

Adick, Christel

Bedeutung von Lehr- und Lernzielen in international vergleichender Perspektive

Füssel, Hans-Peter [Hrsg.]; Roeder, Peter M. [Hrsg.]: *Recht - Erziehung - Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung.* Weinheim : Beltz 2003, S. 86-104. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 47)



Quellenangabe/ Reference:

Adick, Christel: Bedeutung von Lehr- und Lernzielen in international vergleichender Perspektive - In: Füssel, Hans-Peter [Hrsg.]; Roeder, Peter M. [Hrsg.]: *Recht - Erziehung - Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung.* Weinheim : Beltz 2003, S. 86-104 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-39708 - DOI: 10.25656/01:3970

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-39708>

<https://doi.org/10.25656/01:3970>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

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

Zeitschrift für Pädagogik · 47. Beiheft

Recht – Erziehung – Staat

Zur Genese einer Problemkonstellation
und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung

Herausgegeben von
Hans-Peter Füssel und Peter M. Roeder

Beltz Verlag · Weinheim, Basel, Berlin

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2003 Beltz Verlag • Weinheim, Basel, Berlin
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41148

Inhaltsverzeichnis

Hans-Peter Füssel/Peter M. Roeder

Recht – Erziehung – Staat 7

1. Bildungs- und Erziehungsziele in rechtlicher und pädagogischer Sicht

Lutz R. Reuter

Erziehungs- und Bildungsziele aus rechtlicher Sicht 28

Christine Langenfeld/Achim Leschinsky

Religion – Recht – Schule 49

Paul Meredith

Statutory Regulation of the Secular Curriculum in England and Consequences for Legal Liability 70

Christel Adick

Bedeutung von Lehr- und Lernzielen in international vergleichender Perspektive 86

2. Planvolle Entwicklung von Bildungssystemen?

2.1 Autonomie als Prinzip

Heinz-Elmar Tenorth

Autonomie und Eigenlogik von Bildungseinrichtungen – ein pädagogisches Prinzip in historischer Perspektive 106

Walter Berka

„Autonomie“ von Bildungsinstitutionen als Prinzip in rechtlicher Perspektive 120

2.2 Schulaufsicht und Verwaltung

Hermann Lange

Schulaufsicht zwischen normativen Anforderungen und
faktischen Wirkungsmöglichkeiten 137

Kathrin Dederling/Daniel Kneuper/Klaus-Jürgen Tillmann

Was fangen „Steuerleute“ in Schulministerien mit Leistungsvergleichsstudien an?
Eine empirische Annäherung 156

2.3 Standardsetzung und Sicherung von Qualität

Helmut Heid

Standardsetzung 176

Witlof Vollstädt

Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität
durch staatliche Lehrpläne? 194

Wolfgang Böttcher

Kerncurricula und die Steuerung der Allgemeinbildenden Schulen 215

Hans-Jürgen Brachmann

Auf dem Weg zur kontinuierlichen Qualitätsverbesserung 234

2.4 Kontrasterfahrungen

Sabine Hornberg

Ausländische Erfahrungen mit Modellen output-orientierter Steuerung –
aus pädagogischer Perspektive am Beispiel Englands und Wales 245

Brita Rang

Der Staat als Oberlehrer? Niederländische Schulen zwischen Schulstreit
und Schulreform, zwischen Unterrichtsfreiheit und Effizienz 263

Christel Adick

Bedeutung von Lehr- und Lernzielen in international vergleichender Perspektive

1. Einleitung

Internationale Einflüsse tangieren nationale Bildungsentwicklungen auf verschiedenen Ebenen von der Formulierung neuer bildungspolitischer Rahmenbedingungen, z.B. der Einführung zentraler Testagenturen, über die Entwicklung neuer Lehrpläne bis hin zur Veränderung der Unterrichtspraxis. Im Folgenden soll die Lehr- und Lernzielentwicklung in international vergleichender Perspektive betrachtet werden, indem nach einer Begriffsklärung (Kap. 2) zunächst Lehr- und Lernziele als Gegenstand international vergleichender Forschung (Kap. 3) und anschließend als Ergebnis internationaler Diskurse (Kap. 4) thematisiert werden. Dabei wird neben der Berücksichtigung inhaltlicher Aspekte besonderes Augenmerk auf Lehr- und Lernziele als Steuerungsvariablen staatlichen Handelns gelegt, da gerade dieser Aspekt auf internationaler Ebene herausgefordert wird. Effekte des internationalen Wettbewerbs werden z.B. in den Rückwirkungen internationaler Schulleistungsvergleiche auf die nationale Bildungspolitik greifbar oder äußern sich in Gestalt von Globalisierungsimperativen wie Privatisierung, Deregulierung und Liberalisierung, die durch internationale Abkommen wie dem derzeit zur Verhandlung anstehenden GATS (General Agreement on Trades and Services) an die einzelgesellschaftlichen Bildungssysteme herangetragen werden.

2. Lehr- und Lernziele im internationalen Diskurs

Lehr- und Lernziele sind Gegenstand verschiedener erziehungswissenschaftlicher Disziplinen oder Diskurse wie Didaktik, Curriculumentwicklung, Lehr-Lernforschung, Lehrplantheorie, Unterrichtsforschung, Pädagogische Psychologie. Will man sich international vergleichend mit Lehr- und Lernzielen beschäftigen, so stellt sich also zunächst die Frage, ob in anderen Ländern Entsprechungen vorhanden sind, die forschungsmethodisch einen begründeten Vergleich und normativ-programmatisch eine Verständigung über Lehr- und Lernziele zulassen.

2.1 Didaktik und/oder curriculum studies

Die Frage der Vergleichbarkeit hat in den 1990er-Jahren insbesondere eine internationale Forschergruppe um Stefan Hopmann, Kurt Riquarts und anderen unter dem Motto ‚Didaktik meets Curriculum‘ aufgegriffen (Hopmann 1990; Hopmann/Riquarts 1995;

Gundem/Hopmann 1998; Goodson/Hopmann/Riquarts 1999). Obwohl deren Perspektive weder alle europäischen noch gar außereuropäische Traditionen (mit Ausnahme der nordamerikanischen) umfasst, so postuliert sie doch zwei grundlegende Idealtypen, die *curriculum studies* angelsächsischen Ursprungs und die in den mittel- und nordeuropäischen Ländern vorherrschende *Didaktik*: Beide operierten mit je unterschiedlichen Vorstellungen des Verhältnisses von Lehrplan, Lehre und Unterricht, die „vor allem in gegensätzlichen Traditionen der Lehrerbildung (didaktisch versus methodenzentriert) und der Schulkontrolle (zentral versus lokal) verankert“ seien (Hopmann/Riquarts 1995, S. 9). Dennoch erzwingen gerade „die internationale Verflechtung des (Schul-) Wissens, die internationale Verflechtung der Ausbildungswege, die sich angleichenden Strukturen der Lehrplanarbeit, die internationale Kooperation in Forschung und Entwicklung“ eine Verständigung über Ländergrenzen hinweg (ebd., S. 21). Eine relative Einigkeit zwischen Didaktik- und Curriculummodellen bestehe beispielsweise im Primat der Zielbestimmung als Ausgangspunkt aller didaktischen bzw. curricularen Überlegungen (ebd., S. 23).

Wenn hier auf den Diskurs von *curriculum studies* und Didaktik Bezug genommen wird, dann geschieht dies in der Annahme, dass aufgrund kolonialer Expansion und hegemonialer Einflüsse in den stark anglophon dominierten supranationalen Organisationen wie UNESCO, UNICEF, Weltbank und OECD die *curriculum studies* zwar in viele nationale Bildungsdiskurse importiert wurden und vermutlich weltweit dominieren, dass die internationale Forschung und Verständigung über Lehr- und Lernziele aber dennoch offen sein sollte für andere Denktraditionen wie z.B. die kontinentaleuropäische Didaktik und weitere möglicherweise in anderen Kulturkreisen vorhandene Konzeptionen.

2.2 Lehr- und Lernziele als Steuerungsvariablen

R.M. Thomas (1990, S. 25) hat einmal die in der anglophonen Literatur vorfindlichen Begriffe zur Bezeichnung von Lehr- und Lernzielen zusammengestellt und kommt dabei zu folgender Liste: „goals, aims, objectives, intended outcomes, ends, purposes, targets, functions, desires, and ambitions“; diese sieht er als Synonyme zur Bezeichnung für „the results that education systems are expected to produce“. Hierin zeigt sich die Tradition der *curriculum studies*, in der eher vom Ende, vom *output*, während in der lehrplanzentrierten Didaktiktradition eher vom Anfang, vom *input* her gedacht und argumentiert wird.

