

Waterkamp, Dietmar

Das Versprechen auf Innovation im Bildungswesen mittels organisatorischer Verfahren - ein Thema der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Tertium comparationis 10 (2004) 1, S. 36-43

urn:nbn:de:0111-opus-29496

in Kooperation mit:



<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt 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 dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de



Das Versprechen auf Innovation im Bildungswesen mittels organisatorischer Verfahren – ein Thema der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Dietmar Waterkamp

Technische Universität Dresden

Abstract

The article exposes the topic ‘Procedures of organisation in education systems’ as a research field for the scholarly discipline of comparative education. It reflects the more extensive explication of this approach, which was represented in a book from the year 2000 (Waterkamp, 2000).

1 Das Konzept ‚Organisatorische Verfahren im Bildungswesen‘

Der Artikel möchte in Kürze das Thema ‚organisatorische Verfahren im Bildungswesen‘ als ein wesentliches Thema der Vergleichenden Erziehungswissenschaft begründen und zugleich auch als einen ertragreichen Forschungsansatz nahe bringen. Der Artikel versteht sich als Reflexion zu einem Buch, in dem diese detaillierter entfaltet wurde (Waterkamp, 2000).

Das Thema kann unter der Frage angegangen werden, welches der Inhalt der Globalisierung für die Bildung ist. Diese Frage ist als Forschungsfrage inzwischen etabliert (Scheunpflug & Hirsch, 2000; Seitz, 2002). Als eine Teilantwort auf diese Frage wird hier die Aussage vorgeschlagen, dass die internationale Verbreitung von organisatorischen Verfahren im Bildungswesen ein Aspekt der Globalisierung ist.

Das Globalisierungstheorem kann nicht dem an der Stanford-Universität entstandenen Weltsystemansatz im Bildungswesen gleichgesetzt werden, da der Weltsystemansatz im Ursprung weder soziologisch noch ökonomisch argumentiert (Meyer & Hannan, 1979; Meyer, Ramirez & Soysal, 1992). Die Vergleichende Erziehungswissenschaft in Deutschland hat versucht, den Weltsystemansatz zu ergänzen um die Dimension von Kulturalität und Kontextgebundenheit, um ihn in Hinsicht auf Pluralität zu öffnen und ihn damit anschlussfähig zu machen an traditionellere Fragestellungen und Arbeitsweisen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft (Adick, 1992; Schriewer,

2000, S. 17 f.; Liegle, 2002). Ohne Frage hat sie ihn damit nicht nur ergänzt, sondern in seiner provokativen Radikalität auch entschärft.

Es ist des Öfteren festgestellt worden, dass der Weltsystemansatz seine Überzeugungskraft nur dadurch gewinnen konnte, dass er Bildung auf ein relativ abstraktes Modell von Bildungsorganisation reduzierte, das die Frage offen lässt, wie es sich durch die Einbettung in unterschiedliche Umwelten konkret ausgestaltet. Mit dem Hinweis auf die internationale Durchsetzung organisatorischer Verfahren soll ein Schritt zur Konkretion des Inhaltes der internationalen Diffusion im Bildungswesen getan werden, wie sie in den Konzepten von Globalisierung und Weltsystem beschrieben wird. Ein gedanklicher Reiz der genaueren Betrachtung organisatorischer Verfahren besteht darin, dass die Verfahren in sich eine Entwicklungsdynamik tragen, die zu unterschiedlichen Verläufen in der Anwendung führen muss. Es muss also nicht im Schema gedacht werden, dass ein global verbreiteter Inhalt auf unterschiedliche Umwelten stößt, die ihn regional und örtlich bzw. kulturell modifizieren, sondern man kann den Blick darauf richten, dass der global verbreitete Inhalt selbst die Potenz zur Diversifizierung in sich trägt.

