Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 21 (1999)

Heft: 2

Artikel: Vergleich von Unvergleichbarem? : Theoretische und methodologische Zugänge zur international vergleichenden Lehrplanforschung

Autor: Rosenmund, Moritz

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786131

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 18.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Vergleich von Unvergleichbarem? Theoretische und methodologische Zugänge zur international vergleichenden Lehrplanforschung

Moritz Rosenmund

Der Beitrag diskutiert unterschiedliche theoretische und methodologische Zugänge zur international vergleichenden Forschung über Lehrpläne und Lehrplanarbeit. Als Beispiele divergierender theoretischer Perspektiven werden an Verwaltungsrationalität, sozio-strukturellen Kriterien, formationstheoretische und an Entwicklungen der Weltgesellschaft orientierte Ansätze skizziert und als Formen kulturfreier bzw. kulturabhängiger Zugänge vorgestellt. Die Dichotomie verweist auf entsprechende, voneinander abweichende Forschungsdesigns. Quasi-experimentelle Methoden werden den Einzelkontext betonende, ‹holistische› Verfahren gegenübergestellt. Als in Anbetracht der noch kurzen Tradition international vergleichender Forschung über Lehrplanarbeit vielversprechende Zugänge werden diskursive Verfahren der Methodenentwicklung sowie eine Strategie betrachtet, die in heuristischer Absicht mit der Konstruktion von Idealtypen arbeitet.

Problemstellung

Die international vergleichende Bildungsforschung befindet sich in einer Hochkonjunktur, die nunmehr seit geraumer Zeit andauert. Weltweit wird grosser Aufwand betrieben, vergleichbare Daten zu erheben und komparativ zu analysieren (Moser *et al.*, 1997); die Resultate entsprechender Studien werden auch in der Öffentlichkeit wahrgenommen und diskutiert; Verantwortliche der Bildungspolitik und Schuladministration bemühen sich, die «richtigen» Schlüsse aus den sie betreffenden Befunden zu ziehen (Meyer & Barker, 1996; Keys, 1998). Auffallend an den intensiven Bemühungen um internationale Vergleiche

ist immerhin ein gewisses Ungleichgewicht zwischen der zu Grunde gelegten Makroperspektive – Vergleich zwischen nationalen oder regionalen Einheiten – und der bei der Datenerfassung bevorzugten Mikroperspektive: Die Vergleiche stützen sich schwergewichtig auf aggregierte Individualdaten (Leistungsoutcome bzw. -output) ab; auf dieser Ebene werden grosse Anstrengungen unternommen, transnational vergleichbare, «harte» Daten zu beschaffen. Wenn ein höheres Organisationsniveau in Betracht gezogen wird, dann ist es eher das der Einzelschule als jenes der nationalen Bildungsinstitution. Die «Maschinerie», welche die erwähnten Outcomes bzw. Outputs hervorbringt, erfährt zwar im einzelstaatlichen Rahmen, deutlich weniger jedoch und jedenfalls erst mit Verzögerung auf der komparativen, übernationalen Ebene Aufmerksamkeit (Moser *et al.*, 1997)[1]. Individuelle Leistung in Bezug auf bestimmte Bildungsinhalte wird direkt zum kollektiv-nationalen Performanzstatus aufaggregiert. Die institutionelle Ebene wird dabei übersprungen bzw. als Blackbox behandelt (Keys, 1998). Die Produktion von – erheblich «weicheren» – Daten zu dieser Ebene wird tendenziell Sachverständigen und ihren einzelstaatlichen Informanten überlassen (EDK, 1990), die Verknüfung zur individuellen bzw. aggregierten Ebene eher interpretativ als mit repräsentativen empirischen Instrumenten geleistet. Die Diskrepanz ist um so überraschender, als die erwähnten Studien (wie auch ihre Rezeption) zwar von der Annahme auszugehen scheinen, dass die institutionellen Voraussetzungen die Outcomes und Outputs in bedeutsamer Weise beeinflussen, die Frage nach der Natur solcher Beziehungen aber in der empirischen Arbeit eher als zweitrangig behandeln und wenigstens bis jetzt kaum eine Theorie darüber vorgelegt haben. Rein forschungsstrategisch ist die Vernachlässigung der mittleren Ebene allerdings auf den ersten Blick verständlich, zeigt sich doch über die nationalen Bildungssysteme hinweg eine erstaunliche Konvergenz, was die Strukturierung und Sequenzierung der Bildungsgänge im Bereich der obligatorischen Bildung anbelangt (Benavot *et al.*, 1991; Lenhardt, 1984). In der Tat ist es nicht selbstverständlich, dass Vergleichsstudien wie TIMSS mit einiger Berechtigung von der Annahme ausgehen können, dass Jugendliche im 8. Schuljahr – unbesehen der unterschiedlichen Anforderungen an Schulabgänger in den verschiedenen Ländern der Welt – grosso modo doch so weit ähnlichen Curricula ausgesetzt gewesen sind, dass es überhaupt Sinn macht, ihre kognitive Leistungsfähigkeit entlang der nationalen Zugehörigkeit dieser Schulabgänger aufzuschlüsseln.

Auch die Lehrpläne sowie die Arbeit, in deren Verlauf sie entwickelt, sanktioniert, vermittelt und in Unterricht umgesetzt werden, sind Teil der erwähnten «Maschinerie». Und auch in Bezug auf Lehrpläne und Lehrplanarbeit gilt, dass deren Einfluss auf die Schulleistungen als weitgehend ungeklärt gelten muss[2]. Dabei wiederholt sich das oben, in Bezug auf international vergleichende Forschung monierte Ungleichgewicht auf der Ebene der nationalen Einheiten noch einmal: Während die Gesellschaft auf dieser Ebene einen enormen Aufwand betreibt, um periodisch Lehrpläne zu überarbeiten oder gar völlig neu zu entwickeln und im Schulwesen zu verankern (Künzli, 1999), hält sich das öffentliche wie auch das wissenschaftliche Interesse für die genaue Art ihrer Wirkung auf Lehr- und Lernleistungen in erstaunlich engen Grenzen.