In der Didaktiktradition ist der Begriff ‚Ziele‘ keinesfalls in einem inhaltsneutral verkürzten Sinn gemeint, sondern bezeichnet den unhintergehbaren Implikationszusammenhang von Zielen und Inhalten, demzufolge es unmöglich ist, Ziele ohne Inhalte zu unterrichten und vice versa, worauf schon Blankertz (1972, S. 157ff.) in seiner scharfzüngigen Kritik an lernzieltaxonomischen Didaktiken verwiesen hatte. Auch in der Perspektive der *curriculum studies* werden die von Murray genannten ‚goals‘, ‚aims‘, ‚objectives‘ oder ‚outcomes‘ wohl kaum ohne die Vermittlung von Inhalten erreicht und

abgeprüft werden können. In diesem Sinne stellen Lehr- und Lernziele *inhaltlich-intentionale Steuerungselemente des Unterrichts* dar. Auch wenn sie als Zielvorgaben für ganze Bildungssysteme formuliert sind, so z.B. in entsprechenden Paragraphen von Landesverfassungen, richten sie sich letztlich auf den Unterricht, in dem Lehrende und Lernende gemeinsam an der intergenerationellen Weitergabe von Kultur arbeiten. Aus diesem Grunde wird im Folgenden der Begriff ‚Lehr- und Lernziele‘ letztlich auf Unterricht bezogen, und zwar auf Unterricht in öffentlichen Pflichtschulsystemen, da es Anzeichen dafür gibt, dass sich internationale Einflüsse in anderen Bildungssektoren anders auswirken als im Pflichtschulbereich. So steht z.B. die Hochschulentwicklung unter dem Vorzeichen des sog. Bologna-Prozesses der Schaffung eines europäischen Hochschulraumes (vgl. Bologna Declaration 1999) und der Diskussion um die Zulassung privater transnationaler Bildungsanbieter (vgl. Adam 2001). Und eine Bestandsaufnahme der OECD zur Implementation von E-Learning in nationalen Bildungskontexten erbrachte eine große Diskrepanz zwischen dem eher resistenten und durch staatliche Kontrolle geschützten Pflichtschulbereich und anderen Sektoren des ‚lebenslangen Bildungsmarktes‘ etwa in Bereichen der Erwachsenenbildung, in tertiären Einrichtungen und in der betrieblichen Weiterbildung, die einen offeneren Zugang für die Vermarktung von E-Learning bieten (OECD 2001, S. 29ff.).

Es wird vorgeschlagen, Lehr- und Lernziele in internationaler Perspektive mit verschiedenen Entscheidungsebenen in Verbindung zu bringen, die von der Weltebene bis zur Unterrichtspraxis reichen und die mit je unterschiedlichen makro- bis mikrodidaktischen Diskursen verbunden sind (vgl. Adick 2002b, S. 403f.):

- Auf der *Weltebene* finden sich Lehr- und Lernziele bspw. in den Programmen supranationaler Organisationen wie UNESCO oder OECD;
- auf der *einzelstaatlichen Entscheidungsebene* sind sie in rechtlichen und bildungspolitischen Rahmenvorgaben wie Lehrplänen und Prüfungsordnungen enthalten;
- auf der *Ebene der Unterrichtsfächer* treten sie in Fachdidaktiken und Schulbüchern zu Tage;
- auf der *Ebene von Unterrichtsgegenständen* erscheinen sie in der didaktischen Analyse und Planung einzelner Themen;
- *in der Unterrichtspraxis* sind sie am Handeln der Lehrenden und Lernenden ablesbar.

Lehr- und Lernziele können daher als kontextspezifisch unterschiedlich artikuliert curriculaire Steuerungsvariablen begriffen werden, wenngleich ihr letzter Sinn und Zweck der Unterricht ist.

2.3 *Globalisierung als Delegitimierung nationaler Bildungspolitik?*

Im internationalen Zusammenhang betrachtet tangiert das Thema ‚Lehr- und Lernziele‘ als Ausdruck der Steuerungsfunktion staatlichen Handelns eine Fragestellung mit praktischer Bedeutsamkeit, die in den letzten Jahren unter verschiedenen Etiketten weltweit

breite Aufmerksamkeit erlangt hat. Gemeint ist hier ein Konglomerat von Diskussionen über das Verhältnis von Staat und Marktmechanismen in nationalen Bildungssystemen, über Schulautonomie, Wettbewerb und Privatisierung, über Dezentralisierung und Deregulierung (vgl. z.B. Mitter 1996; Ügeöz 1998; Jach 1999; Döbert/Geißler 1999; Radtke/Weiß 2000). Die Diskussion über die Reform und Weiterentwicklung der einzelgesellschaftlichen Bildungssysteme korrespondiert dabei in nicht zu ignorierender Weise zur Globalisierungsdiskussion, wenn beispielsweise im Memorandum der Gruppe von Lissabon (1997, S. 63ff.) *Liberalisierung, Privatisierung und Deregulierung* als die drei Hauptantriebskräfte der Globalisierung gekennzeichnet werden. Die leitende Perspektive der folgenden Ausführungen orientiert sich daher an folgenden Fragestellungen: Ist angesichts von Globalisierung eine Erosion oder eine Modifikation einzelgesellschaftlicher Traditionen zu beobachten? Deuten Forschungsergebnisse auf eine Delegitimierung staatlicher Steuerungsfunktionen? Findet ein Rückzug des Staates aus der Verantwortung gegenüber dem öffentlichen Bildungssystem statt?

3. Lehr- und Lernziele als Gegenstand international vergleichender Forschung

Besonders umfangreiche empirische Untersuchungen zur weltweiten Bildungsentwicklung, die über Länderstudien und über Vergleiche, die nur zwei oder wenige Länder umfassen, weit hinausgehen, hat in den letzten Jahrzehnten die sog. Stanford Gruppe um J.W. Meyer u.a. vorgelegt. Den Auftakt bildete eine Untersuchung der weltweiten Bildungsexpansion der 1950er- und 60er-Jahre (Meyer u.a. 1977), die in den Folgejahren durch weitere Forschungen bis in Datenbestände des 19. Jh. ausgeweitet wurde (Meyer/Ramirez/Soysal 1992). Im Rahmen dieses Aufsatzes soll es genügen, darauf hinzuweisen, dass diese und weitere Forschungen zum Faktor Bildungsexpansion über alle Länderspezifika hinweg bemerkenswert ähnliche Trends erbrachten, die die Autoren dazu veranlassten, von einer ‚Weltbildungsrevolution‘ auszugehen, die auf globaler Ebene (statt einzelgesellschaftlich) stattfindet und die nur durch Bezug auf die Entstehung weltweit ähnlicher Diskurse und Institutionen erklärbar sei.

Neben den empirischen Forschungen entstand auch eine intensive Arbeit an einer Theoriekonzeption zur Erklärung der Befunde, die der Stanford Gruppe inzwischen das Markenzeichen des ‚Neo-Institutionalismus‘ eingetragen hat. Neo-Institutionalismus (vgl. einführend Hasse/Krücken 1999) wird inzwischen als eine Alternative im Arsenal der Theorien um Weltsystem, Weltgesellschaft und Globalisierung gehandelt. Der neo-institutionalistische Ansatz konzentriert sich dabei auf ‚Mythen‘ im Sinne von ideologischen Grundlagen und auf institutionelle Isomorphien und Konvergenzen und sieht die weltweit ähnliche Bildungsexpansion einschließlich der sie begleitenden Schulstrukturentwicklungen und Bildungsziele als Ausdruck einer Globalisierung westlicher Kultur- und Strukturmuster. In den letzten 200 Jahren kam es demnach zur Herausbildung eines zwischenstaatlichen Systems miteinander interagierender strukturell ähnlicher Nationalstaaten, die neben dem Machtmonopol über Territorien und ihre Bewohner auch die Kontrolle über das Bildungswesen erlangten. Die Konstitution öffentlicher Bil-

dungswesen wurde getragen von öffentlich anerkannten ‚Mythen‘, z.B. dem Mythos des Individuums, des Fortschritts und des Staates als Garanten des Gemeinwohls. Die strukturell ähnlichen Herausforderungen, denen sich moderne Staaten gegenübersehen, führten nicht zuletzt im Bildungswesen zu isomorphen Strukturbildungen (Meyer 1980; Ramirez/Boli 1987). Da der historische Prozess noch nicht abgeschlossen ist, gilt es weiterhin zu erforschen, ob neue strukturell ähnliche Herausforderungen, etwa die genannten Globalisierungsimperative, wiederum zu isomorphen Antworten, z.B. weltweit zu Deregulierungs- und Privatisierungstendenzen im Bildungswesen, führen.

3.1 Internationale curriculare Konvergenzen: Ergebnisse der Stanford Studien

Auf die erste Untersuchung der Stanford Gruppe zur Bildungsexpansion bezog sich eine Studie, die die zum Faktor ‚Expansion‘ weltweit korrespondierende staatliche ‚Ideologie‘ untersuchte (Fiala/Lanford 1987). Die Inhaltsanalyse offizieller Verlautbarungen über Sinn und Zweck des jeweiligen öffentlichen Bildungssystems, die sich auf über hundert Länder erstreckte, erbrachte ein deutliches Übergewicht von Zielbeschreibungen, die sich um den Begriff ‚Entwicklung‘ drehen: Nationale, ökonomische und Persönlichkeitsentwicklung rangieren demnach vor allen anderen Zielvorstellungen religiöser, politisch-ideologischer und lokal-kultureller Art. Diese Entwicklungsideologie habe im Sinne einer ideologischen Unterfütterung als Legitimationsstrategie in allen Schulsystemen nach dem Zweiten Weltkrieg vorgeherrscht und mit zu der von Meyer u.a. (1977) konstatierten Weltbildungsrevolution beigetragen.