Ein Kennzeichen dafür, dass organisatorische Verfahren ein Inhalt der internationalen Diffusion im Bildungswesen sind, ist die begleitende Rhetorik, die sie in den Rahmen des internationalen Wettbewerbs stellt. Organisatorische Verfahren werden als inhaltsneutral angesprochen, die attribuierten Ziele sind Erhöhung der Effizienz und Effektivität, auch der Transparenz, der Gerechtigkeit und Gleichbehandlung. Prozedurale Regeln scheinen keine inhaltlichen Ziel- und Wertentscheidungen zu präjudizieren oder gar treffen zu wollen. Daher scheint es so, dass man sie zur Übernahme empfehlen oder übernehmen kann, ohne Ziel-, Wert- und Inhaltspräferenzen, die in der nationalen Bildungsgeschichte entstanden und vielleicht kulturell geprägt sind, zu beeinträchtigen oder zu verdrängen. Der Globalisierungsprozess erscheint im Bildungswesen als ein Prozess, dem man sich stellen muss, dem man gerecht werden muss, dem man nachkommen muss, ohne dass klar würde, was er inhaltlich fordert oder gar, wer denn etwas Bestimmtes fordert.

Die scheinbare Inhaltsneutralität organisatorischer Verfahren ist aus der Sicht von Reformbemühungen anziehend, die sich im Bildungswesen immer noch vorwiegend im nationalen Kontext bewegen. Die Globalisierung im Bildungswesen bezieht einen Teil ihrer Kraft auch daher, dass sie die ohnehin bestehende Wahrnehmung, das Bildungswesen stehe grundsätzlich unter einem Reformanspruch, als Forderung begründet, die aus der internationalen Vernetzung resultiert. Die Reformdiskussionen wurden lange als Auseinandersetzungen um Ziele und Inhalte, um Bildungsbegriffe und curriculare Strukturen geführt, doch haben sie auf dieser Ebene zu keinem befriedigenden Konsens geführt. Daher hat sich der Reformdiskurs in vielen Ländern in den neunziger Jahren auf die Ebene von Verfahren verlagert, als auf die Möglichkeiten, durch Änderung prozeduraler Regeln ohne inhaltlichen Disput zu Reformen zu gelangen. In England begann dieses Umschwenken schon in den achtziger Jahren, in anderen Ländern folgte die öffentliche Diskussion später. Der auf Verfahren konzentrierte Reformdiskurs erfährt durch die Globalisierungsdimension eine enorme Beschleunigung, zumal

insbesondere die OECD viel zur Verbreitung des Wissens über Verfahren in anderen Ländern beiträgt.

Ziele einer genaueren wissenschaftlichen Beschäftigung mit organisatorischen Verfahren im Bildungswesen sind eine genaue Abschätzung dessen, was Verfahren leisten und was nicht, und eine Analyse ihrer Wirkungsweisen und ihrer Folgen, sowohl der gewollten als auch der ungewollten. Es gilt aufzudecken, welche pädagogisch relevanten Theorien oder Vorstellungen sie implizieren, ohne dass diese auch expliziert werden. Diese Ziele lassen sich nur durch den Vergleich von Verfahren erreichen.

Es ist nötig, von organisatorischen Verfahren zu sprechen, um sie abzugrenzen gegen pädagogische Verfahren oder Unterrichtsverfahren in dem Sinne, in dem z.B. Kerschensteiner von Bildungsverfahren sprach (Kerschensteiner, 1928). Kerschensteiner hat allerdings zusätzlich auch zum ersten Mal die Bildungsorganisation zum erziehungswissenschaftlichen Thema erhoben (Kerschensteiner, 1933).

Organisatorische Verfahren sind strukturbildend für das Bildungswesen. Ihr Zweck ist es, Entscheidungen möglich zu machen, indem sie Parameter setzen für das Treffen von Entscheidungen. In dieser Funktion sind sie strukturbildend, denn Entscheidungen können als die Substanz von Organisationen begriffen werden. Organisatorische Verfahren sind Lösungsregeln für Klassen von Problemen. Damit helfen sie, die Vielzahl anfallender Entscheidungen relativ schnell und relativ stabil zu treffen. Im Einzelnen sind es z.B. Entscheidungen darüber, wer prüfen darf, wer geprüft werden darf, wer zugelassen wird, wer Geld ausgeben kann, wofür Geld ausgegeben werden kann, wer Lehrinhalte festlegt und wer Personal einstellt. Doch es sind nicht nur ‚Wer‘-Fragen, über die entschieden wird, auch ‚Wie‘-Fragen sind zu beantworten, z.B. nach welchen Maßstäben Leistungen bewertet werden, nach welchen Schemata Geld verteilt wird, auf welchem Wege Geld an die Anbieter geleitet wird, nach welchen Regeln und eventuellen Kriterien zugelassen wird, nach welchem Schlüssel Kommissionen zusammengesetzt werden. Schließlich sind auch ‚Wann‘-Fragen zu entscheiden, z.B. ob die Leistungsprüfung am Ende eines Zyklus erfolgt oder am Beginn eines neuen Zyklus, auf welchen Stufen Tests eingesetzt werden und ob Gebühren vor dem Lernzyklus oder nachträglich erhoben werden.

Setzt man das zu lösende Problem mit den Entscheidungsparametern in Beziehung, die Entscheidungen möglich machen, so ist deutlich, dass bei allen Lösungen ein Rest bleibt, dass es keine hundertprozentige Auflösung des Problembedarfs gibt. Die Fragen, ob Entscheidungen gerecht sind, ob sie effektiv sind, ob sie effizient sind, ob sie transparent sind, sind nie vollständig mit Ja zu beantworten. Daher bleibt die Frage immer aktuell, ob Verfahren geändert werden müssen, ob neue Verfahren eingesetzt werden müssen. Insofern geht ein Teil des steten Reformbedarfs der Bildungsorganisationen auch von der Unzufriedenheit mit Verfahren aus.

Aus diesem Grunde ist es viel versprechend, Verfahrensmöglichkeiten alternativ gegenüberzustellen und Verfahrensalternativen zu vergleichen. Dazu müssen Verfahren gedanklich analysiert werden, also die Lösungsregel bzw. die Wirkweise beschrieben werden, sie müssen in ihrer Genese untersucht werden und vor allem ihr praktisches Funktionieren und ihre Folgen müssen in konkreten Umgebungen untersucht werden.

Man kann einzelne Verfahren isoliert untersuchen, z.B. Verfahren der Aufnahmeprüfung, Verfahren der Leistungsbewertung wie z.B. die kriterienorientierte Leistungsbewertung, Verfahren der Qualitätsbewertung von Institutionen, Verfahren der Finanzierung wie z.B. die formelgebundene Finanzierung, den Globalhaushalt, die Pro-Kopf-Finanzierung, die Finanzierung über *vouchers*, Verfahren der Curriculumerstellung, z.B. der Erstellung von Curricula mit dem Ziel der Standardsetzung oder auch modularisierter Curricula und Verfahren der Prüfung durch externe Prüfungsagenturen.

Bei der Analyse einzelner Verfahren wird man schnell darauf stoßen, dass die Auswahl eines bestimmten Verfahrens Entscheidungen für bestimmte andere Verfahren nach sich zieht. Dieser Zusammenhang zwischen Verfahren wird hier mit ‚Folgen‘ bezeichnet. Bestimmte Finanzierungsverfahren ziehen bestimmte Managementverfahren nach sich, bestimmte Prüfungsverfahren ziehen bestimmte Verfahren der Leistungsbewertung nach sich, bestimmte Verfahren, Curricula zu organisieren, z.B. durch Curricula Standards zu setzen, ziehen bestimmte Verfahren der Leistungsprüfung und Leistungsbewertung nach sich, z.B. standardisierte Leistungstests einzusetzen (Mc Ginn & Bordon, 1995).