Ein solches Interesse wäre jedoch notwendige Voraussetzung für eine international vergleichende Forschung über Lehrpläne und Lehrplanarbeit. Denn anders als im Falle der Schulleistungsvergleiche vermag das beschreibende Nebeneinanderstellen lehrplanbezogener Daten verschiedener Länder[3] kaum grosse Aufmerksamkeit zu beanspruchen – zu Recht, denn Lehrpläne und Lehrplanungsprozesse werden kaum als Werte an sich oder gar als «Leistungen» von Gesellschaften anerkannt. Sie eignen sich demzufolge, für sich allein, auch wenig als relevante Parameter einer transnational vergleichenden Forschung. Für diese werden sie eigentlich erst unter dem Gesichtspunkt ihrer Entstehung bzw. ihrer Wirkungen interessant: Es ist die Frage, ob bestimmte historische, soziale und/oder politische Konstellationen nationaler Einheiten systematisch bestimmte Formen von Lehrplänen und –planungsprozessen hervorbringen, die in komparativer Perspektive bedeutsam sind. Und erst wenn eine klare Vorstellung darüber besteht, wie Lehrpläne und Lehrplanarbeit die institutionellen Verhältnisse in einer gegebenen Gesellschaft zu prägen vermögen, gewinnt für die vergleichende Forschung die Frage an Interesse, ob bzw. unter welchen Voraussetzungen sie das auch in einer anderen Gesellschaft tun. Allerdings ist – im letzteren Falle – keineswegs gewiss, dass die wesentlichen Auswirkungen da zu suchen sind, wo man sie nach landläufiger Aufassung am ehesten erwarten würde, nämlich im Bereich des Schulunterrichts und der erzielten Lernleistungen. Ja, es ist nicht einmal a priori als gesichert anzunehmen, dass Lehrpläne und Lehrplanung in erster Linie wirksame Mittel der Steuerung der im Bildungswesen ablaufenden Prozesse darstellen.

Im Folgenden gehen wir von der Anahme aus, dass international vergleichende Lehrplanforschung zweierlei voraussetzt, nämlich erstens eine Explizierung der Rationalitäten, denen Lehrpläne und Lehrplanarbeit im nationalen Kontext unterliegen, und zweitens einen methodischen Zugang, der dem dabei gewählten Modell angepasst ist. Erst wenn der logische Status von Untersuchungsgegenständen wie Lehrplänen oder Lehrplanungen im Rahmen eines theoretischen Modells bestimmt ist, macht es Sinn, nach den Möglichkeiten der Erfassung solcher Gegenstände in komparativer Absicht zu fragen. Im nächsten Abschnitt werden zunächst einige Perspektiven skizziert, unter denen Lehrpläne und Lehrplanforschung im einzelnen nationalen Kontext untersucht werden können. Es kann dabei gewiss nicht darum gehen, diese Perspektiven in sich erschöpfend zu behandeln. Die Darstellung erhebt auch keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Es sollen lediglich Charakteristika einiger wohlunterschiedener Zugänge hervorgehoben werden, aus denen sich Konsequenzen für die Möglichkeiten und Methodologie des internationalen Vergleichs ableiten lassen. In einem zweiten Schritt können dann diese methodischen Möglichkeiten eines solchen Vergleichs diskutiert werden.

Theoretische Zugänge

Verwaltungsrationalität

Gemäss einer ersten Perspektive ist Lehrplanarbeit im Zusammenhang mit Steuerungsproblemen hoch differenzierter Gesellschaften zu analysieren. Namentlich die Ausdifferenzierung der Bildungsinstitution gegenüber dem familiären System – je nach Auffassung innerhalb des politischen Systems oder in einer eigenständigen Institution – und die Entwicklung relativ eigenständiger professioneller Diskurse stellt den Verwaltungsapparat vor die Aufgabe, diese Diskurse so zu organisieren, das heisst, sie in relativer Autonomie stattfinden zu lassen und zugleich wieder zu verbinden, dass Bildungsziele überhaupt formuliert und Ausschnitte des gesellschaftlichen Wissens als relevant und tradierungswürdig festgelegt werden können (Hopmann, 1988). Dies geschieht nach den Gesetzmässigkeiten einer Logik, die im Prinzip als universell angenommen wird, eben im Rahmen einer Verwaltungsrationalität, die gewiss je nach den realen Voraussetzungen, die sie vorfindet, zu unterschiedlichen Erscheinungsformen führen kann, die als solche aber nicht von diesen Voraussetzungen bestimmt ist. Es ist aus dieser *Meso*-Perspektive naheliegend, organisationstheoretische Ansätze zu Hilfe zu nehmen, um den Prozess der Lehrplanarbeit zu analysieren, und es ist ebenfalls naheliegend, Merkmalen der Strukturen und Verfahren der Verwaltung ein vergleichsweise grosses Gewicht bei der Erklärung realer Lehrplanungsprozesse und daraus resultierender Lehrpläne beizumessen[4].

Genau diese Annahmen sind in der international vergleichenden Forschung in anderen gesellschaftlichen Bereichen problematisiert worden. Beispielsweise wurde der Annahme, neue japanische Konzepte der Betriebsorganisation liessen sich auf westliche Verhältnisse übertragen, das Argument entgegengehalten, dass reale Organisationen in so hohem Masse sozial und kulturell präformiert seien, dass ein Import von Betriebskonzepten mit anderem kulturellem Hintergrund problematisch sei (Burawoy, 1983; Thomas, 1984).