In die oben genannte Theorieperspektive fügen sich auch die Untersuchungen der Stanford Gruppe zur weltweiten Curriculumentwicklung des 20. Jh. von der Grundschule bis zur oberen Sekundarstufe. Dem neo-institutionalistischen Ansatz zufolge ging mit der Angleichung von Beschulungstrends und schulstrukturellen Entwicklungen auch eine Angleichung der Curricula einher. So erbrachten die Untersuchungen zur Curriculumentwicklung im Primarbereich (Benavot u.a. 1991; Meyer/Kamens/Benavot 1992), dass Lehr- und Lernziele in weltweit ähnlichen Schulfächern und Stundenanteilen organisiert sind. Der Unterricht in einer oder mehreren Nationalsprachen gehört mit etwa einem Drittel der Unterrichtszeit zum Kernbestand der (überwiegend 5 bis 6 Jahre umfassenden) Primarschule; etwa ein Sechstel entfallen auf Mathematikunterricht, je ein Zehntel auf naturwissenschaftlichen und auf sozialwissenschaftlichen Unterricht. Der Rest der Unterrichtszeit wird mit musisch-ästhetischen, religiösen oder ethischen Unterrichtsfächern sowie mit Sport und einigen wenigen recht länderspezifischen Unterrichtsinhalten zugebracht. Es zeichnet sich damit ein globales Standardcurriculum öffentlicher Pflichtschulen im Primarbereich ab.

Etwas anders sieht das Bild auf der oberen Sekundarstufe aus, für die die Autoren in historisch-vergleichender Perspektive mehrere miteinander konkurrierende Curriculumtypen ermittelt haben: In geringer werdender Anzahl gibt es auf dieser Bildungsebene noch den Typus eines klassisch-humanistischen Fächerkanons, wohingegen mathematisch-naturwissenschaftliche oder geisteswissenschaftliche Profile ihre Position in

einer Reihe von Ländern behaupten. Jedoch scheinen Schulsysteme, die auch in der oberen Sekundarstufe ein allgemeinbildendes Profil („comprehensive and general“) anbieten, weltweit zuzunehmen (Kamens/Meyer/Benavot 1996). Ob sich diese Tendenz fortsetzt, müssen Folgestudien zeigen.

Befunde zu curricularen Konvergenzen und zur Entstehung weltweit ähnlicher Standardcurricula stellen in vielerlei Hinsicht eine Herausforderung der gewohnten Vorstellungen von nationaltypischen Besonderheiten der Lehr- und Lernzielentwicklung dar und sind deswegen nicht unwidersprochen geblieben. Starke forschungsmethodische Einwände gegen die Untersuchungen von Meyer, Kamens und Benavot (1992) erhebt z.B. Hopmann (1993) in seiner detaillierten Kritik an der Auswahl der herangezogenen Dokumente, deren Datenqualität und an der Interpretation von Entwicklungsverläufen einzelner Länderbeispiele. Seine Kritik gipfelt in dem Vorwurf, die besagte Studie lasse jegliche methodologische Diskussion der Probleme international vergleichender Forschung in der Definition adäquater Vergleichskriterien vermissen: „It is amazing how someone who has contributed as much to our knowledge of the myths and semantics of schooling as Meyer can take the headings in timetables and official guidelines for granted, as if they could represent more than themselves“ (ebd., S. 481). Vermutlich, so schreibt auch Lenhardt (1993, S. 24), hätte eine Untersuchung, die sich nicht nur den Stundentafeln, sondern auch dem tatsächlich erteilten Unterricht gewidmet hätte, statt des postulierten weltweiten Standardcurriculums eine größere internationale Varianz erbracht; dennoch sieht er das Untersuchungsvorhaben dadurch legitimiert, dass Stundentafeln aufgrund ihrer normativen Geltung nicht gering einzuschätzen seien.

Trotz der Einwände muss festgehalten werden, dass die Stanforder Autoren im Bereich der internationalen Curriculumforschung bislang die breiteste empirische Vergleichsbasis zugrunde gelegt haben. Dass dabei, wie bei allen hoch aggregierten makroanalytischen Designs, Differenzierungen oder gar der Einzelfall nicht genügend Berücksichtigung finden, muss in Rechnung gestellt werden. In historischer Perspektive haben ihre Untersuchungen einige historische Trends des 20. Jh., z.B. den Einzug naturwissenschaftlicher Curricula in die breite Massenbildung oder den Rückgang klassisch-humanistischer Profile auf der oberen Sekundarbildung empirisch belegt. Der gesamte Forschungsrahmen kann daher die eher länderspezifischen Fallstudien zur Geschichte und Funktion einzelner Schulfächer, wie sie z.B. in der genannten Arbeitsgruppe ‚Didaktik meets curriculum‘ vorgelegt wurden (Goodson/Hopmann/Riquarts 1999), sinnvoll ergänzen.

3.2 Lehr- und Lernzieldimensionen in internationalen Schulleistungsvergleichen

Internationale Schulleistungsvergleiche und die in neuerer Zeit zunehmenden nationalen Tests erheben neben den Schülerleistungen meist eine Reihe von Hintergrundvariablen, die in einem weiteren oder engeren Sinne immer auch Lehr- und Lernzieldimensionen betreffen, da die gefundenen Testergebnisse mit schulischen Kontext- und

Prozessvariablen in Verbindung gebracht werden. Die Testkonstruktion von TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) war sogar explizit so konzipiert, Schülerleistungen in einem mehrstufig gefassten curricularen Kontext zu messen (vgl. Baumert/Bos/Lehmann 2000, Bd. 1, S. 43ff.):

- als *intendiertes Curriculum* galt die Ebene des Bildungssystems, die durch Curriculanalysen und Expertenbefragungen untersucht wurde;
- das *potenzielle Curriculum* fokussierte mittels entsprechender Lehrbuchanalysen die fachspezifische Ebene der Lehrbücher;
- das *implementierte Curriculum* bezog sich auf den in einer Schule tatsächlich behandelten Unterrichtsstoff und wurde mittels Schulleiter- und Fachleiterfragebögen ermittelt;
- das *erreichte Curriculum* nahm schließlich die Ebene der Lernenden mittels Leistungstests und Schülerfragebogen in den Blick.

Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass die curriculare Validität der Testaufgaben durch verschiedene nationale Experten überprüft wurde (ebd., S. 45ff.). Für den Schulleistungsvergleich auf der Stufe der voruniversitären Mathematik und Physik wurde sogar eigens eine Zusatzstudie, die ‚Test-Curriculum *Matching Analysis*‘, durchgeführt, um die curriculare Validität auf internationaler Ebene zu prüfen, sowie für Deutschland eine weitere Untersuchung zur curricularen Validität der deutschen Stichprobe (vgl. Baumert/Bos/Lehmann 2000, Bd. 2, S. 112ff.). In Bezug auf die beiden in der TIMS-Studie untersuchten Unterrichtsfächer wurde dabei offenbar eine recht homogene Lehr- und Lernzielstruktur ermittelt: „Sehr schnell stellte sich dabei heraus, dass für die voruniversitäre Mathematik und Physik ein internationales Kerncurriculum zugrunde gelegt werden kann. Dies ist auch nicht verwunderlich, da die Eingangsvoraussetzungen im tertiären Bildungsbereich international sehr ähnlich sind.“ (Bos/Baumert 1999, S. 4f.). – Ungeachtet der generellen Schwierigkeiten der Wirkungsforschung, bestimmte Effekte tatsächlich auf bestimmte Eingangs- oder Prozessvariablen zurückzuführen, kann vermutlich damit gerechnet werden, dass internationale Schulleistungsvergleiche in Zukunft noch zunehmen werden und mit ihnen die empirische Erforschung des Zusammenhangs zwischen curricularen *input*-Variablen (Lehrpläne, Schulbücher, Prüfungsanforderungen), Prozessvariablen (Schulform, Schulklasse, Unterrichtsstil) und den Schülerleistungen als *output*-Variablen.

3.3 *Steuerungsvarianten im internationalen Vergleich*

Während die Stanford Studien vor allem die *input*- und die internationalen Schulleistungsvergleiche die *output*-Seite von Lehr- und Lernzielen in den Blick nehmen, sind länderübergreifende empirische Untersuchungen zu den *Effekten verschiedener Varianten curricularer Steuerung*, die über eine bloß typologische Gegenüberstellung hinausgehen, ob der damit verbundenen methodologischen Probleme selten. Aus diesem

Grunde soll eine neuere Untersuchung, die sich dieser Fragestellung widmet, etwas ausführlicher referiert werden.

In ihrer international vergleichenden Studie haben jüngst Astiz, Wiseman und Baker (2002) curriculare Steuerungsvarianten angesichts von Globalisierung untersucht. Hierbei begreifen sie Globalisierung in einem doppelten Sinne: einerseits als ökonomischen Prozess des verstärkten internationalen Wettbewerbs auf einem vernetzten Weltmarkt, der zur Zirkulation von Kapital, Arbeit, Waren und Informationen führe; andererseits unter Bezug auf die neo-institutionalistische Sichtweise als einen zu Konvergenzen tendierenden Prozess auf der Ebene formaler Institutionen in Bereichen wie Gesundheitswesen, Rechtssystem, Sozialfürsorge und dem öffentlichen Schulwesen. Beide Prozesse: ökonomischer Wettbewerb und institutionelle Isomorphie führen dazu, so ihre These, dass sich auch der Modus der curricularen Steuerung in den Schulsystemen weltweit angleicht. Die Steuerungsvarianten diskutieren die Autoren dabei unter dem Aspekt der weltweit in den letzten Jahrzehnten geforderten Dezentralisierung, die eine Rücknahme staatlichen Kontroll- und Verwaltungshandelns und damit ein Pendant zu neoliberalen Globalisierungspostulaten darstelle (ebd., S. 67ff.).

Vor diesem Hintergrund beschreiben die Autoren zunächst, wie sich der Dezentrierungsdruck in einigen Ländern auswirkte (ebd., S. 73ff.): In Kolumbien behielt das Bildungsministerium nach mehrjährigen bildungspolitischen Auseinandersetzungen die zentrale Steuerungsgewalt über Lehrpläne, Einstellung des Lehrpersonals und Leistungsüberprüfung, wobei die lokale Ebene gewisse Adaptationsspielräume erhielt. Spanien vollzog nach dem Ende des autoritär-zentralistischen Franco-Regimes eine massive Hinwendung zu stärkerer Schulautonomie der neu geschaffenen Regionen bis hin zur Verwendung regionalspezifischer Unterrichtssprachen und der Einrichtung von Schulbeiräten, wobei das Bildungsministerium jedoch die Kontrolle über ein gemeinsames Kerncurriculum behielt. In Frankreich – das idealtypische Modell zentraler Steuerung schlechthin – wurde vehement an der höchsten Entscheidungskompetenz der nationalen Ebene festgehalten; die in den 1980er-Jahren erfolgten Dezentralisierungen, z.B. die Schaffung neuer untergeordneter Verwaltungseinheiten (Departments), veränderten das Bildungswesen nur marginal. In den USA – dem idealtypischen Modell einer dezentralen Steuerung *par excellence* – erfolgte eine beträchtliche Zunahme des Interesses an zentraler Steuerung in Bezug auf übergeordnete Curriculumziele, deren Implementation aber weiterhin in die Hände dezentraler Akteure gelegt wurde. Die Autoren folgern aus diesem Vergleich, dass der Dezentrierungsdruck wegen der jeweiligen länderspezifischen Traditionen zu einem unterschiedlichen Mix zentraler und dezentraler Elemente führe. Genau dieses aber, der Mix, sei das Gemeinsame, und nicht etwa eine totale Dezentralisierung und Delegitimierung des staatlichen bildungspolitischen Handelns.

In einem zweiten, quantitativ-empirischen Schritt reanalysieren Astiz, Wiseman und Baker dann an N=39 Ländern verschiedene Daten der TIMS-Studie auf messbare Effekte, die auf Einflüsse von Dezentralisierung hindeuten (zu den benutzten Variablen s. ebd., S. 87f.). Sie ermitteln dabei eine Ländergruppe, in der überwiegend dezentrale Steuerung (USA, Kanada, Portugal, Niederlande, Australien, Schweden) und eine, in der überwiegend zentrale Steuerung (Hongkong, Israel, Lettland, Slowenien, Slowakische

Republik, Griechenland, Rumänien, Frankreich und Zypern) anzutreffen sei. Die größte Ländergruppe hingegen – darunter neben Deutschland auch England, Österreich, Russland und andere – sei durch den schon genannten Mix beider Steuerungselemente gekennzeichnet (ebd., S. 78ff.).

Ohne die genannte Studie überinterpretieren zu wollen, könnten die Befunde bedeuten, dass durch den Globalisierungsdruck in Richtung auf Dezentralisierung in Ländern mit stark zentralistischer Steuerung ein Diskurs ermuntert wird zur Eröffnung von mehr Schulautonomie auf verschiedenen Ebenen, der gelegentlich auch zu einigen realen Reformschritten in dieser Hinsicht führt. Auf der anderen Seite übernehmen Länder mit starken Autonomietraditionen durchaus auch zentralistische Optionen. Das sich abzeichnende Konvergenzmodell scheint deswegen nicht Dezentralisierung, sondern eines zu sein, das zentrale und dezentrale Steuerungselemente in einem Mix verbindet. In nationalen Bildungssystemen werden demzufolge externe Globalisierungsimperative nicht einfach exekutiert, sondern adaptiert. Gleichwohl führen sie zu einigen Veränderungen und häufig auch zu Konvergenzen. In einem übertragenen Sinne kann man bildungspolitische Veränderungen infolge von Globalisierungsdruck daher als gesellschaftliche Lernprozesse auf globaler Ebene ansehen, in denen einzelgesellschaftliche Erfahrungen in der Handhabung des öffentlichen Schulsystems – in diesem Falle Steuerungsmodelle – vor dem Hintergrund strukturell ähnlicher Außenanforderungen (Liberalisierung, Deregulierung, Privatisierung) auf einem internationalen Parkett (Ministertreffen, supranationale Organisationen, internationale Kongresse) ausgetauscht und neue Optionen ausgelotet werden (vgl. Adick 2002a, S. 229f.).

4. Lehr- und Lernziele als Ergebnis eines internationalen Diskurses

4.1 Rückkopplungseffekte der internationalen Schulleistungsvergleiche

TIMSS, PISA und andere internationale Schulleistungsvergleiche haben auf verschiedenen curricularen Ebenen eine breite Diskussion ausgelöst, die im Endeffekt zu veränderten Lehr- und Lernzielkonzeptionen führen mögen: Auf der Ebene des Gesamtsystems werden zentrale Standards, nationale Testagenturen und Schulprogrammentwicklung gefordert; auf der Ebene der Unterrichtsfächer beeinflussen die Testergebnisse die fachdidaktische Diskussion; auf der Ebene der Unterrichtplanung werden Lehrpersonen für ihren Unterrichtsstil neu sensibilisiert. Internationale Leistungsvergleiche führen auch zu einem verstärkten internationalen Diskurs unter Wettbewerbsgesichtspunkten. Dieser manifestiert sich dann bisweilen in Gestalt eines bildungspolitisch ambitionierten ‚Tourismus‘ in die Länder, deren Schulsysteme im internationalen Vergleich vorne liegen. Ob sich hierdurch auf der Ebene des Gesamtsystems schulstrukturelle Veränderungen ergeben, sich auf der Ebene der Fachdidaktiken gänzlich neue Lehr- und Lernzielkonzeptionen entwickeln, die Lehrpersonen ihre Unterrichtsgegenstände in fundamental anderer Weise planen und unterrichten, bleibt abzuwarten. Es gibt Anzeichen dafür, dass dies der Fall sein könnte: So wurden hierzulande die schulstrukturellen De-

batten um die Heraufsetzung der Selektionsschwelle zur Sekundarschule und um die Gesamtschule, die durch die Hinwendung auf die Einzelschule lange ad acta gelegt zu sein schienen, wieder neu entfacht. Auch ist die Einsetzung neuer Institutionen, z.B. nationaler Testagenturen – so sie sich denn auf Dauer durchsetzen – eine Innovation, die durch den internationalen Diskurs im Anschluss an die internationalen Schulleistungsvergleiche erklärt werden kann. Der nationale Diskurs über Lehr- und Lernziele ist in diesem Sinne Folge eines *Rückkopplungseffekts* von der internationalen Ebene. Die staatliche Entscheidungsgewalt wird dadurch jedoch nicht außer Kraft gesetzt; denn im Prinzip kann mittels staatlicher Bildungspolitik auf diese Ergebnisse reagiert werden oder auch nicht.

4.2 *Subsumption internationaler Aspekte unter den Allgemeinbildungsanspruch*

Eine gänzlich andere Art internationaler Einflüsse dokumentieren die Ziele interkulturellen Lernens, die im Kontext von Migration, der Schaffung eines europäischen Bildungsraumes und der Entstehung einer multikulturellen Gesellschaft entstanden sind. Auch hier kann argumentiert werden, dass internationale Bedingungen wie Migration und ein offener Arbeitsmarkt in der Europäischen Union Auswirkungen haben auf die nationale Lehr- und Lernzielgestaltung. Empirische Belege hierfür finden sich auf der Ebene systembezogener Programmatik in den diversen Empfehlungen der KMK zur Berücksichtigung der europäischen Dimension (KMK 1990), des interkulturellen Lernens (KMK 1996) und des Themas Eine Welt/Dritte Welt (KMK 1997) im Unterricht. All diese Zielvorstellungen sollen in der Lehrplanarbeit der Bundesländer, in der Lehrerbildung, in Fachdidaktiken und in der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden.