Eine genaue Untersuchung der Folgen von Verfahren zeigt mehr oder weniger tiefe Auswirkungen auf die Arbeitsabläufe, das pädagogischen Handeln und auch das pädagogische Ergebnis in Bildungsinstitutionen. Diese Einflüsse sind in Fallstudien zu beschreiben. In einem noch weitergehenden Schritt sind Verfahren, die das gleiche oder ein vergleichbares Problem lösen sollen, zu vergleichen. Wenn auch der Vergleich nicht dazu dienen kann, ein Verfahren gegen seine Alternative auszutauschen – das wird nur in seltenen Konstellationen vorkommen – so erhellt der Vergleich doch sehr wesentlich die Besonderheiten eines Verfahrens. Dabei wird sichtbar, dass jedes Verfahren in einem Kontext steht, so dass die Suggestion von organisatorischen Verfahren, weitgehend kontextfrei zu funktionieren, relativiert wird, und die Frage entsteht, wie weitgehend in den Kontext eingegriffen werden soll.

2 ‚Organisatorische Verfahren im Bildungswesen‘ als Gegenstand der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit organisatorischen Verfahren im Bildungswesen ist eine Aufgabe der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Sie ist auch unter Begrenzung auf ein nationales Bildungswesen möglich, allerdings hat der Ausblick auf viele Länder den Vorzug, dass die Varianz der Erscheinungen wesentlich erhöht wird. Die Vergleichende Erziehungswissenschaft hat sich seit der Durchsetzung des so genannten *problem approach* in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts von dem Gegenstandsbezug ‚Vergleich nationaler Bildungssysteme‘ mehr oder weniger deutlich gelöst und hat die Analysen spezifischer Problemstellungen vertieft. Dabei betrachtet sie die Kenntnis nationaler Bildungssysteme als Voraussetzung für die Identifizierung besonders aussagekräftiger Lösungsvarianten eines in Frage stehenden Problems. Letztlich sind alle Kontexte, d.h. alle Länder, aber auch andere regionale Einheiten und auch Einzelinstitutionen für die Identifizierung von Beispielfällen von Interesse.

Eine weltumspannende Hintergrundkenntnis kann bei dem einzelnen Forscher nicht vorhanden sein, daher sind Teambildungen sehr vorteilhaft, doch auch für den einzelnen Forscher hat sich durch die Möglichkeiten des *World Wide Web* mit der Vorherrschaft der englischen Sprache ein sehr viel weiterer Radius ergeben und auch ein anderer Forschungsstil.

In der Vergleichenden Erziehungswissenschaft gilt, dass der Vergleich sorgfältiger Vorbereitungen bedarf, um sicherzustellen, dass auch Vergleichbares verglichen wird (Rothe, 2001, S. 26–34). Der Vergleichsgegenstand und das Vergleichsziel müssen erarbeitet werden (Busch, 1974). Der Vergleichsgegenstand, z.B. eine Verfahrensalternative, umfasst mehrere Vergleichsobjekte, z.B. Verfahren A im Lande X und Verfahren B im Lande Y. Diese Vergleichsobjekte sind beschreibend so zu analysieren, dass sie vergleichbar werden. Dazu bedarf es einer wissenschaftlichen Strukturierung des Vergleichsgegenstandes als Thema der Erziehungswissenschaft. Im Falle des hier behandelten Vergleichsgegenstandes muss sozusagen eine verfahrenswissenschaftliche Perspektive erarbeitet werden, um die Vergleichsobjekte vergleichsrelevant beschreiben zu können. Allein die vergleichsrelevante Beschreibung eines einzelnen Vergleichsobjektes stellt bereits eine wissenschaftliche Leistung dar. In der Vergleichenden Erziehungswissenschaft wurde dieser Sachverhalt oft unter dem Stichwort *Auslandsstudie* abgehandelt.

Das Vergleichsziel ist das Woraufhin des Vergleichs. Im Falle des hier behandelten Gegenstandes sind es vor allem die Wirkungsweisen der Verfahren, ferner die Folgen und ebenso die impliziten pädagogischen Annahmen, die ja Annahmen über die Wirkungsweise oder das Wirkprinzip sind. Zu dem Gegenstand ‚Organisatorische Verfahren im Bildungswesen‘ als Vergleichsgegenstand wurde bisher ein Forschungsrahmen geschaffen. Dieser führt eine Ordnung von organisatorischen Verfahren in kontrastiver Weise durch, stellt also Verfahrensalternativen vor, mit ersten Hinweisen auf die Funktionsweise, die Implikationen und Folgen. Die analytische Beschreibung wird für jedes einzelne Verfahren durch Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten konkretisiert (Waterkamp, 2000). In drei Einzelstudien wurden bisher Verfahren genauer untersucht, was Motive ihrer Einführung, ihre genaue Ausformung, den Verlauf ihrer bisherigen Anwendung einschließlich Implikationen und Folgen betrifft: die Modularisierung des Curriculum im Rahmen von Fernstudien (Klink, 2001), die formelgebundene Finanzierung an Hochschulen (Orr, 2001) und das Bildungssponsoring im Bereich berufsbildender Schulen (Reinhard, 2000).

Die kontrastive Gegenüberstellung von Verfahren (z.B. Verfahren der Progression im Lehrstoff: kumulativ versus additiv) ist ein analytisches Mittel, sie wird nicht unter der Annahme getroffen, dass sich die Kontrastpaare gegenseitig ausschließen würden. Im Gegenteil gibt es oft Versuche der Mischung, z.B. um nachteilige Folgen eines Verfahrens durch Inanspruchnahme von Elementen der Verfahrensalternative zu neutralisieren oder zu korrigieren.

Als Beispiel für eine solche Überschneidung von Verfahrensalternativen sei z.B. die Art der Leistungsbewertung in der Abschlussprüfung des Schulwesens im Staate Victoria in Australien genannt. Schon die Tatsache, dass diese Abschlussprüfung zugleich als Aufnahmeprüfung für ein sehr differenziertes Aufnahmeverfahren fun-

giert, zeigt eine Überschneidung zweier unterschiedlicher Verfahren. Vom Ursprung her ist die Leistungsbewertung nach englischem Vorbild kriterienorientiert, ihr wurde aber noch ein normorientiertes Verfahren aufgesetzt, d.h. die Ergebnisse des einzelnen Schülers werden an den Ergebnissen aller Schüler gemessen, so dass alle Abiturienten des Staates in eine Rangskala eingeordnet werden können, die von 1–100 reicht, bzw. genauer gesagt, bis in die 2. Dezimale geht, also alle Absolventen auf einer Skala von 0,05 % bis 99,95 % verortet. Dieses Ranking der Schüler wird von den Fakultäten der Universitäten für die Aufnahme benutzt, je nach ihren Ansprüchen wählen sie unter den Bewerbern bis zu einem bestimmten Prozentniveau aus.

Während die kriterienorientierte Bewertungsweise der pädagogischen Tendenz nach ermutigend ist und geeignet ist, möglichst viele Schüler zum inhaltlichen Ziel zu führen, ist die normorientierte Bewertungsweise selektiv und für schwächere Schüler entmutigend. Die Effekte der Vermischung beider müssten genauer untersucht werden. Unter diesem Aspekt ist z.B. die Umstellung in Griechenland von einer Aufnahmeprüfung für die Universitäten auf eine Abschlussbewertung am Lyzeum von Interesse, eine der seltenen radikalen Umstellungen auf die Verfahrensalternative.

Verfahren werden oft nur unter der Vorstellung eines einzigen Wirkprinzips eingesetzt und erweisen dann unvorhergesehene Folgen, die teils aus einer immanenten Logik des Verfahrens entstehen, teils kontextbedingt sind. Man denke etwa an das Finanzierungsregime der englischen Hochschulen, das zu einer Hierarchie zwischen den Forschern einer Institution führt und die Bedeutung der Lehre stark mindert (Orr, 2001). Man kann auch an die Pro-Kopf-Finanzierung im niederländischen Schulwesen denken, die zu einer erhöhten Zuweisung von Schülern zu Sonderschulen führte, weil jeder Schüler an den Sonderschulen den finanziellen Faktor 2,5 bekommt. Dieser Effekt soll durch eine Abwandlung des *voucher*-Verfahrens korrigiert werden: Jeder Schüler kann im Prinzip seinen finanziellen Faktor an die Schule seiner Wahl tragen.

Oder man denke an das *Curriculum Framework* Floridas, das zu curricularen Standards führte, denen bald ein Verfahren der Leistungsüberprüfung durch standardisierte Leistungstests folgte, die inzwischen den Schulunterricht stark prägen, da sie nicht nur zur Bewertung der Schüler, sondern auch zur Bewertung der Schulen benutzt werden.

Das Ärgernis der Finanzierung von Schulen durch Schulgebühren ist bekannt und insbesondere in ärmeren Ländern groß. Eine Verfahrensalternative bot Australien mit der Einführung sogenannter nachträglicher Studiengebühren, die von solchen Absolventen während ihres Erwerbslebens erhoben wird, deren Einkommen oberhalb einer Verdienstgrenze liegt. Diese Variante wurde aus Humanvermögensrechnungen abgeleitet.

Ein modulares Verfahren der Curriculumorganisation soll erlauben, das Lernen besser an persönliche Bedingungen anzupassen. Aus ihm folgen in der Regel auch Änderungen im Prüfungsverfahren: Die ganzheitliche Abschlussprüfung mit einzelnen Fächerprüfungen wird aufgehoben zugunsten der diskreten Fächerprüfungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten, die zudem noch lernbegleitend gestaltet werden, also auf einzelne Module beschränkt werden. Die Erwartung, dass mit diesen Verfahren mehr Abschlüsse erzeugt werden, hat sich im Falle der Offenen Universität der Niederlande nicht erfüllt (Klink, 2001).

3 Der praktische Sinn der Forschungsfrage nach ‚Organisatorischen Verfahren im Bildungswesen‘

Was ist der allgemeine Sinn des Forschungsthemas ‚organisatorische Verfahren im Bildungswesen‘? Man hat mitunter kritisch bemerkt, die Schaffung neuer Verfahren folge einem Marktdenken, sie fördere Wettbewerb, Kostendenken, Konsumentendenken und berücksichtige die Interessen von Unternehmen. Das ist allerdings nur z.T. richtig. *Accountability* als Ziel einiger Finanzierungsverfahren wird auch politisch begründet. Schon die *Foster Laws* in England von 1870 sahen vor, dass öffentliches Geld nur an Schulen mit guten Prüfungsergebnissen, die vor externen Prüfungsagenturen erzielt wurden, gegeben werden dürfe. Im Verfahren externer Prüfung und in der kriterienorientierten Bewertung ist ein anderes pädagogisches Verständnis enthalten als in der internen Prüfung, die als Schlusspunkt des Lehrgangs verstanden wird, und in der normorientierten Bewertung. Im Übrigen handelt es sich, wenn man vom Marktdenken im Bildungswesen spricht, fast nie um einen wirklichen Markt, vielmehr ist es ein Pseudo-Markt bzw. nur eine Markt-Metapher.

Der Einsatz organisatorischer Verfahren als Mittel der Innovation im Bildungswesen ist ein Versuch, relativ kontextfreie Mittel in die Hand zu bekommen, die anscheinend ein relativ einfach zu erkennendes Wirkprinzip haben. So erscheint eine gewisse Steuerung möglich, ohne sich in der Komplexität des Geschehens und der Einflussfaktoren zu verfangen. Erst später stellt sich dann heraus, wie viele Nachfolgeoperationen nötig sind, um den ursprünglich angestrebten Zweck doch noch zu erreichen.

Wenn man den Einsatz der organisatorischen Verfahren nicht sogleich pädagogisch kritisieren will – aus dem kontextbewussten pädagogischen Denken heraus, das die Ganzheitlichkeit des pädagogischen Geschehens bewusst halten will, sondern sich auf die Verwendung organisatorischer Verfahren als Forschungsgegenstand einlässt, so folgt man zunächst einer gewissen De-Kontextualisierung. Man isoliert Verfahren zunächst als Forschungsgegenstand, blendet viele andere Aspekte eines komplexen Geschehens aus. In der Forschung geschieht dann aber sukzessive eine Re-Kontextualisierung. Unter der Verfahrensperspektive werden Interdependenzen besser sichtbar, die bisher nicht klar bewusst waren. Die Wahl von Verfahren bzw. die Änderung von Verfahren im Bildungswesen können in der Kenntnis dieser Zusammenhänge gezielter vorgenommen werden. Die Verfahrensperspektive kann die Veränderbarkeit von Bildungsstrukturen bewusster machen, sie kann Reformdenken durchaus stimulieren, sie setzt Wandel als Gegebenheit an, aber nötig ist die Erforschung von Interdependenzen, von Implikationen und Folgen in unterschiedlichen Umgebungen, um Wandel gezielt und erfolgversprechend steuern zu können. Verfahren sind nicht Ausdruck einer Mentalität, z.B. einer nationalen Bildungsmentalität, wohl können sie bei langem Bestehen eine Mentalität hervorbringen. Sie sind Möglichkeiten organisatorischer Gestaltung mit Implikationen für das pädagogische Handeln, zu denen es immer auch Alternativen gibt. Ihre genauere Kenntnis kann Handlungsmöglichkeiten auf der nationalen Ebene, aber genauso gut auf der Ebene einzelner Institutionen eröffnen – einer Ebene, die Wissenschaftlern vielleicht zugänglicher ist als die nationale Ebene.

Literatur

- Adick, C. (1992). Modern education in 'Non-Western' societies in the light of the world systems approach in comparative education. *International Review of Education*, 38, 241–255.
- Busch, A. (Hrsg.). (1974). *Vergleichende Erziehungswissenschaft: Texte zur Methodologie-Diskussion*. Pullach bei München: Verlag Dokumentation.
- Kerschensteiner, G. (1928). *Theorie der Bildung*. Leipzig: Teubner.
- Kerschensteiner, G. (1933). *Theorie der Bildungsorganisation*. Leipzig: Teubner
- Klink, C. (2001). *Universitäre Bildung in der Öffnung für das Lebenslange Lernen. Der Beitrag der Offenen Universität der Niederlande*. Münster: Waxmann.
- Liegle, L. (2002). Weltsystemansatz und Vergleichende Erziehungswissenschaft – Versuch einer Verhältnisbestimmung und deren Erprobung an Beispielen. *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 8, 126–135.
- Mc Ginn, N. & Bordon, A. M. (1995). *Framing questions. Constructing answers. Linking research with education policy for developing countries* (Harvard Studies in International Development). Boston: Harvard Press.
- Meyer, J. W. & Hannan M. T. (1979). *National development and the world system. Educational, economic and political change, 1950–1970*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O. & Soysal, Y. N. (1992). World expansion of mass education, 1870–1970. *Sociology of Education*, 65, 128–149.
- Orr, D. (2001). *Die Finanzierungsmethodik im englischen Universitätssektor: eine verfahrensanalytische Untersuchung ihrer Implikationen und Folgen*. Dissertation Technische Universität Dresden.
- Reinhard, K. (2000). *Verfahren des Bildungssponsorings an berufsbildenden Schulen. Ein Vergleich zwischen Deutschland und den USA*. Dissertation Technische Universität Dresden.
- Rothe, G. (2001). *Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich. Kompendium zur Aus- und Weiterbildung unter Einschluss der Problematik Lebensbegleitendes Lernen*. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.
- Scheunpflug, A. & Hirsch, K. (Hrsg.). (2000). *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik*. Frankfurt a.M.: IKO.
- Schriewer, J. (2000). Comparative methodology in transition: Towards a science of complexity? In J. Schriewer (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (pp. 3–52). Frankfurt: Lang.
- Seitz, K. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Waterkamp, D. (2000). *Organisatorische Verfahren als Mittel der Gestaltung im Bildungswesen. Ein Ansatz der Strukturierung aus der Sicht der Vergleichenden Erziehungswissenschaft*. Münster: Waxmann.