Bezogen auf das oben erwähnte hohe gesellschaftliche und staatliche Investment in Lehrplanarbeit lässt sich sagen, dass sich das hohe Engagement des politischen Systems durchaus unter dem Gesichtspunkt der Verwaltungsrationalität erklären lässt. Auch der säkulare Trend zur Angleichung der nationalen Bildungssysteme in Bezug auf die Struktur der Curricula (zumindest im Bereich der obligatorischen Bildung) lässt die Vorstellung einer universell wirksamen Verwaltungsrationalität als plausibel erscheinen. Weniger offensichtlich ist aus dieser Perspektive allerdings das Ausmass, in dem Lehrplanprozesse erfahrungsgemäss die institutionellen Akteure des Bildungssystems zu mobilisieren und zu engagieren vermögen, sowie die Bereitschaft der Gesellschaft, erhebliche Mittel und Energie in entsprechende Prozesse zu investieren.

Sozio-strukturelle Perspektive

Lehrplanarbeit ist immer wieder in einer Perspektive analysiert worden, welche Merkmale der sozialen Struktur auf Meso- und Makroebene in den Vordergrund schiebt – am explizitesten wohl von Bernstein (1977), der auf Zusammenhänge zwischen Grenzziehungen zwischen Disziplinen bzw. Fächern auf der einen Seite und Statusinteressen sowohl innerhalb der Bildungsinstitution (*Meso*) als auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene (*Makro*) auf der anderen hingewiesen hat. Die Differenzierung zwischen oder die Verbindung von Fächern reflektiert sich direkt in der Statusstruktur des Lehrpersonals und, abgeleitet, in jener der Schulabsolventen. Und umgekehrt: Lehrplanarbeit ist aus dieser Sicht stets auch ein Prozess, in dem es um die Erhaltung bzw. Veränderung von Statusordnungen geht.

Theoretischer Bezugspunkt dieser Perspektive sind nicht Organisationen und entsprechende organisationstheoretische Ansätze, sondern institutionelle und gesamtgesellschaftliche Statussysteme bzw. die ihnen korrespondierenden Theorien. Als ungefähres Gegenstück zum Erklärungspotential der Verwaltungsperspektive lässt sich die Mobilisierung institutioneller und weiterer gesellschaftlicher Akteure in statustheoretischer Sicht plausibler deuten, während das Engagement und die aktive Rolle des politisch-administrativen Systems weniger evident ist. Ebenfalls nicht ohne weiteres zu interpretieren ist die oben erwähnte Konvergenz der «Lösungen» im internationalen Vergleich.

Formationelle Perspektive

Während Schichtungs- und Statustheorien von den Positionen der Individuen ausgehen, befassen sich Formationstheorien mit den Formen und Mechanismen der Komposition, Dekomposition und Rekomposition von Gesamtgesellschaften auf der Ebene überindividueller, institutioneller Arrangements (Juchler, 1986). Ohne hier einer platten Basis-Überbau-Logik huldigen zu wollen, mag es im vorliegenden Zusammenhang gleichwohl Sinn machen, zu heuristischen Zwecken zwischen zwei Überbau-Ebenen zu unterscheiden, die auch im Zusammenhang mit Lehrplanarbeit und Lehrplänen eine vernünftige Interpretationsfolie abgeben würden. Gemeint ist die Unterscheidung zwischen institutionellen Arrangements – oder, wenn man lieber will: Verhältnissen – auf der einen Seite und symbolischen Repräsentationen auf der anderen. Lehrpläne beziehen sich auf Beides. Sie äussern sich sowohl zur Ebene der symbolischen Kultur, indem sie bildungsrelevantes Wissen bezeichnen und organisieren, als auch zu Ebene der materiellen Verhältnisse, indem sie eine Zuordnung zu Rollen, Verfahren und Verläufen (Schullaufbahnen) vornehmen und dadurch Strukturierungen prägen bzw. sanktionieren.

In der formationellen *Makro*-Perspektive werden Lehrpläne und Lehrplanarbeit in Bezug gesetzt zur Frage nach den Voraussetzungen gesamtgesellschaftlicher Integration – sowohl auf der Ebene der gesellschaftlichen Verhältnisse als auch auf der symbolischen (mithin: ideologischen) Ebene. Von Interesse ist weniger

die Steuerung der Produktion und der Verteilung des Gutes «Bildung» als vielmehr die Aushandlung des Zuschnitts, den Bildung in struktureller und symbolischer Hinsicht als Teil des gesamtgesellschaftlichen Zusammenhangs erhalten soll. Künzli (1999) verwendet dafür den Begriff der Lehrplanung[5]. Lehrplanung wäre in dieser Perspektive der Prozess, in dem Ansprüche auf bestimmte Lern*möglichkeiten* wie auch Verpflichtungen zu bestimmten Lern*leistungen* als konstitutive Bestandteile des gesellschaftlichen Ganzen vereinbart und zugleich mit einer Strukturierung des gesellschaftlich verfügbaren Wissens verknüpft werden. Die resultierenden Lehrpläne wären dann – neben ihren regulativen Wirkungen – auch eine Art kollektiver Repräsentationen[6] des Stellenwerts und der strukturellen und symbolischen Ausformung von Bildung im Rahmen einer konkreten historisch Gesellschaftsformation.
In formationeller Perspektive erscheint Lehrplanarbeit als Arbeit an der gesellschaftlichen Totalität, als Vorgang, der auch in diesem Sinne alle «betrifft». Sie ist dadurch auch ein Prozess, der die Grenze zu anderen gesamtgesellschaftlichen Einheiten profiliert und markiert mittels der Arbeit an «unserer» Schule, also beispielsweise am schweizerischen Bildungssystem oder an der Solothurner Volksschule. Dies würde in der Tat nicht nur das breite inner- und ausserinstitutionelle Interesse und Engagement für diese Arbeit, sondern auch den Konservativismus ihrer Resultate, das heisst die in der Regel mässige Innovativität neuer Lehrpläne, verständlich machen. Kaum zu erklären wäre dadurch aber anderseits die weltweit erstaunlich grosse Ähnlichkeit der Inhalte und Sequenzierungen der Bildungsprozesse namentlich auf der Primar- und unteren Sekundar-, mit Einschränkungen auch auf der oberen Sekundarstufe (Benavot *et al.*, 1991; Kamens *et al.*, 1996).

Weltgesellschaftsperspektive

Letzteres wiederum kann dann einer plausiblen Erklärung zugeführt werden, wenn eine die nationalen Einheiten übergreifende, supranationale Ebene gesellschaftlicher Organisation angenommen wird, wenn man also davon ausgeht, dass es eine relativ autonome Weltgesellschaft gibt, die relevante Wirkungen auf nationale oder subnationale Einheiten auch in Bezug auf die gesellschaftliche Organisation von Bildung auszuüben vermag. Akteure, wie beispielsweise die Nationalstaaten, organisieren und legitimieren sich heute unter Bezugnahme auf universalistische Modelle, wie etwa moderne Konzeptionen der Bürgerrechte, der sozio-ökonomischen Entwicklung, der rationalen Rechtssprechung – und eben auch der Bildung. Derartige Modelle können mit einem recht hohen Grad allgemeiner Anerkennung rechnen, welche auch die Annahme ihrer universellen Anwendbarkeit mit einschliesst[7]. Ihre Verbreitung ist nicht das Ergebnis einer gezielten Politik staatsähnlicher Akteure auf Weltebene; die Diffusion erfolgt vielmehr durch die Vermittlung eines dichten Geflechts internationaler Organisationen und Assoziationen, in welche die einzelnen Länder – deren staatlichen oder nicht-gouvernementalen Organe – einbezogen sind (Meyer *et al.*, 1997). Die einleitend erwähnte Konjunktur international vergleichender Bildungsfor-

schung kann durchaus als Bestandteil und Ausdruck genau dieser Operation verstanden werden: Die Stimulierung solcher Forschung durch transnationale Agenturen wirkt tendenziell in Richtung einer Angleichung und Homogenisierung der Zielwerte obligatorischer Bildung.

Die Weltgesellschaftsperspektive ist gewissermassen die globale Variante der Makroperspektive. Sie schliesst zwar die anderen, zuvor eingeführten Erklärungsperspektiven nicht prinzipiell aus, sie unterwirft sie aber einer harten Restriktion – einem Apriori, das zur Differenzierung und Einschränkung ihres Geltungsanspruchs zwingt. Alle Ansätze, von der Organisations- bis zur Formationsperspektive, müssen sich mit dem Umstand arrangieren, dass auf der Weltsystemebene kulturelle Modelle – gerade auch die öffentliche Bildung betreffende – generiert und erfolgreich auf der darunter liegenden Ebene nationaler Einheiten implementiert werden. Dieses Spannungsverhältnis zwischen der Verbreitung relativ standardisierter Modelle auf Weltebene auf der einen Seite und deren Einbindung in länderspezifische Arrangements von Bildungszielen bzw. –werten sowie institutionellen Bedingungen auf der anderen wird etwa in einem internationalen Vergleichsprojekt deutlich, das insgesamt der formationellen Perspektive zuzurechnen wäre (Le Métais, 1997; Tabberer, 1997).

Kulturfreie und kulturabhängige Zugänge: die Perspektiven im Vergleich

Die oben skizzierten Perspektiven wurden als alternative Zugänge zur Erklärung beobachtbarer Sachverhalte betrachtet. In heuristischer Absicht haben wir zwei erklärungsbedürftige Phänomene in den Blick genommen: die Mobilisierung und das Engagement verschiedener sozialer Akteure in Lehrplanprozessen sowie die beträchtliche Konvergenz der Ergebnisse solcher Prozesse, das heisst der Curricula selbst. Die Erklärungsansätze beziehen sich auf unterschiedliche theoretische Modelle, das heisst, sie setzen unterschiedliche Prämissen, begrenzen das Untersuchungsfeld in je eigener Weise und treffen eine jeweils andere Auswahl der Konzepte und Variablen, die sie als für das Modell bedeutsam erachten.

Im Falle von Lehrplanung und Lehrplanarbeit, besonders im Bereich der obligatorischen Bildung, ist das Untersuchungsfeld in einer Hinsicht von Anfang an weitgehend abgesteckt: Rahmen solcher Prozesse sind charakteristischerweise staatlich kontrollierte Hoheitsgebiete, seien dies nun Nationalstaaten oder – im Falle föderativer Systeme – subnationale Einheiten. Bezogen auf diese Vergleichsebene lassen sich die skizzierten Erklärungsperspektiven auf einer Achse anordnen, die sich zwischen einem «kulturfreien» und einem «kulturabhängigen» Pol aufspannt. Kulturfreie Ansätze gehen davon aus, dass sich bei der Erklärung von Prozessen der Lehrplanarbeit von den besonderen kulturellen und historischen Voraussetzungen eines Landes weitgehend abstrahieren lässt. Es sind allgemeine, in verschiedenen Kontexten geltende Gesetzmässigkeiten, die das Geschehen zu erklären erlauben[8]. Auf der Seite dieses Pols findet man die organisationstheoretische und in gewissem Sinne auch die Weltsystemperspektive. Kulturabhängige Zugänge auf der anderen Seite gehen davon aus, dass

es gerade die in einem bestimmten Land entwickelte Kultur – hier einmal verstanden als charakteristische Formen der Bearbeitung von Adaptationsproblemen namentlich in Bezug auf Probleme der sozialen Integration – ist, die ein Dauergeschäft wie Lehrplanarbeit zu erklären vermag. Die Lehrplanung eines Landes kann in dieser Perspektive letztlich nur aus den Besonderheiten der historischen Konstellation heraus erklärt werden, die für das Land- und nur für dieses – kennzeichnend ist. So müsste – um zwei Beispiele zu nennen – Lehrplanung in der Schweiz auf dem Hintergrund von und mit Bezug auf systemkonstitutive Bedingungen wie Föderalismus und direktdemokratisches System analysiert werden, anders jedenfalls als Lehrplanung in einer zentralistischen, repräsentativen Demokratie wie Frankreich. Auf dieser Seite der Achse liegt gewiss der formationstheoretische und – mit Einschränkungen – der statustheoretische Zugang. Beide Positionen schaffen je spezifische Bedingungen für die Möglichkeiten und Grenzen international vergleichender Lehrplanforschung. Dies betrifft namentlich auch die Methodologie, denn die theoretischen Unterschiede zwischen den Erklärungszugängen sind nicht unabhängig von den forschungsmethodischen Konzeptionen und Designs, die mit ihnen verbunden sind.

Methodologische Probleme

Die Problematik der Polarität zwischen kulturfreien und kulturabhängigen Zugängen ist in anderen Feldern international vergleichender Forschung seit längerer Zeit bekannt. In Bezug auf die Arbeitssoziologie stellt Grootings (1989) zwei Zugänge einander gegenüber: Der erste, *cross-national research*, konzentriert sich auf gewisse allgemeine Organisationsmerkmale, wie Betriebsgrösse oder Produktionstechnologie, vernachlässigt bei Vergleichen die Charakteristika des sozietalen Kontexts, in dem die Organisationen situiert sind, und wird entsprechend als *‹culture-free›* apostrophiert. Der zweite Zugang, *international comparative research*, argumentiert umgekehrt. Hier wird angenommen, dass die Organisation der Arbeit durch die historischen, kulturellen und sozialen Bedingungen zu erklären sei, die in einem bestimmten sozietalen Kontext gegeben sind. Dies entspricht unserem kulturgebundenen Pol, der bei Grootings als *‹societal effect› approach* bezeichnet wird.

Heidenreich (1991) hat versucht, die methodologischen Implikationen beider Zugänge herauszuarbeiten, indem er der Frage nach den Möglichkeiten beider Paradigmen nachgeht, zu generalisierbaren Aussagen zu gelangen. Legt man dem ersten gemäss die Annahme zu Grunde, dass Kontextbedingungen vernachlässigt werden können, sind quasi-experimentelle Designs ähnlich denjenigen, mit denen die exakten Wissenschaften arbeiten, möglich. Im Falle der Arbeitssoziologie ist insbesondere die Methode des kontrollierten Paarvergleichs wiederholt zur Anwendung gekommen. Heidenreich verweist jedoch auf einen langen Katalog von Einwänden, die gegen das Verfahren ins Feld geführt werden kön-

nen. Sie betreffen zunächst die Frage, ob und wie sich in der sozialen Welt wirklich «vergleichbare» Fälle identifizieren lassen. Noch grundsätzlicher ist die Frage, ob sich die relevanten Konzepte und Variablen im Falle von sozialen Organisationen überhaupt kontextfrei definieren und operationalisieren lassen. Als Beispiel wird hier auf die unterschiedliche Bedeutung des Begriffs «Vorarbeiter» in Frankreich und England hingewiesen. Problematisch ist schliesslich die Tendenz, den Gegenstandbereich anhand von Varianz auf *statischen Parametern* zu erfassen und dabei die *dynamischen Beziehungen* zwischen Akteuren zu vernachlässigen. Dies vermöchte insbesondere im Zusammenhang mit einer Forschung nicht zu befriedigen, die sich für Prozesse und weniger für Zustände interessiert. Es mag wohl noch Sinn machen, die in Curricula explizierten Ziele und Inhalte der öffentlichen Bildung in verschiedenen Ländern entlang von Parametern wie beispielsweise «Differenzierung oder Integration von Fächern» oder «Zuweisung von Unterrichtszeit zu Fächern» zu beschreiben und zu vergleichen. Problematischer ist demgegenüber der Versuch, die hoch komplexen institutionellen und gesellschaftliche Verhältnisse und Entwicklungen, in welche Lehrplanarbeit und Lehrplanung eingebunden sind, und die damit verknüpften Austauschbeziehungen und Interaktionen auf solchen Parameter abzubilden und den internationalen Vergleich gestützt auf diese Daten vorzunehmen. Insofern es sich bei Lehrplanungsprozessen um Vorgänge handelt, die nationalen oder allenfalls teilstaatlichen Feldern zugeordnet sind, hätte der kulturfreie Ansatz überdies noch das Problem der geringen Fallzahl zu bewältigen. Es ist ja davon auszugehen, dass es verhältnismässig komplexer Modelle bedarf, um systematische Unterschiede zwischen der Lehrplanarbeit verschiedener Länder beschreiben und erklären zu können. Dem empirischen Test solcher Modelle sind jedoch enge Grenzen gesetzt, wenn die Anzahl verfügbarer Untersuchungseinheiten bestenfalls bei wenigen Hundert liegt.

Das Gegenstück zu diesem Zugang – von Heidenreich als «holistisches» Forschungsdesign bezeichnet – besteht im Versuch, empirisch beobachtbare Austauschbeziehungen zu erfassen und die ihnen zu Grunde liegenden Strategien, Logiken und Regulierungstypen zu rekonstruieren. Diese aber sind eng mit den Charakteristika eines gegebenen sozietalen Kontextes verknüpft und in diesem Sinne nicht generalisierbar. Es sind je eigenständige kulturelle Muster, die sich zwischen Nationen nicht auf durchgängigen Parametern vergleichen lassen. Diesem Weg sind die bereits genannten Projekte in der Schweiz und in der BRD (vgl. Anmerkung 1) in der Rekonstruktion der Lehrplanarbeit anhand verschriftlichter Dokumente im Wesentlichen gefolgt (Adler & Künzli, 1997; Biehl *et al.*, 1998).

Im Sinne einer vorläufigen Bilanz verweist die Gegenüberstellung der beiden methodischen Zugänge auf ein Dilemma grundsätzlicher Art: Muss man auf der einen Seite mit schwer zu überwindenden Hindernissen und gleichwohl wenig differenzierten Erklärungen rechnen, ist man auf der anderen auf die – in sich hoch differenzierte und aussagekräftige – Konstruktion nicht direkt vergleichbarer Ganzheiten verwiesen.

Einen ersten möglichen Ausweg aus dem Dilemma zeigt Heidenreich selber auf, indem er vorschlägt, das empirische Material für die Konstruktion von Ide-

altypen im Sinne Max Webers zu verwenden. Adaptiert an das Problem vergleichender Lehrplanforschung ginge es dabei in einem ersten Schritt darum, die innere Logik der Lehrplanarbeit in verschiedenen (mindestens zwei) Ländern historisch als distinkte Formen nationaler Lehrplanarbeit zu rekonstruieren und die Ergebnisse mit der Interdependenz zwischen sozio-kulturellen Kontextfaktoren und Lehrplanarbeit selber zu erklären. Diese – empirischen – Resultate dienen in einem zweiten Schritt dazu, Steuerungstypen sowie Typen relevanter Kontextbedingungen zu konstruieren. Im dritten Schritt geht es dann darum, solchermassen konstruierte Idealtypen anzuwenden, wobei danach zu fragen ist, welche spezifischen historischen und institutionellen Faktoren zu erklären erlauben, wie diese Muster in anderen Kontexten variiert bzw. kombiniert werden (op. cit., p. 191 ff.). Idealtypen decken sich zwar nie mit den empirisch beobachtbaren Situationen oder Vorgängen, zeichnen sich aber durch einen hohen Grad an innerer Stimmigkeit aus. Sie dienen denn auch nicht dazu, beispielsweise in internationalen Vergleichen verschiedene Fälle oder Situationen direkt aufeinander zu beziehen. Die Absicht besteht vielmehr darin, sie in heuristischer Absicht als Massstäbe oder «Kontrastmittel» zu benützen, um aufgrund der Unterschiede zwischen Idealtyp und vorfindbarer Realität an die Logik heranzukommen, welche die Letztere steuert. Der Beitrag von Seliner-Müller (1999) über die Entwicklung von Lehrplänen in der Schweiz verdeutlicht, was dies – allerdings bloss auf den Fall mehrerer Schweizer Kantone bezogen – heissen könnte. Er macht überdies ein Ausmass binnennationaler Varianz sichtbar (vgl. auch Fries, 1998), die einen parametrischen Vergleich zwischen Ländern zumindest im Falle föderativer Systeme als problematisch erscheinen lässt. Ein Arbeiten mit Idealtypen deuten auch Biehl, Hopmann und Ohlhaver (1996) mit Bezug auf das internationale Feld an. Der Beitrag präsentiert die von ihnen «Grundmodi der Lehrplansteuerung» (op. cit., p. 32) genannten Typen als Ergebnisse einer historischen Analyse der Schulentwicklung in verschiedenen Ländern und Weltregionen. Kaum expliziert wird dagegen die Verknüpfung der Steuerungsmodi mit dem gesamtgesellschaftlichen Kontext, innerhalb dessen sie wirksam sind. Dies beeinträchtigt den heuristischen Nutzen des Kontrasts zwischen Idealtypen und länderspezifischer Realität insofern, als die von einem Typ abweichenden Realitäten einfach als «Mischformen» (a.a.O., p. 33) mehrerer Typen behandelt werden müssen und nicht mehr als Ergebnisse der einem gegebenen Kontext eigenen Funktionslogik zu analysieren sind.

Einen weiteren interessanten Zugang haben Schmidt *et al.* (1996) im Zusammenhang mit der Erarbeitung von Erhebungsinstrumenten für TIMSS entwickelt. Nachdem sie – zunächst fast ausschliesslich dem quasi-experimentellen Paradigma verpflichtet – erkannt hatten, dass sich viele in einem bestimmten Kontext entwickelte Indikatoren nicht auf die Bildungsrealität anderer Länder übertragen liessen (als sie sich, in anderen Worten, mit dem Problem der unterschiedlichen Bedeutung von Konzepten und Begriffen in den unterschiedlichen nationalen Bildungssystemen konfrontiert sahen), verlegten sie sich auf ein Verfahren, das sie die «Diskursmethode» nannten: Die Forscher aus den beteiligten Ländern dokumentierten Unterrichtsbeobachtungen, interpretierten sie in ihren eigenen Begriffen und präsentierten das Material in der Forschungsgemein-

schaft. Hier wurden die verwendeten Begriffe – aus der Perspektive der in den anderen Ländern gebräuchlichen «Repertoires» – so lange hinterfragt und diskutiert, bis ein gemeinsames Verständnis der Begriffe erarbeitet war, mit denen sich die Wirklichkeit des einzelnen Landes beschreiben lässt. Im Anschluss daran liessen sich nicht nur angemessene Instrumente für die internationale Vergleichsstudie erarbeiten; sondern der Diskurs gestattete auch unmittelbar, wesentliche Unterschiede zwischen den nationalen Unterrichtsrealitäten zu erkennen.

Eine ähnliche Strategie haben die Forscherinnen und Forscher der National Foundation for Educational Research (NFER) in Zusammenhang mit der Lehrplanthematik selbst verfolgt (Le Métais, 1997; Tabberer, 1997). Die Diskussion und Interpretation der von ihnen gesammelten Daten bezüglich Bildungszielen und Schulsystemen aus 16 Ländern erfolgte ebenfalls im Rahmen mehrtägiger Seminare unter Beteiligung der betreffenden Länder[9]. Den offensichtlichen Vorzügen diskursiver Verfahren steht deren Aufwendigkeit gegenüber. Sie könnte nicht nur die Forschenden abschrecken, künftige international vergleichende Forschung gemäss diesem Design anzulegen, sondern auch Institutionen der Forschungsförderung davon abhalten, entsprechende Vorhaben zu finanzieren. Im Projektverbund zwischen der Schweiz und der BRD ist es immerhin wenigstens ansatzweise gelungen, die Instrumente der empirischen Forschung gemäss der Diskursmethode zu entwickeln. Als mit dem Verfahren wenig kompatibel ist rückblickend freilich der Versuch zu beurteilen, die schriftliche Befragung von Akteuren der Lehrplanarbeit zu wesentlichen Teilen als Replikation eines früheren Surveys in der Bundesrepublik (Haller, 1973; Haft *et al.*, 1986) anzulegen und diesen Survey zur Grundlage der Beschaffung von Daten für den Vergleich zwischen Ländern zu machen.

Schluss

International vergleichende Forschung über Lehrplanarbeit ist – mehr noch als vergleichende Erforschung von Lehrplänen – ein junger Zweig der Erziehungswissenschaften. Besonders im methodologischer Hinsicht kann sie allerdings auf Grundlagen aufbauen, die in anderen Feldern komparativer Forschung, namentlich in der Organisations-, Betriebs- bzw. Industriesoziologie erarbeitet worden sind. Dort hat sich die Dimension «kulturfreier versus kulturgebundener Zugang» als zentrales Kriterium für die Unterscheidung theoretischer Ansätze wie auch für die Wahl angepasster Forschungsstrategien und –methoden herausgestellt.

Frühere Forschung hat hoch differenzierte Modelle entwickelt, um Lehrpläne und Lehrplanarbeit im Einzelfall aufzuklären. Es wäre bedauerlich, wenn diese Komplexität im Namen der Quantifizierung und des oberflächlichen Vergleichs vorschnell einem ‹kulturfreien› Approach geopfert würde. Einer international vergleichenden Lehrplanforschung eröffnen sich interessante Wege, sofern sie

bereit ist, Ansprüche auf quasi naturwissenschaftliche Generalisierung mindestens zurückzustellen. Auf zwei mögliche Wege wurde oben im Zusammenhang mit der «Diskursmethode» und der Arbeit mit Idealtypen in heuristischer Absicht hingewiesen.

Hinsichtlich der bereits wiederholt erwähnten Forschungen über Lehrplanarbeit in der Schweiz und in der Bundesrepublik Deutschland sowie die daran anschliessenden Projekte in Norwegen und Finnland lässt sich auf dem Hintergrund dieser Argumentation sagen, dass die Strategie einer Parallelisierung auch rückblickend als dem Gegenstand angemessen erscheint, in der forschungspraktischen Umsetzung aber noch weiter zu optimieren wäre. Gerade mit der Auswertung relevanter Dokumentationen verschiedener Schweizer Kantone (Adler/Künzli 1997) bzw. Bundesländer (Biehl et al. 1998) gemäss dem «holistischen» Approach und in der Verdichtung des Materials zu Idealtypen von Steuerungsmustern in der Schweizer Lehrplanentwicklung (Seliner-Müller 1999) wurde die Grundlage für einen transnationalen Vergleich geschaffen, der die unterschiedlichen kontextuellen Bedingungen ausdrücklich zu berücksichtigen erlaubt.

Anmerkungen

1 Das im Zusammenhang mit dem Nationalen Forschungsprogramm 33 vom Schweizerischen Nationalfonds geförderte Projekt «Von der Lehrplanung zur Lernorganisation» (Künzli & Hopmann, 1998; Künzli *et al.*, 1999) und das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft unterstützte Projekt «Sekundäre Lehrplanbindungen» sind aufgrund ihrer gleichartigen methodischen Anlage darauf hin konzipiert, auch Aspekte institutioneller Art einer transnationalen komparativen Analyse zu unterziehen. Die zumindest partielle Übernahme des Ansatzes und der Forschungsinstrumente in Norwegen und Finnland wird der Verbreiterung der dafür verfügbaren Datenbasis förderlich sein.

2 In der bereits erwähnten OECD-Studie «Bildungspolitik in der Schweiz» (EDK, 1990) beispielsweise finden sie nicht einmal Erwähnung.

3 Siehe etwa Biehl *et al.*, 1997.

4 Es ist diese Betrachtungsweise, von der auch die beiden in Fussnote 1 erwähnten Projekte ausgegangen sind.

5 Während der Begriff der *Lehrplanarbeit* die Gesamtheit der Planungs-, Entwicklungs- und Kontrollarbeit von Schuladministrationen im Hinblick auf eine (indirekte) Steuerung von Schule und Unterricht bezeichnet, verweist das Konzept der *Lehrplanung* auf den «komplexen sozialen Prozess der Auswahl und Gewichtung gesellschaftlich verfügbaren Wissens und Könnens zum Zwecke des Unterrichts und in der Erwartung möglicher schulischer Bildung» (Künzli, 1999).

6 Siehe etwa Jodelet (1989) zum Begriff der sozialen Repräsentation.

7 Die Annahme der universellen Anwendbarkeit ist nicht zu verwechseln mit einer allfälligen Angepasstheit an die spezifischen Bedingungen, die in einem gegebenen Kontext vorliegen. Überdies braucht die formale Aneignung der Modelle auch nicht mit der Realität der Politiken und Verhältnisse in gegebenen Kontexten übereinzustimmen.

[8] Vorausgesetzt ist immerhin die Existenz einer staatlichen Verwaltungsorganisation und deren Zuständigkeit für die Organisation öffentlicher Bildung.

[9] Obwohl sich unter den 16 Ländern auch die Schweiz befand, beteiligte sich keine Schweizer Vertretung an diesen Seminaren.

Bibliographie

Adler, J. & R. Künzli (1997). *Lehrplanarbeit in der Schweiz. Eine Darstellung von Verfahren und Prozessen in sieben Kantonen* (Polykopie). Aarau

Benavot, A. *et al.* (1991). Knowledge for the Masses: World Models and National Curricula, 1920–1986. *American Sociological Review, 56.*

Bernstein, B. (1977). *Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses*. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Biehl, J., Ohlhaver, F. & Riquarts, K. (1997). *Lehrplanarbeit in Deutschland und in der Schweiz – ein Vergleich.* Kiel: IPN.

Biehl, J., Ohlhaver, F. & Riquarts, K. (1998): Prozessdokumentation der Lehrplanarbeit in sechs Bundesländern der BRD. In R. Künzli & S. Hopmann (Hg.), *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird.* Chur: Rüegger.

Biehl, J., St. Hopmann, F. Ohlhaver (1996): Wie wirken Lehrpläne? Modelle, Strategien, Widersprüche. *Pädagogik 5.*

Burawoy, M. (1983): Between the Labor Process and the State: The Changing Face of Factory Regimes under Advanced Capitalism. *AmericanSociological Review,48.*

Fries, A.-V. (1998): Lehrplantypen in der Schweiz. Vergleichende Darstellung der Lehrpläne in sieben Kantonen. In R. Künzli & S. Hopmann (Hg.), *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird.* Chur: Rüegger.

Grootings, P. (1989): New Forms of Work Organization in Europe: East-West Comparisons. *In: P. Grootings, G. Héthy, Hg., New Forms of Work Organization in Europe.* New Brunswick/Oxford: Transaction Publishers

Haft, H. *et al.* (1986): *Lehrplanarbeit in Kommissionen.* Kiel: IPN.

Haller, H.-D. (1973): *Prozess-Analyse der Lehrplanentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland.* Konstanz

Heidenreich, M. (1991): Problems of Generalisation in Cross-National Studies of Organisations. *International Sociology 6.*

Hopmann, St. (1988): *Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln.* Kiel: IPN

Jodelet, D., Hg. (1989): *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

Juchler, J. (1986): *Die sozialistische Gesellschaftsformation – Allgemeine Theorie und Fallstudie (Polen 1945–84)*. Frankfurt/M.: Campus

Kamens, D. H., J. W. Meyer, A. Benavot (1996): Worldwide Patterns in Academic Secondary Education Curricula. *Comparative Education Review 40, 2.*

Keys, W. (1998): What Do International Comparisons Really Tell Us? *International Electronic Journal For Leadership in Learning, 1, 4.*

Künzli, R. & Hopmann, S. (Hg.) (1998): *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird.* Chur: Rüegger.

Künzli, R., Bähr, K., Fries, A.V., Ghisla, G., Rosenmund, M. & Seliner, G. (1999). *Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung.* Chur: Rüegger.

Künzli, R. (1999):. Lehrplanarbeit – administrative Steuerung von Unterricht. In R. Künzli, K. Bähr, A.V. Fries, G. Ghisla, M. Rosenmund & G. Seliner, *Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung.* Chur: Rüegger.

Le Métais, J. (1997): Values and Aims in Currriculum and Assessment Frameworks. *School Curriculum and Assessment Authority* (Polykopie). London .

Lenhardt, G. (1984). *Schule und bürokratische Rationalität.* Frankfurt/M.: Suhrkamp

Meyer, J. W. *et al.* (1997). World Society and the Nation-State. *Amercian Journal of Sociology, 103, 1.*

Meyer, J.W., D.P. Barker (1996). Forming American Education Policy with International Data: Lessons from the Sociology of Education. *Sociology of Education*(Special Issue on Sociology and Education Policy: Bringing Scholarship and Practice Together).

Moser, U. *et al.* (1997).*Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der «Third International Mathematics and Science Study».* Chur/Zürich: Rüegger

Schmidt, W. H. et al. (1996). *Characterizing Pedagogical Flow. An Investigation of Mathematics and Science Teaching in Six Countries.* Dordrecht: Kluwer

Seliner-Müller, G. (1999). Wie Lehrpläne entwickelt werden. In R. Künzli, K. Bähr, A.V. Fries, G. Ghisla, M. Rosenmund & G. Seliner, *Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung.* Chur: Rüegger.

Tabberer, R. (1997). Primary Education: Expectations and Provision. *School Curriculum and Assessment Authority* (Polykopie). London.

Thomas, R. G. (1984): QUALITY AND QUANTITY? Worker Participation in the U.S. and Japanese Automobile Industries. In M. Dubofsky (Hg.), *Technological Change and Workers' Movements.* Beverly Hills: Sage

Comparer ce qui ne peut être comparé. Approches théoriques et méthodologiques de la recherche comparative internationale.

Résumé

L'article analyse les différentes approches théoriques et méthodologiques de la recherche comparative internationale dans le domaine des curricula. On y présente les approches divergeantes qui s'inspirent aux principes de la rationalité administrative, à des critères socio-structuraux, aux théories de la formation et aux modalités de développement de la société mondiale. Ce qui plus est, ces approches peuvent être dépendantes ou indépendantes du contexte culturel. Cette dichotomie renvoie aux «designs»de recherche correspondants. Des méthodes quasi expérimentales s'opposent à des méthodes holistiques, fondées sur un contexte spécifique. Si l'on tient compte de l'histoire encore limitée de la recherche comparative internationale, on favorise finalement une approche visant le développement discursif sur les méthodes et des stratégies vouées au développement heuristique de typologies idéales.

Comparare l'incomparabile? Approcci teorici e metodologici della ricerca comparativa internazionale nel campo curricolare

Riassunto

Il contributo discute diversi approcci teorici e metodologici della ricerca comparativa internazionale nel campo curricolare. Vengono presentati approcci divergenti che si ispirano ai principi della razionalità amministrativa, a criteri socio-strutturali, alle teorie della formazione e alle modalità di sviluppo della società mondiale. Questi approcci inoltre si distinguono per essere dipendenti o indipendenti dal contesto culturale. Tale dicotomia rimanda a design di ricerca corrispondenti. Metodi quasi-sperimentali vengono confrontati a metodi olistici, basati sul contesto specifico. Considerata la tradizione ancora limitata della ricerca comparativa internazionale, si favoriscono infine un approccio che punta allo sviluppo discorsivo di metodi e una strategia tesa allo sviluppo euristico di tipologie ideali.

Comparing what is not comparable.Theoretical and methodological approaches to international comparative research.

Summary

The paper discusses different theoretical and methodological approaches to international comparative research on curriculum and curriculum-making processes. Approaches drawing on principles of administrative rationality, social structure, the cohesion of whole societies or developments within world society are presented as varieties of culture-free and societal-effect approaches respectively. The dichotomy points to corresponding distinct research methodologies. Quasi-experimental methods are opposed to more holistic designs which underscore the importance of the unique societal context. Given the short-term tradition of international comparative research on curricula and curriculum-making processes, the ‹discourse method› of the development of research instruments and techniques as well as the construction of ideal types as a heuristic tool are viewed as promising.