

Meyer, John W.

Die kulturellen Inhalte des Bildungswesens

Leschinsky, Achim [Hrsg.]: *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule.* Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 23-34. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 34)



Quellenangabe/ Reference:

Meyer, John W.: Die kulturellen Inhalte des Bildungswesens - In: Leschinsky, Achim [Hrsg.]: Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 23-34 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-97867 - DOI: 10.25656/01:9786

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-97867>

<https://doi.org/10.25656/01:9786>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

34. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

34. Beiheft

Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen

Beiträge zu einer Theorie der Schule

Herausgegeben von Achim Leschinsky

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Reihe Beiheft zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

34. Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. – 1996

Die **Institutionalisierung von Lehren und Lernen** : Beiträge zu einer Theorie der Schule / hrsg. von Achim Leschinsky. –

Weinheim ; Basel : Beltz, 1996

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 34)

ISBN 3-407-41135-9

NE: Leschinsky, Achim [Hrsg.]

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 von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder 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 benützte 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.

© 1996 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza (Thüringen)

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41135

Inhaltsverzeichnis

ACHIM LESCHINSKY	
Einleitung	9
Teil I	
Entwicklungen auf Systemebene	
JOHN W. MEYER	
Die kulturellen Inhalte des Bildungswesens	23
WOLFGANG EDELSTEIN	
Zur Entwicklungsdynamik von Reformen in geschlossenen Bildungssystemen.....	35
HELMUT KÖHLER	
Bildung ist Ländersache –	
Zur Entwicklung des Schulwesens im föderalistischen Staat.....	49
KARL ERNST NIPKOW	
Schule und Religion in pluralen Gesellschaften	
Eine notwendige Dimension einer Theorie der Schule	71
Teil II	
Institutionelle Ebene	
HELMUT FEND	
Schulkultur und Schulqualität.....	85
JAMES S. COLEMAN	
Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule.....	99
INGO RICHTER	
Die öffentliche Schule im Umbau des Sozialstaats	107
VOLKER KRUMM	
Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft	
Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder.....	119

Teil III

Unterricht

GUNDEL SCHÜMER Projektunterricht in der Regelschule Anmerkungen zur pädagogischen Freiheit des Lehrers	141
HELMUT HEID Was ist offen im offenen Unterricht?.....	159
RENATE VALTIN Dem Kind in seinem Denken begegnen – Ein altes, kaum eingelöstes Postulat der Grundschuldidaktik	173
JÜRGEN BAUMERT Technisches Problemlösen im Grundschulalter: Zum Verhältnis von Alltags- und Schulwissen – Eine kulturvergleichende Studie	187
JÜRGEN DIEDERICH Anstöße zur Atomisierung des Elementaren	211

Teil IV

Lehrer und Lehrerbildung

FRANZ EMANUEL WEINERT/ANDREAS HELMKE Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion?.....	223
FRITZ OSER Wann lernen Lehrer ihr Berufsethos?	235
FRANK ACHTENHAGEN Lehr-Lern-Forschung – Ein konstruktiver Beitrag zur Entwicklung einer wissenschaftlich gestützten Lehrerausbildung.....	245
HANS-GEORG HERRLITZ Kontinuität und Wandel der erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt Materialien zur Analyse des Lehrangebots westdeutscher Universitäten 1945/46–1989.....	265

Teil V
Pädagogische Konzeptualisierungs- und Reflexionsansätze, Professionalisierung

HEINZ-ELMAR TENORTH
Die professionelle Konstruktion der Schule –
Historische Ambivalenz eines Autonomisierungsprozesses..... 285

PETER DREWEK
Die Herausbildung der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik vor 1918 aus
sozialgeschichtlicher Perspektive
Zum Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur Lehrgestalt
der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich und während des
Ersten Weltkriegs..... 299

KURT BEUTLER
Erich Wenigers Pädagogisierung des deutschen Militärs 317

DIETER SENGLING
Aus dem Unglück leben – Eine Annäherung an den Pädagogen
Janusz Korczak 331

Die kulturellen Inhalte des Bildungswesens¹

Moderne Breitenbildung als strukturelle Form hat sich inzwischen über die ganze Welt ausgedehnt. Die meisten Kinder der Welt verbringen einen erheblichen Teil ihrer Zeit in einer Schule: einer organisierten, staatlich kontrollierten und übersichtlichen formalen Struktur mit erkennbaren Gemeinsamkeiten, wo immer sie entsteht (MEYER u.a. 1992a). In jedem einzelnen Land und in der ganzen Welt erfahren der Aufbau und der Erhalt dieser Form große öffentliche Aufmerksamkeit: Es soll sichergestellt sein, daß jedes Kind, auf einer mehr oder weniger gleichen Basis, eine richtige Ausbildung in einer richtigen Schule mit richtigen Lehrern und einer richtigen Organisationsstruktur erhält. Das offensichtliche und erklärte Ziel ist die Sozialisation: Das einzelne Kind soll zum Mitglied einer nationalen (und nun auch Welt-)Gesellschaft gemacht werden, indem ihm eine geeignete allgemeine Kultur vermittelt wird.

Die grundlegende Form der modernen Schule weist recht große Stabilität auf und besteht seit langer Zeit (LESCHINSKY/ROEDER 1976). Die Kinder werden als Schüler in langen Rollensequenzen in Gruppen und Klassen geordnet; sie werden von zugelassenen professionellen Lehrern geleitet, die in einem bürokratisierten System organisiert sind; die Lehrer und das System erfüllen ein geplantes und organisiertes Curriculum. Abweichungen in der Organisationsstruktur, über Raum und Zeit, sind üblich, treten jedoch im großen und ganzen nur in einem begrenzten Ausmaß auf.

Das gesamte System ist fest etabliert und wird weltweit in der Regel für bestimmte Kinder und Familien zur Pflicht erklärt (RAMIREZ/VENTRESCA 1992). In den meisten Ländern werden im wesentlichen alle Kinder erfaßt. Damit wird jedes Kind in eine Schulausbildung eingebunden, die grundsätzlich auf nationaler Ebene standardisiert ist.

Diesem System wird große öffentliche, politische und fachliche Aufmerksamkeit zuteil, und es werden detaillierte Angaben – auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene – über die Schulen, die Lehrer und die Schülerzahlen gesammelt und weltweit durch die UNESCO und andere internationale Organisationen zusammengetragen. Die Angelegenheit wird viel diskutiert und überall – auch auf der Ebene der Weltentwicklung selbst – als ein zentrales Thema behandelt, das mit Fortschritt und Gerechtigkeit in der Weltgesellschaft zusammenhängt (HUEFNER u.a. 1987).

Mit anderen Worten, die Institution Schule an sich ist bedeutend: als eine Kernstruktur, die die zentralen Ziele und Strukturen der modernen Gesellschaft reflektiert, herausbildet und integriert. Diese Institution ist der Ort, an dem sowohl sozialer Fortschritt wie auch die Gleichheit der Individuen – die kennzeichnenden und in gewissem Maße unvereinbaren Hauptziele der modernen Gesellschaft – ausgearbeitet werden. Dies

¹ Die Arbeit zu diesem Thema wurde finanziell unterstützt von der National Science Foundation (RED-9254958). Ich danke Professor FRANCISCO RAMIREZ und anderen Mitgliedern des Stanford Workshop on Comparative Education für ihre kritischen Anmerkungen.

ist der Grund dafür, daß der Schule soviel öffentliche Aufmerksamkeit und soviel politisches und berufliches Interesse zuteil wird und daß so viele detaillierte Aufzeichnungen über ihr Bestehen geführt und weitergeleitet werden.

Um so erstaunlicher ist die Tatsache, daß die Öffentlichkeit dem tatsächlichen kulturellen Inhalt des Unterrichts so wenig Aufmerksamkeit schenkt. Wir haben detaillierte Informationen über Schülerzahlen sowohl an deutschen wie auch an sambischen Schulen sowie über Veränderungen dieser Zahlen: Es ist dies eine Frage nationalen und weltweiten Interesses. Wir wissen weit weniger darüber, was in diesen Schulen unterrichtet wird – ganz zu schweigen von dem, was gelernt wird. Wir wissen nicht, ob die Schüler etwas über den Amazonas lernen, über Sauerstoff, über die Geschichte und das gesellschaftliche Leben Asiens, über Beethoven oder Mark Twain oder Van Gogh und ihre Arbeiten, über Rennen und Springen, oder gar über Sprache und Geometrie. Informationen auf nationaler Ebene sind in der Regel sehr vage – systematische Informationen auf internationaler Ebene sind schwer zu erhalten.

Die Institution Schule wird als wichtig erachtet, es schwingt die Vorstellung mit, daß für den geeigneten modernen Inhalt durch die zuständigen Spezialisten und politisch Verantwortlichen gesorgt wird, wenn nur die Institution selbst in ordnungsgemäßem Zustand ist. Die Schule – die rationalisierte und universalistische Zusammenfügung eines zur Sozialisation geeigneten Gebildes – ist eine Art offenes Gefäß, in das, so nimmt man an, Modernität einfließen wird.

So ist der Bildungsinhalt zumeist eine Angelegenheit, über die in der Öffentlichkeit geflissentlich geschwiegen wird. Er wird in spezialisierten Foren von Fachleuten und politisch Verantwortlichen diskutiert, zählt jedoch nicht zu den von einer breiteren Öffentlichkeit allgemein diskutierten Fragen oder zu den grundsätzlich vom Berichtswesen des Bildungssystems erfaßten Fragen.

Ausnahmen treten nur an bestimmten umstrittenen Punkten auf. Man kann eine plötzliche Aufregung der öffentlichen Diskussion in speziellen Fragen beobachten: Wird die Evolutionstheorie unterrichtet? Beinhaltet das Curriculum zu wenig oder zu viel Religion? Sind die Ergebnisse der nationalen Tests in den Naturwissenschaften zu niedrig, gemessen am internationalen Standard? Werden traditionelles Wissen und traditionelle Wahrheiten in adäquater Form vermittelt? Werden Computer im Unterricht behandelt und eingesetzt? Oder: Welche Sprachen werden unterrichtet und besonders gewichtet? Es kommt zu einem Skandal, wenn bekannt wird, daß die meisten Schüler nicht die elementaren historischen, geographischen oder naturwissenschaftlichen Fakten kennen. Ein großer Teil der Literatur zu den Curricula konzentriert sich nicht auf die Gesamtheit der ins Curriculum einfließenden Kultur, sondern auf solche Skandale und Ausnahmen: Häufig wird das „versteckte Curriculum“ sehr viel heftiger diskutiert als das eigentliche Curriculum.

Wichtigere Fragen treten auf, wenn deutlich wird, daß das Bildungssystem differenziert ist, so daß bestimmten Gruppen deutliche kulturelle Vorteile zuteil werden. Dies ist ein Hauptthema der britischen Bildungssoziologie, die der Ansicht ist, daß in das britische System der Einteilung in Leistungsgruppen bzw. in seine Anwendung im Unterricht kulturelle Unterschiede eingebaut sind (siehe z.B. GOODSON 1987). Eine allgemeinere Kritik, die derselben Tradition entspringt, zielt darauf, daß die Bildungsinhalte insgesamt durch Einflüsse sozialer Schichten verzerrt werden, wie zum Beispiel bei der Steuerung durch Universitätseliten. Hier konzentriert sich die Literatur nicht auf die Gesamtheit des curricularen Inhalts, sondern auf statuszuweisende Unterscheidungen zwischen sozialen Klassen und anderen sozialen Gruppen.

Doch die große Masse des Inhalts des grundlegenden Bildungssystems bleibt im dunkeln, und sowohl einfache Bürger wie auch Bildungsfachleute wissen relativ wenig darüber. Meine Erfahrung ist, daß ein Bildungssoziologe nur dann etwas über die tatsächlichen Unterrichtsinhalte weiß, wenn er selbst Kinder im Schulalter hat. Die Bildungsinstitution, die Universalität und Gleichheit ihrer in die Bevölkerung reichenden Ausweitung ist das, worüber es zu berichten gilt und was zu diskutieren ist. Es scheint die kulturelle Annahme zu sein, daß, wenn der richtige organisatorische Rahmen gegeben ist, der angemessene Inhalt von allein einfließen wird.

Quellen des Schweigens

Die oben erwähnten Ausnahmen bieten einen Ansatzpunkt für eine Erklärung der derzeitigen Betonung der Bildungsinstitution bei gleichzeitigem Schweigen hinsichtlich des Inhalts. Wenn Bildungsinstitutionen in Form von Bildungsgängen organisiert sind, die verschiedene soziale Zukunftsaussichten eröffnen, werden Diskussionen um Inhalte expliziter. Dies wäre etwa charakteristisch für das deutsche Bildungswesen, dessen Entwicklung hin zu einem Gesamtschulmodell nicht abgeschlossen ist: Aus dem gleichen Grund hätten Diskussionen um Inhalte auch das Bildungssystem im ehemaligen sowjetischen Raum charakterisieren können. In solchen Systemen kommt dem Bildungsinhalt ausdrückliche Bedeutung für das gesamte folgende System sozialer Ungleichheiten zu. Aus diesem Grunde wird ihm Aufmerksamkeit zuteil. Dahinter scheint das Prinzip zu stehen, daß Inhalt unwichtig wird, wenn soziale Schichtung in erster Linie vom erreichten Bildungsniveau abhängig ist. Wird sie dagegen vor allem durch den Inhalt beeinflusst, werden inhaltliche Fragen stärker in den öffentlichen Diskurs aufgenommen.

Andererseits ist das Schweigen am ausgeprägtesten in solchen Ländern – insbesondere den Vereinigten Staaten –, die am engsten einem liberalen Modell der Breitenbildung verbunden sind, in welchem (in Theorie und Ideologie) alle Schüler dieselben Bildungsränge durchlaufen.

Seit dem Zweiten Weltkrieg dominiert eher das amerikanische oder Gesamtschul- bzw. das liberale Modell die Bildungssysteme der Welt (HUEFNER u.a. 1987, KAMENS u.a. 1994). Dies kann entweder einfach nur die weltweit amerikanische Dominanz widerspiegeln oder aber, im weiteren Sinne, die Dominanz des liberalen Modells demokratischer Nationalstaaten (MCNEELY 1995). Auf jeden Fall hat sich das Modell, trotz europäischer Opposition, in weiten Teilen der dritten Welt – und sogar in Europa – ausgebreitet: Die Herausbildung der Europäischen Gemeinschaft mag dies noch verstärken (MEYER 1994).

Im liberalen Modell wird (a) die Bildungsinstitution der Breitenbildung, die Homogenität der Bürger betont, ebenso wie (b) die Souveränität des Bürgers und des Individuums, welche die Notwendigkeit von kultureller Universalität (und nicht Spezialisierung) bei diesen Individuen unterstreicht. So erklärt sich die Bedeutung einer erweiterten Breitenbildung in diesem Modell, sowie einer Ausbildung, die alle Aspekte der rationalisierten modernen Gesellschaft umfaßt, also wenn das Individuum die Quelle einer jeden marktbezogenen, politischen oder kulturellen Wahl (sogar einschließlich der Religion) ist, erfordert eine Theorie der gesellschaftlichen Ordnung die Annahme, daß dieses Individuum das weitestmögliche Spektrum an kulturellen Eigenschaften und Fertigkeiten mitbringt.

Unter diesen Umständen ist alles innerhalb einer sehr ausgedehnten und als gemeinschaftlich angesehen Kultur Stoff, der sinnvoll in dem Curriculum der Breitenbildung Platz finden sollte. Der Bürger sollte über gute sprachliche Kenntnisse (vielleicht über mehrere Sprachen) verfügen; er sollte gute Kenntnisse in Mathematik, den Naturwissenschaften, einer Anzahl von Gesellschaftswissenschaften, Kunst, Musik, