretenen Sichtweise davon ausgegangen, dass *transnationale Bildungsräume* und *transkulturelle Identitäten* die vorfindliche nationalstaatlich strukturierte und mono- oder interkulturell orientierte Erziehungs- und Bildungspraxis erweitern, kritisieren, überlagern, herausfordern etc., aber keinesfalls obsolet gemacht haben oder ersetzen. Für die Vergleichende Erziehungswissen-

schaft bedeutet dieses, dass sie *neben* die bisherigen Kategorien *Nation* und *Kultur* treten und nicht an deren Stelle.

5 Methodologische Dimensionen der heutigen Vergleichenden Erziehungswissenschaft – eine Zusammenschau

Was passiert mit den Kategorien *Nation* und *Kultur* in unserer Fachdisziplin Vergleichende Erziehungswissenschaft heute? Diese Frage wird im Folgenden in Gestalt eines *methodologischen Würfels* beantwortet. Würfelmodelle dienen der Veranschaulichung komplexer Sachverhalte; immerhin können sie drei Dimensionen (mehr jedoch immer noch nicht) veranschaulichen, wobei davon ausgegangen wird, dass diese miteinander in Beziehung stehen bzw. gesetzt werden können und sollen.

Auch in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft wurden diverse Würfelmodelle entworfen[4], darunter eines von Cristina Allemann-Ghionda (2004, S. 208), das als Abbildung die Bezeichnung „Dezentrierung als Prinzip der erziehungswissenschaftlichen Curricula" trägt und mit dem die Relevanz und Einbindung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in die universitäre Lehre und Lehrerbildung veranschaulicht werden soll.

Im Unterschied dazu zielt der nachfolgend vorgelegte Würfel auf eine methodologische Zusammenschau des Fachgebiets, d. h. es wird der Versuch gemacht, die methodologischen Herausforderungen der zum Grundbestand der Fachdisziplin zählenden Kategorien *Nation* und *Kultur* mit den unterschiedlichen Reflexionsebenen, auf denen diese in den Blick kommen, graphisch darzustellen (vgl. Abb. 1).

Die ‚internationale Vergleichsebene' genannte Achse reflektiert den methodisch möglichen Umgang mit der Kategorie ‚Nation': Ausgewiesen sind dort unterschiedliche, als typisch zu charakterisierende Herangehensweisen wie Länderstudie, Ländervergleich, globaler Vergleich und transnationale Räume. Die mit ‚kulturelle Perspektive' bezeichnete Achse bezieht sich auf den Umgang mit der Kategorie ‚Kultur': unterschieden wird hier in monokulturelle, bikulturelle, multikulturelle und transkulturelle Perspektiven. Zwar wurden im vorherigen Text nicht alle Varianten diskutiert, es dürfte aber deutlich werden, dass diese beiden Achsen so etwas wie eine – um den Ausdruck ‚Dezentrierung' von Allemann-Ghionda (s. o.) zu verwenden – *methodologische Dezentrierung* verdeutlichen sollen.[5] Hierbei wird allerdings, wie oben bei der Diskussion der transnationalen und transkulturellen Perspektiven schon gesagt, davon ausgegangen, dass die anderen Herangehensweisen und Perspektiven bestehen bleiben, dass sich also die Diskussion weiterentwickelt hat und weiter entwickeln wird, ohne damit vorherige Konzepte zu delegitimieren oder komplett zu löschen. Die Diskussion darüber, welches

4 Zu nennen sind etwa das Mehrebenen-Modell von Bray und Murray (1995) oder zwei unabhängig voneinander entwickelte didaktische Würfel zum Globalen Lernen von Scheunpflug und Schröck (2001) und Adick (2002).

Forschungsdesign mit welchen Fragestellungen und Methoden wissenschaftlich legitim ist, ist Aufgabe des fortwährenden wissenschaftlichen Diskurses der *scientific community* und kann und soll nicht mit diesem Würfelmodell entschieden werden. Stattdessen will dieses die faktisch vorhandenen methodologischen Herangehensweisen in einer Zusammenschau graphisch illustrieren. Es wird z. B. immer wieder Länderstudien geben, die von einer monokulturell verfassten Gesellschaft mit entsprechendem Bildungswesen ausgehen, ebenso wie solche, in denen in einem Ländervergleich der Umgang mit Multikulturalität in Erziehung und Bildung untersucht wird – dies war die oben skizzierte Herangehensweise in Hornberg (1997) und Allemann-Ghionda (1999).

Im vorgelegten Würfelmodell hinzugenommen wurde die mit ‚Reflexionsebene' bezeichnete Achse. Diese verdankt sich der eigenen *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*, in der auch der Ursprung des Reflexionsebenen-Modells erläu-

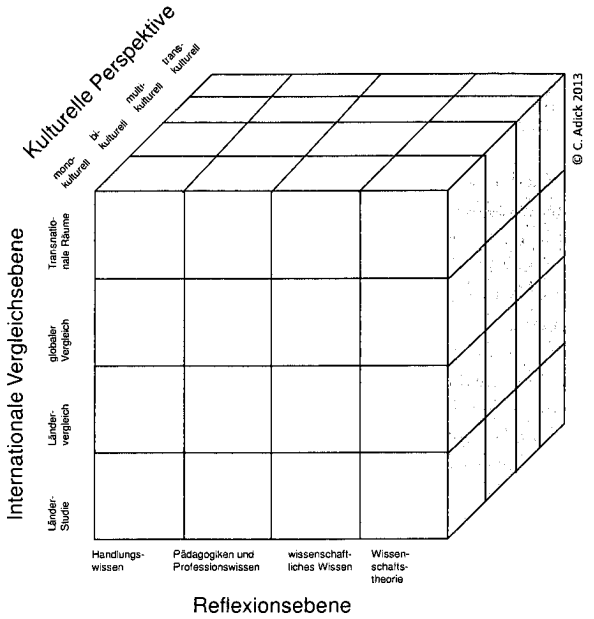

Abb. 1: Methodologische Dimensionen der International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft

tert wird (Adick 2008a, S. 67 ff.). Diese Dimension dient im hier vorgelegten Würfelmodell dazu, den Blick dafür wachzuhalten und zu schärfen, dass das ‚Wissen' über

5 Zu globalen Vergleichsdesigns vgl. Adick (2008, S. 151 ff.); zu Definitionen von bi- und multikulturell vgl. Adick (2010, S. 106 ff).

Erziehung und Bildung in anderen Ländern und kulturellen Kontexten, mit dem wir es in dieser Fachdisziplin zu tun haben, in unterschiedlichen Genres vorhanden ist und produziert wird: als Alltagswissen in Gestalt von Berichten, in Form von Modellen und Regeln, die das Professionswissen bereithält, als typisch wissenschaftliches Wissen in der Forschungsliteratur oder in Gestalt meta-theoretischer, methodologischer oder wissenschaftshistorischer Erörterungen, die summarisch unter Wissenschaftstheorie zählen. Hierbei wird wiederum davon ausgegangen, dass die eine Reflexionsebene nicht ‚besser' ist als die andere, sondern ‚anders', weil sie eine Typik und Eigenheit besitzt, die sie von den anderen abgrenzt. Nicht alles, was Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler schreiben und produzieren, ist ‚wissenschaftliches Wissen'. Noch weniger ist alles das, was Studierende lesen und verarbeiten sollen, ebensolches ‚wissenschaftliches Wissen'. Vieles ist vom Typ her Experten- oder Professionswissen. Als Quellen werden immer auch alltagswissenschaftliche Texte, z. B. Jahrbücher oder Projektberichte, bearbeitet. Wissenschaftstheoretische Texte sind bei Studierenden nicht gern gesehen, was nicht bedeutet, dass man sie ihnen nicht gelegentlich zumuten sollte. Aus all diesen Gründen erschien es angeraten, neben den für die Fachdisziplin Vergleichende Erziehungswissenschaft seit jeher grundlegenden Kategorien *Nation* und *Kultur* unter methodologischen Gesichtspunkten auch die *Reflexionsebenen* als konstitutiv vorzusehen.

Fazit

In dem hier vorgelegten Aufsatz sollte der Umgang mit den Kategorien ‚Nation' und ‚Kultur' in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft thematisiert werden, und dies insbesondere unter Bezug auf den Vorwurf des so genannten *methodologischen Nationalismus und Kulturalismus.* Mit dem Plädoyer für die Hinwendung zu transnationalen Bildungsräumen und insbesondere zu den in diesen operierenden Bildungsorganisationen vollzieht sich eine Abkehr vom eingangs diagnostizierten ‚methodologischen Nationalismus'. Heißt das aber, dass damit Länderstudien und Ländervergleiche als nicht mehr zeitgemäß zu den Akten gelegt werden können und sollten? Es wäre wohl eine vollständige Verkennung der Sachlage, das nationale Container-Modell als komplett obsolet zu bezeichnen. Denn nach wie vor vollzieht sich insbesondere im formalen Bildungswesen, dessen Reglementierung durch und Ausrichtung auf eine nationalstaatliche Ebene historisch gewachsen ist, ein Zusammenfallen territorialer und politischer Räume. Diesen müssen sich auch die auf einem abgegrenzten Territorium operierenden nicht-nationalstaatlichen (internationalen, transnationalen) Bildungsaktivitäten und vor allem Bildungsträger (Organisationen) ein- und unterordnen.

Mit dem Plädoyer für die Einbeziehung ‚transkultureller Identitäten' in den insbesondere im Fachgebiet Interkulturelle Pädagogik betriebenen Diskurs um ‚Kultur' wurde weiter an der allenthalben betriebenen Dekonstruktion dieses Begriffes gearbeitet und vollzieht sich eine Abkehr vom diagnostizierten ‚methodologischen Kulturalismus'. Aber heißt das, dass nun jegliche sowohl kulturvergleichende Forschungen als auch interkulturelle Kommunikation obsolet geworden sind? Da und solange Menschen auf

der Basis unterstellter kultureller Zugehörigkeit handeln, ist und bleibt genau dieses, d. h. diese soziale Konstruktion, sowohl Gegenstand der Forschung als auch des pädagogischen Handelns. Dies schließt nicht aus, auch auf Entwicklungen Obacht zu geben und einzugehen, die sich jenseits dieser ethnisch konnotierten und hypostasierten Vorstellungen von Kultur bewegen.

Literatur

Adick, C. (2002): Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des globalen Lernens. In: Bildung und Erziehung 55(4), S. 397-416.

Adick, C. (2005): Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Tertium Comparationis 11(2), S. 243-269.

Adick, C. (2008a): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Adick, C. (2008b): Transnationale Bildungsorganisationen in transnationalen Bildungsräumen: Begriffsdefinitionen und Vorschlag für eine Typologie. In: Tertium Comparationis 14(2), S. 168-197.

Adick, C. (2010): Inter-, multi-, trans-kulturell: über die Mühen der Begriffsarbeit in kulturübergreifenden Forschungsprozessen. In: Hirsch, A. / Kurt, R. (Hrsg.): Interkultur – Jugendkultur. Bildung neu verstehen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 105-133.

Adick, C. (2012): Transnationale Bildungsorganisationen: Global Players in einer Global Governance Architektur? In: Tertium Comparationis 18(1), S. 82-107.

Allemann-Ghionda, C. (1995): Migration und Bildung in multikulturellen Verhältnissen. Europäische Strategien im Wandel. Jahrestagung der Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft in der DGfE, unveröff. Manuskript, Münster, Februar 1995.

Allemann-Ghionda, C. (1999): Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. Bern u. a.: Peter Lang.

Allemann-Ghionda, C. (2004): Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft. Weinheim u. a.: Beltz.

Arbeitsgruppe internationale Vergleichsstudie (2003): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten, durchgeführt von Eckhardt Klieme et al. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Bereday, G. Z. F. (1961a): Theorie und Methoden der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Brezinka, W.: Weltweite Erziehung. Als Festgabe für Friedrich Schneider zum 80. Geburtstag. Freiburg u. a.: Herder, S. 139-162.

Bereday, G. Z. F. (1961b): Schulreformen in Frankreich und der Türkei – Versuch einer systematischen Vergleichung. In: Bildung und Erziehung 14(4), S. 226-243.

Bereday, G. Z. F. (1964): Comparative Method in Education. New York u. a.: Holt, Rinehart and Winston.

Bray, M. / Murray, T. (1995): Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses. In: Harvard Educational Review 65(3), S. 472-490.

Datta, A. (Hrsg.) (2005): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt a. M.: IKO.

Diehm, I. / Radtke, F.-O. (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Faist, Th. (2000): Transstaatliche Räume. Politik, Wirtschaft und Kultur in und zwischen Deutschland und der Türkei. Bielefeld: transcript.

Göhlich, M. / Leonhard, H.-W. / Liebau, E. / Zirfas, J. (Hrsg.) (2006): Transkulturalität und Pädagogik. Weinheim u. a.: Juventa.

Gogolin, I. / Krüger-Potratz, M. (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.

Hilker, F. (1962): Vergleichende Pädagogik. München: Max Hueber.

Hornberg, S. (1997): Europäische Gemeinschaft und multikulturelle Gesellschaft. Frankfurt a. M.: IKO.

Manzon, M. (2007): Comparing Places. In: Bray, M. / Adamson, B. / Mason, M. (Hrsg.): Comparative Education Research. Approaches and Methods. Hong Kong: Springer, S. 85-121.

Mecheril, P. / Seukwa, L. H. (2006): Transkulturalität als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29(4), S. 8-13.

Oelkers, J. (1999): Zum Geleit. In: Allemann-Ghionda, C.: Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. Bern u. a.: Peter Lang, S. VII-VIII.

Sadler, M. E. (1900/1964): How Far can we Learn anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education? Wiederabdruck in: Comparative Education Review 7(3), S. 307-314.

Schneider, F. (1961): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Forschung, Lehre. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Waterkamp, D. (2006): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch. Münster u. a.: Waxmann.

Welsch, W. (1995): Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 45(1), S. 39-44.

Welsch, W. (1999): Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In: Seubold, G. (Hrsg.): Die Zukunft des Menschen. Philosophische Ausblicke. Bonn: Bouvier, S. 119-144.

Wimmer, A. / Glick Schiller, N. (2003): Methodological Nationalism, the Social Sciences, and the Study of Migration. An Essay in Historical Epistemology. In: International Migration Review 27(3), S. 576-610.