Jede dieser Lehr- und Lernzieldimensionen: Europa im Unterricht, interkulturelles Lernen, entwicklungspolitische Bildung hat für sich und teils mit Überschneidungen zu einer Fülle von kritischen Stellungnahmen, Theoriedebatten, Curriculumansätzen und Forschungen geführt. Um nur einiges zu nennen, was den Bereich der Lehr- und Lernziele betrifft, sei z.B. auf die empirische Untersuchung der Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung in Deutschland seit der Nachkriegszeit hingewiesen, in der u.a. Ziele und Inhalte von Lehrplänen, Schulbüchern, Unterrichtsmaterialien und Lehrerbildungskonzeptionen analysiert wurden (Scheunpflug/Seitz 1995, Bd. 1 u. 2). Des Weiteren wurden – mit unterschiedlichen Forschungsdesigns – Lehrpläne und/oder Schulbücher verschiedener Bundesländer auf ihren Umgang mit Multikulturalität hin untersucht (z.B. Göpfert 1985; Hauff 1988; Fritzsche 1990; Höhne/Kunz/Radtke 1999). Es entstanden Konzeptionen, in denen interkulturelles Lernen als konstitutive Perspektive in die Ebene der Fachdidaktik integriert (Reich/Holzbrecher/Roth 2000) oder solche, in denen die europäische Dimension in Unterricht umgesetzt wurde (Landesinstitut NRW 1995).

In nationalen wie in international vergleichenden Untersuchungen und Konzeptionen zeigen sich Überschneidungen und Widersprüche zwischen den genannten Dimensionen (vgl. Hornberg 1999): So widerspricht die geforderte Berücksichtigung der euro-

päischen Dimension im Unterricht zwecks Herausbildung einer neuen Identität europäischer Bürgerinnen und Bürger tendenziell den Zielvorstellungen des interkulturellen Lernens, die auch die Perspektive von Migranten von außerhalb Europas im Blick haben. Und die Postulate der Bewältigung der Herausforderungen multikultureller Gesellschaften mittels interkulturellen Lernens im jeweiligen Land unterschlagen tendenziell die weltweite Perspektive, die der ‚Eine-Welt-Gedanke‘ in der entwicklungspolitischen Bildung in der Schule umgreifen soll. Dennoch zeigt sich bei aller Widersprüchlichkeit insgesamt ein einheitliches Muster, nach dem die genannten internationalen Gesichtspunkte in die bestehende Lehr- und Lernzielstruktur aufgenommen werden: Auf allen der eingangs genannten didaktischen Ebenen wird der Weg der *Subsumption neuer Lehr- und Lernziele in den bestehenden Allgemeinbildungsanspruch des Bildungswesens* gewählt. Statt der Einführung neuer schulischer Disziplinen (z.B. Weltgeschichte oder Europakunde) ist zu beobachten, dass die existierenden fachdidaktischen Konzeptionen, die sich internationalen bzw. interkulturellen Perspektiven öffnen, diese in ein entsprechend modifiziertes Gesamtverständnis des betreffenden Faches integrieren. Auf diese Weise wird z.B. interkulturelles Lernen zum Bestandteil des Pädagogikunterrichts, der in einigen Bundesländern auch im allgemeinbildenden Schulwesen anzutreffen ist: Der neue nordrhein-westfälische Lehrplan für dieses Fach an der Oberstufe von Gymnasien und Gesamtschulen schlägt als Prototyp eines sequenziellen Curriculaufbaus in diesem Schulfach die Akzentuierung des interkulturellen Lernens vor (Lehrplan Erziehungswissenschaft NRW 1999, S. 48); für die Ebene der Unterrichtsplanung werden entsprechende Entwürfe publiziert (Holzbrecher 1999), und es entstehen neue interkulturell orientierte fachdidaktische Konzeptionen (Holzbrecher 2000).

Bei der Suche nach Gegenargumenten zur These der Subsumption als typischem curricularem Bewältigungsmechanismus drängen sich Schulen ins Bild, die im Sinne eines Schulprofils internationale Dimensionen in besonderer Weise verwirklichen wollen wie etwa die Unesco-Projektschulen (Fuchs 1995) oder die Europaschulen (Hornberg 2002). Bei näherem Hinsehen jedoch mögen diese zwar besondere Akzente in ihren Lehr- und Lernzielen setzen, aber sie bleiben ‚ganz normale‘ Schulen im Gesamtsystem. Zu wirklich neuen Typenbildungen hat die internationale Perspektive jedenfalls in Deutschland bisher nicht geführt. Es gibt zudem Anzeichen dafür, dass auch in anderen Ländern dieser integrative Weg gewählt wird. So haben Davies und Guppy (1997) in einem Vergleich anglo-amerikanischer Länder (Kanada, USA, Australien, Großbritannien und Neuseeland) darauf aufmerksam gemacht, dass interkulturelle Lehr- und Lernziele in die bestehenden Bildungssysteme integriert wurden. Die Autoren plädieren dafür, dieses multikulturell gewendete Verständnis öffentlicher Allgemeinbildung als ein (neues) Äquivalent des globalen Musters zu verstehen, dem zufolge öffentliche Pflichtschulsysteme einen konstitutiven Beitrag zu *nation-building* leisten (ebd., S. 442ff.). Diese neue Variante passt durchaus zu der von der Stanford Gruppe und anderen ermittelten Vorstellung, Massenbildung in Gestalt von Schule als Veranstaltung moderner Nationalstaaten zu begreifen (Adick 1992, S. 123ff.). Verstehen sich diese modernen Nationalstaaten nun als ‚multikulturell‘, so trägt eine multikulturell gewendete Konzeption von Allgemeinbildung abermals zu *nation building* bei (vgl. Steiner-Khamsi 1992).

4.3 Internationale Lehr- und Lernziele als Steuerungsvariablen

Gibt es Anzeichen dafür, dass Lehr- und Lernziele auf der internationalen statt der nationalen Ebene entwickelt werden und weltweit Unterricht steuern? Die in der Logik öffentlicher Schulsysteme liegende einzelstaatlich organisierte Steuerung des Lehrens und Lernens in der Schule – sei es durch *input*-Variablen wie staatlich verordnete Lehrpläne, sei es durch an *outcome* orientierte Schulleistungstests – würde damit ergänzt, ersetzt oder doch wenigstens modifiziert durch jenseits oder – bildlich gesprochen – oberhalb dieser Einzelgesellschaften liegende internationale Instanzen, die Lehr- und Lernziele formulieren und ggf. bis hin zur Unterrichtsebene durchsetzen. Wie ein solcher Prozess abläuft, kann an ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘, der neuesten Variante international ausgerichteter Lehr- und Lernziele, illustriert werden (vgl. Adick 2002b):

Der Prozess begann mit der Verabschiedung der Agenda 21 der Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung im Jahre 1992 in Rio. In Kapitel 36 dieser Agenda (u.a. abgedruckt in BLK 1998) werden Erziehung, Bewusstseinsbildung und Ausbildung als Schlüsselvariablen zur Verwirklichung des Anliegens der nachhaltigen Entwicklung gesehen und die einzelnen Länder dazu aufgerufen, dieses auf der Weltenebene ausgerufen Lernziel umzusetzen. In der Bundesrepublik geschieht dies in Gestalt eines ab 1999 auf fünf Jahre ausgelegten und mit einem Gesamtetat von fast 13 Mio. Euro finanziell recht gut ausgestatteten Programmpakets der Bund-Länder-Kommission (vgl. www.blk21.de). Parlamentarische Unterstützung erhielt dieses Vorhaben im Jahre 2000 durch eine Empfehlung des Deutschen Bundestages (Drucksache 14/3319), der zufolge Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als neues Leitziel in die bestehenden Bildungsstrukturen zu implementieren sei. Das BLK21-Programm erhielt eine zentrale wissenschaftliche Koordinierungsstelle an der Freien Universität Berlin und Ansprechpartner auf Länderebene, zumeist in den pädagogischen Landesinstituten oder den Bildungsministerien. Zum Programmpaket gehört ferner ein Lenkungsausschuss, ein wissenschaftlicher Beirat und eine Arbeitsgruppe Evaluation.

Lehr- und Lernziele auf ‚nachhaltige Entwicklung‘ auszurichten, steht im Sinne dieses Programms „für eine Verbindung von ökonomischer Beständigkeit, Erhalt der ökologischen Funktion des Naturhaushaltes und sozialer Gerechtigkeit“ (BLK-Prospekt bzw. www-blk21.de). Seit September 2000 begleitet eine eigene Zeitschrift, „21 – Das Leben gestalten“, den Implementationsprozess, zu dem auch didaktische Leitartikel gehören (de Haan/Seitz 2001). Bundesweite Kongresse mit Teilnehmern aus allen Bereichen der Schulpraxis, Wissenschaft, Verwaltung und Politik unterstützen diesen Prozess und tragen zur Verbreitung von Zielvorstellungen und Curriculummaterialien bei (BLK 2001; VENRO 2001; BLK 2002).

Das neue Lehr- und Lernziel ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ verdankt sich in diesem Falle eindeutig einer internationalen Ebene (Rio-Konferenz 1992). Der externe Impuls wurde von der nationalen Ebene aufgegriffen, durch parlamentarische Empfehlungen politisch, durch beträchtliche Geldmittel finanziell und durch wissenschaftlichen Sachverstand inhaltlich unterstützt. Die Umsetzung hat nach relativ kurzer Zeit die Ebenen der didaktischen Analyse und der Unterrichtspraxis erreicht, wie z.B. die

best practice Beispiele des BLK-Kongresses 2001 zeigen. Ob dieser internationale Impuls nach dem Auslaufen des Programms tatsächlich breitenwirksam und auf Dauer unterrichtssteuernd wirkt, wird sich zeigen.

Es gibt Anzeichen dafür, dass sich auch andere Lehr- und Lernziele Vorgaben vonseiten internationaler Organisationen verdanken. So kann z.B. die Menschenrechtserziehung auf Impulse der UNESCO seit 1974 zurückgeführt werden, die in die internationale wie auch in die deutsche Lehr- und Lernzieldiskussion einfließen, dort zu entsprechenden Forschungen und didaktischen Modellen führten (vgl. Lenhart/Savolainen 2002). Ähnliches gilt für die nachdrückliche Implementation von Informations- und Kommunikationstechnologien in den Unterricht, die z.B. durch die im März 2000 ins Leben gerufene E-Learning Initiative der Europäischen Union lanciert wurde mit dem Ziel, alle europäischen Schulabsolventen bis Ende 2003 ‚computerliterat‘ zu machen (vgl. OECD 2001, S. 55ff.).

Die Frage, ob es sich im Falle von ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘, ‚Computerlitalität‘ oder ‚Menschenrechtserziehung‘ um singuläre Ereignisse handelt, in denen tatsächlich der nationale Lehr- und Lernzieldiskurs auf eine internationale Entscheidungsebene zurückgeführt werden kann, oder um Erscheinungen, die vielleicht in Zukunft noch häufiger anzutreffen sein werden, muss offen bleiben. Die Beispiele dürfen dennoch nicht zu Fehlschlüssen verleiten: Wenngleich die Impulse für die entsprechenden Entwicklungen von außen kamen, so sind es dennoch nicht die internationalen Organisationen, die sie durchsetzen, sondern dies geschieht weiterhin durch die nationale Ebene: Staaten nehmen per eigener Entscheidungsgewalt diese neuen weltbürgerlichen Lehr- und Lernziele in ihre Bildungssysteme auf oder auch nicht; die vielfach geäußerte Befürchtung einer Delegitimierung des Staates findet in diesen Fällen nicht statt.

4.4 *Ein ‚Weltcurriculum‘ in einem ‚Weltbildungssystem‘?*

Die Ergebnisse ihrer Curriculumforschungen veranlassten einige Stanford Autoren, nicht mehr nur von Isomorphie und Konvergenz, sondern explizit von ‚Weltcurricula‘ zu reden, womit eine ‚weltweite Bildungskultur‘ gemeint ist, die ohne Weltstaat oder eine Hegemonialmacht „durch internationale Übertragung verbreitet wird, und das durch Weltorganisationen, vor allem aber in beeindruckendem Ausmaß durch die damit befassten professionellen Erziehungswissenschaftler“ (Meyer/McEneaney 1999, S. 178). Von einem ‚Weltcurriculum‘ wird auch im Anschluss an die PISA-Studien geredet; denn das dort verwendete Kompetenzmodell repräsentiere nicht nationalstaatliche Curricula, sondern Kernelemente, die in allen der beteiligten Länder vertreten seien, wobei Rückwirkungsimpulse auf eine Veränderung nationaler Curricula von der OECD durchaus beabsichtigt seien (vgl. Fuchs 2003, S. 173f.). In Zukunft könnte es also zur Konvergenz eines OECD-Kerncurriculums kommen, das möglicherweise durch eine Ausweitung der schon vorhandenen Kooperation zwischen UNESCO und OECD in dem 1997 angelaufenen ‚World Education Indicators Programme‘ (vgl. OECD/UNESCO 2001) tatsächlich weltweit verbreitet würde.

Der Begriff ‚Weltcurriculum‘ ist derzeit jedoch noch ebenso missverständlich, wenn nicht gar irreführend wie die Rede von einem angeblich schon existierenden ‚Weltbildungssystem‘. An dieser Stelle ist Liegle (2002, S. 369) Recht zu geben, wenn er feststellt: „Ein Weltbildungssystem könnte es als beobachtbare Realität nur unter der Voraussetzung eines Weltstaates, einer Weltregierung, einer Weltinnenpolitik und einer Weltbildungspolitik geben.“ Im Fortgang seiner Argumentation sitzt indessen Liegle einem Missverständnis auf, wenn er folgert: „Die Feststellung, dass bei Zugrundelegung der üblichen Bestimmungsmerkmale, die ein ‚System‘ konstituieren, nicht von einem ‚Welt-system‘ der Bildung gesprochen werden kann, führt zu der Schlussfolgerung, dass ein ‚Weltsystem‘-Ansatz im strengen Sinne dieses Begriffs für die international vergleichende Analyse von Bildungssystemen nicht tauglich ist.“ (ebd.). Das Missverständnis besteht darin, dass der Begriff ‚Weltsystem‘, wenn er denn (wie z.B. von der Autorin) im Anschluss an den in dieser Hinsicht ‚schulbildenden‘ Ansatz von Immanuel Wallerstein benutzt wird, nicht eine Systemtheorie der modernen Welt (etwa im Luhmannschen Sinne) bezeichnet, sondern von Wallerstein als ‚modernes Weltsystem‘ abgesetzt wird gegen andere Begriffe wie z.B. ‚Weltreiche‘. Aus diesem Grunde habe ich an früherer Stelle explizit Folgendes deutlich gemacht: „Es gibt (.) weder eine allseits akzeptierte ‚Weltsystemtheorie‘, noch ist eigentlich der Begriff richtig gewählt, da diese Bezeichnung die Vorstellung präjudiziert, es handele sich um eine ‚Systemtheorie‘ der modernen Welt, wohingegen eigentlich präziser von ‚Theorien des modernen Weltsystems‘ gesprochen werden sollte“ (Adick 1992, S. 102). Die Stanford Gruppe arbeitet auch nicht, wie Liegle (2002, S. 371) schreibt, mit dem Wallerstein’schen Ansatz, sondern versteht im Gegenteil ihre neo-institutionalistische Perspektive als eine kritische Alternative zu diesem (s. Meyer/Ramirez 2000, S. 113f.; vgl. Wobbe 2000, S. 26f.).

Es sollte also deutlich unterschieden werden zwischen einem ‚Weltsystem-Ansatz‘ und einem ‚Welt-Systemansatz‘. Um Missverständnissen vorzubeugen, spricht die Autorin in ihren Veröffentlichungen denn auch lieber von ‚Schule im modernen Weltsystem‘ (Adick 1988) oder vom ‚Weltmodell Schule‘ (Adick 2002b) und nicht von einem ‚Weltbildungssystem‘, wenn damit transnationale Strukturähnlichkeiten, Kompatibilitäten und Konvergenzen von Schule im modernen Weltsystem gemeint sind. Aus diesem Grunde wäre es auch präziser, statt von einem ‚Weltcurriculum‘ (wie Meyer und McEneaney, Fuchs und andere es tun) von ‚internationaler Curriculararbeit‘, z.B. vonseiten der UNESCO oder der OECD zu reden und von ‚internationalen Konvergenzen in der Lehr- und Lernzielarbeit‘ oder von einem ‚international vorfindlichen Standardcurriculum‘, wenn die empirisch vorfindlichen Curricula weltweit verglichen werden und sich dabei entsprechende Tendenzen zeigen. Solange kein Weltstaat existiert gilt daher weiterhin das Denkmodell, dass internationale Diskurs- und Handlungsebenen die einzelgesellschaftliche Lehr- und Lernzielarbeit entweder im Sinne von Rückwirkungen beeinflussen (Beisp.: internationale Schulleistungsvergleiche), unter den Allgemeinbildungsanspruch öffentlicher Schulsysteme subsumiert (Beisp.: interkulturelles Lernen; E-Learning) oder als neue Perspektiven adaptiert werden (Beisp.: Bildung für nachhaltige Entwicklung), insgesamt aber in allen Varianten die Autonomie der einzelstaatlichen Kontrollebene damit nicht außer Kraft setzen.

4.5 *Ausblick: Auf dem Wege zu einem globalen Bildungsmarkt?*

Gibt es vielleicht dennoch Anzeichen dafür, dass sich jenseits der einzelgesellschaftlichen Handlungsebene Bildungsentwicklungen abspielen, die nicht einzelstaatlich legitimierte Lehr- und Lernziele hervorbringen und damit in Konkurrenz stehen zu staatlichen Kontrollprinzipien?

Derzeit häufen sich die Neuigkeiten um das internationale Abkommen GATS (General Agreement on Trades and Services), an dem diese Fragen verdeutlicht werden können. Das Abkommen, dessen Abschluss für den 1. Januar 2005 vorgesehen ist, ist ein Vorhaben der Welthandelsorganisation WTO. Seine möglichen Auswirkungen auf den Bereich der nationalen Bildungssysteme werden derzeit politisch und öffentlich breit diskutiert, da die EU als Verhandlungspartner der WTO ihre Angebote zur Liberalisierung des Dienstleistungsbereichs unterbreiten muss. GATS nimmt derzeit noch staatliche Dienstleistungen aus dem Vertragswerk heraus; solange das Modell der öffentlichen Kontrolle gilt, ist der Pflichtschulsektor demnach einstweilen noch geschützt. Das Abkommen würde aber bei totaler Durchsetzung der Globalisierungsimperative Liberalisierung, Deregulierung und Privatisierung an die Stelle des bisherigen ‚Weltmodells Schule‘ einen ‚weltweiten Bildungsmarkt‘ setzen. Der Unterschied zwischen beiden ist folgender: Während ‚Weltmodell Schule‘ die Entstehung strukturell ähnlicher und daher auch international kompatibler, aber nationalstaatlich organisierter öffentlicher Bildungssysteme meint, würde das Modell eines ‚weltweiten Bildungsmarktes‘ nach folgenden Regeln funktionieren:

- Bildung wird als Dienstleistung betrachtet und nicht mehr als staatlich verbrieftes Recht des Einzelnen;
- neben den Staat oder gar an die Stelle des Staates treten private Bildungsanbieter, die kompetitiv und profitorientiert arbeiten;
- zwischen inländischen und ausländischen Bildungsanbietern werden keine Unterschiede gemacht; d.h. im Falle staatlicher Subventionen müssen beide gleich behandelt werden;
- entsprechende Beschlüsse sind völkerrechtlich bindend und stehen damit über nationalem Recht.

Ob und wie in einem solchen Denkmodell, in dem Bildung als Ware weltweit nach der Logik der Profitmaximierung gehandelt wird, die historische Errungenschaft öffentlicher Schulsysteme mit den Merkmalen ‚weltlich, unentgeltlich, obligatorisch‘ (Schriewer 1985) erhalten bleibt, in denen das Bürgerrecht auf Bildung einerseits und die Verpflichtung des Staates zur Gewährleistung dieses Rechts auf der anderen Seite abgesichert sind, ist fraglich. Zwar ist derzeit von einer vollständigen Privatisierung aller Bildungsbereiche von der Vorschule über die Grund- und Sekundarschulen bis hin zur Hochschulbildung, Erwachsenenbildung und Weiterbildung nicht die Rede und es ist äußerst unwahrscheinlich, dass sich die Staaten ihre Steuerungsfunktion zumal über die verordnete Schulpflicht, den Kern des Bildungssystems, gänzlich nehmen lassen. An den

‚Rändern‘ des Bildungssystems jedoch zeigen sich schon Anzeichen des liberalisierten Marktmodells. Um nur einige Beispiele zu nennen: So erhält z.B. die private International University of Bremen (IUB), ein Ableger der Rice University in Texas (USA), unter dem Grundsatz der Gleichbehandlung Subventionen aus dem öffentlichen Bildungsetz Bremens. Es wird diskutiert, ob die im Anschluss an das schlechte Abschneiden Deutschlands in den internationalen Schulleistungsvergleichen geforderten zentralen Testagenturen auch durch private Anbieter etwa aus den USA betrieben werden können. Ein transnationaler Zusammenschluss wie GATE (Global Alliance for Transnational Education) offeriert Akkreditierungsprogramme für die internationale Hochschulbildung weltweit (vgl. www.edugate.org). Über solche und ähnliche Mechanismen an den ‚Rändern‘ des Bildungssystems wird jedoch auch dessen Kern, die öffentliche Pflichtschule, tangiert, da z.B. Tests an *output*-Variablen Rückwirkungen auf eine Neugestaltung von *input*-Variablen, z.B. die Einführung standardisierter Kerncurricula, haben dürften.

Laut Fred van Leeuwen, Generalsekretär der Bildungsinternationalen, vollziehen sich entsprechende Transformationen nach folgendem Muster: Das Prinzip der Deregulierung führt zur Verlagerung der Verantwortlichkeiten auf die lokale und schulische Ebene. In einer zweiten Phase werden Schul- und Studiengebühren eingeführt. Anschließend werden private Sponsoren gesucht, die sich an der Finanzierung beteiligen. In Phase vier gibt es dann eine Art duales System, in dem Konkurrenz, Selektion und Ungleichheit herrschen (zit. in: GATS Titelthema 2003, S. 10). Derzeit hat es nicht den Anschein, dass die EU den gesamten Bildungsbereich dem GATS-Abkommen anheim geben wird. Bildungssektoren jedoch, die außerhalb des Pflichtschulbereichs angesiedelt sind, wie Hochschulen, Weiterbildung, Test- und Akkreditierungsorgane, scheinen durchaus ‚anfällig‘ zu sein für die mit GATS bezweckte Variante der Internationalisierung, weil es hier argumentativ leichter fällt, die staatliche Verantwortung zu diversifizieren oder gar ganz auszusetzen. Möglicherweise führt dies dann dazu, dass die durch GATS liberalisierten Bildungssektoren mit ihren partikularen transnationalen *global players* ein dem globalen Weltmarkt kompatibles ‚Weltcurriculum‘ anbieten. Doch dürfte dieses dann legitimatorisch kaum den Ansprüchen genügen, die im Modell staatlicher Steuerung enthalten sind: GATS funktioniert nach der Logik multinationaler Konzerne, die weder demokratisch legitimiert, noch idealiter dem Weltganzen (wie z.B. die Curriculararbeit der UNESCO), noch in irgend einer Weise dem einzelgesellschaftlichen ‚Gemeinwohl‘ verpflichtet sind. Eine solche Lehr- und Lernzielentwicklung auf internationaler Ebene würde in der Tat weltweit ein gänzlich neues Modell von ‚Schule im modernen Weltsystem‘ begründen. Vermutlich wird es aber in absehbarer Zeit, zumindest im Pflichtschulbereich, nicht zu solchen Entwicklungen kommen.

Literatur

- Adam, S. (2001): Transnational Education Project. Report and Recommendations. Confederation of European Union Rectors' Conferences. University of Westminster March 2001.
- Adick, C. (1988): Schule im modernen Weltssystem. Ein Versuch zur Entmythologisierung der Vorstellung von Schule als Kolonialerbe. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch* 38, S. 343-355.
- Adick, C. (1992): Die Universalisierung der modernen Schule. Paderborn: Schöningh.
- Adick, C. (2002a): Demanded and feared: transnational convergencies in national educational systems and their (expectable) effects. In: *European Educational Research Journal* 1, H. 2, S. 214-233.
- Adick, C. (2002b): Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des globalen Lernens. In: *Bildung und Erziehung* 55, S. 397-416.
- Astiz, M.F./Wiseman, A.W./Baker, D.P. (2002): Slouching towards Decentralization: Consequences of Globalization for Curricular Control in National Education Systems. In: *Comparative Education Review* 46, H. 1, S. 66-88.
- Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (Hrsg.) (2000): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie, 2 Bde. Opladen: Leske + Budrich.
- Benavot u.a. (1991): Knowledge for the Masses: World Models and National Curricula 1920-1986. In: *American Sociological Review* 56, H. 1, S. 85-100.
- Blankertz, H. (1972): Theorien und Modelle der Didaktik. München: Juventa.
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (1998): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Orientierungsrahmen (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, H. 69). Bonn: BLK.
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) u.a. (2001): 66 Gute Praxisbeispiele zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. BLK- Kongress 2001 in Osnabrück. CD-ROM.
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (2002): Zukunft lernen und gestalten – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, H. 97). Bonn: BLK.
- Bologna Declaration (1999): The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education. Convened in Bologna on the 19th of June 1999.
- Bos, W./Baumert, J. (1999): Möglichkeiten, Grenzen und Perspektiven internationaler Bildungsforschung: das Beispiel TIMSS/III. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 35-36/99, S. 3-15.
- Davies, S./Guppy, N. (1997): Globalization and Educational Reform in Anglo-American Democracies. In: *Comparative Education Review* 41, S. 435-459.
- de Haan, G./Seitz, K. (2001): Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrages Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: 21 – Das Leben gestalten (*Zeitschrift*, hg. v. der Koordinierungsstelle des BLK-Programms 21), Teil 1: H. 1 (Jan. 2001), Teil 2: H. 2 (April 2001).
- Deutscher Bundestag (2000): Beschlussempfehlungen und Bericht des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Drucksache 14/3319 vom 10.05.2000.
- Döbert, H./Geißler, G. (Hrsg.) (1999): Schulautonomie in Europa. Baden-Baden: Nomos.
- Die Gruppe von Lissabon (1997): Grenzen des Wettbewerbs. Die Globalisierung der Wirtschaft und die Zukunft der Menschheit. München: Luchterhand.
- Fiala, R./Lanford, A.G. (1987): Educational Ideology and the World Educational Revolution, 1950-1970. In: *Comparative Education Review* 31, S. 315-332.
- Fritzsche, K.P. (1990): Multikulturelle Gesellschaft – Ein Thema deutscher Schulbücher? In: *Internationale Schulbuchforschung* 12, S. 335-348.
- Fuchs, H.-W. (2003): Auf dem Wege zu einem neuen Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung der Schule. In: *Zeitschrift Pädagogik* 49, S. 161-174.

- Fuchs, J. (1995): Die bundesdeutschen UNESCO-Projekt-Schulen und ihre internationalen Kontakte und Aktivitäten (Materialien aus der Bildungsforschung, Bd.47) Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- GATS titelthema (2003): GATS: Privatisierung auf dem Vormarsch. Titelthema. In: neue deutsche schule, H. 1, S. 8-14.
- Göpfert, H. (1985): Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht. Konzeptionen und Alternativen für Geschichte, Sozialkunde und Religion. Düsseldorf: Schwann.
- Goodson, I.F./Hopmann, S./Riquarts, K. (Hrsg.) (1999): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Bildung und Erziehung, Beiheft 7.
- Gundem, B.B./Hopmann, S. (Hrsg.) (1998): Didaktik and/or Curriculum – An International Dialogue. Frankfurt etc.: Lang Verlag.
- Hasse, R./Krücken, G. (1999): Neo-Institutionalismus. Bielefeld: transcript.
- Hauff, M. (1988): Wie berücksichtigen Lesebücher die Anwesenheit von Migranten? Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Höhne, T./Kunz, T./Radtke, F.-O. (1999): Bilder von Fremden. Formen der Migrantendarstellung als der ‚anderen Kultur‘ in deutschen Schulbüchern von 1981-1997. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft 1. Frankfurt: FB Erziehungswiss. der Universität Frankfurt.
- Hopmann, S. (Hrsg.) (1990): Lehrplangeschichte international. Themenheft der Zeitschrift Bildung und Erziehung 43, H. 4.
- Hopmann, S. (1993): Review: School Knowledge for the Masses. In: Journal of Curriculum Studies 25, S. 475-482.
- Hopmann, S./Riquarts, K. (Hrsg.) (1995): Didaktik und/oder Curriculum: Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 33.
- Hopmann, S./Riquarts, K. (1995): Didaktik und/oder Curriculum. In: Dies. (Hrsg.): Didaktik und/oder Curriculum: Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 33, S. 9-34.
- Holzbrecher, A. (Hrsg.) (1999): Dem Fremden auf der Spur. Interkulturelles Lernen im Pädagogikunterricht. Hohengehren: Schneider.
- Holzbrecher, A. (2000): Pädagogik. In: Reich, H.H./Holzbrecher, A./Roth, H.J. (Hrsg.): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich, S. 131-151.
- Hornberg, S. (1999): Europäische Gemeinschaft und multikulturelle Gesellschaft. Frankfurt: IKO.
- Hornberg, S (2002): Europa-orientierte Netzwerke und Schulen. In: Schleicher, K./Weber, P.J.(Hrsg.): Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970-2000. Münster u.a.: Waxmann, S. 165-186.
- Jach, F.-R. (1999): Schulverfassung und Bürgergesellschaft in Europa. Berlin: Duncker & Humblot.
- Kamens, D.H./Meyer, J.W./Benavot A. (1996): Worldwide Patterns in Academic Secondary Education Curricula. In: Comparative Education Review 40, H.2, S. 116-138.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (1990): Europa im Unterricht. Beschluss der KMK vom 08.06.1978 i. d. F. vom 07.12.1990.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (1996): Empfehlung zur Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss vom 25. Oktober 1996.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (1997): Empfehlung zu „Eine Welt/Dritte Welt“ in Unterricht und Schule. Beschluss vom 20. Februar 1997.
- Landesinstitut NRW (1995): Lernen für Europa. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen.
- Lehrplan Erziehungswissenschaft NRW (1999): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen (Heft 4719): Erziehungswissenschaft. Frechen: Ritterbach.
- Liegle, L. (2002): ‚Weltsystem‘-Ansatz oder ‚Welt‘-Perspektive? Globalisierungsprozesse als Problem der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Bildung und Erziehung 55, S. 365-382.

- Lenhardt, G. (1993): Schulwissen für die Massen. Überlegungen zur internationalen Curriculumentwicklung. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 10, H. 1, S. 24-30.
- Lenhart, V./Savolainen, K. (Hrsg.) (2002): Education and Human Rights. Special Issue der International Review of Education 48, H. 3-4.
- Meyer, J.W./u.a. (1977): The World Educational Revolution. In: Sociology of Education 50, S. 242-258.
- Meyer, J.W. (1980): The World Policy and the Authority of the Nation-State. In: Bergesen, A. (Hrsg.): Studies in the Modern World System. New York etc.: Academic Press, S. 109-137.
- Meyer, J.W./Ramirez, F./Soysal, Y. (1992): World Expansion of Mass Education 1870-1970. In: Sociology of Education 65, H. 2, S. 128-149.
- Meyer, J.W./Kamens, D./Benavot, A. (1992): School Knowledge for the Masses: World Models and National Curricula in the Twentieth Century. London: Falmer Press.
- Meyer, J.W./McEneaney, E. (1999): Vergleichende und historische Reflektionen über das Curriculum: die sich wandelnde Bedeutung von Wissenschaft. In: Goodson, I.F./Hopmann, S./Riquarts, K. (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen – Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Bildung und Erziehung, Beiheft 7, S. 177-190.
- Meyer, J.W./Ramirez, F.O. (2000): The World Institutionalization of Education. In: Schriewer, J. (Hrsg.): Discourse Formation in Comparative Education. Frankfurt a.M.: Lang, S. 111-132.
- Mitter, W. (1996): Staat und Markt im internationalen Bildungswesen aus historisch-vergleichender Sicht – Gegner, Konkurrenten, Partner? In: Bildung zwischen Staat und Markt. Beiträge zum 15. Kongress der DGfE in Halle 1996. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 35, S. 125-142.
- OECD (2001): E-Learning. The Partnership Challenge. Paris: OECD 2001
- OECD/UNESCO (2001): Teachers for Tomorrow's Schools. Analysis of the World Education Indicators. Paris: OECD/UNESCO.
- Radtke, F.-O./Weiß, M. (Hrsg.) (2000): Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Opladen: Leske + Budrich.
- Ramirez, F.O./Boli, J. (1987): The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. In: Sociology of Education 60, S. 2-17.
- Reich, H.H./Holzbrecher, A./Roth, H.J. (Hrsg.) (2000): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich.
- Scheunpflug, A./Seitz, K. (1995): Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Bd. 1: Entwicklungspolitische Unterrichtsmaterialien, Bd. 2: Schule und Lehrerbildung. Frankfurt: IKO.
- Schriewer, J. (1985): ‚Weltlich, Unentgeltlich, Obligatorisch‘. Konstitutionsprozesse nationaler Erziehungssysteme im 19. Jahrhundert. In: Francia, Forschungen zur westeuropäischen Geschichte, Bd. 13. Sigmaringen: Deutsches Historisches Institut Paris S. 663-674.
- Steiner-Khamsi, G. (1992): Bildungspolitik in der Postmoderne. Opladen: Leske + Budrich.
- Thomas, R.M. (1990): The Goals of Education. How do different societies compare in their intended educational outcomes? In: Thomas, R.M. (Hrsg.): International Comparative Education. Practices, Issues, & Prospects. Oxford etc.: Pergamon Press S. 25-56.
- Ügeöz, P. (1998): Schlechte Zeiten für Bildung: Globalisierung, Deregulierung und Privatisierung im Ländervergleich Türkei und Deutschland. In: International Review of Education 45, S. 507-529.
- VENRO (Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nicht-Regierungsorganisationen) (2001): Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung. Kongressdokumentation. Bonn.
- Wobbe, T. (2000): Weltgesellschaft. Bielefeld: transcript.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Christel Adick, Vergleichende Erziehungswissenschaft, Institut für Pädagogik, Ruhr-Universität Bochum, 44780 Bochum. E-Mail: christel.adick@ruhr-uni-bochum.de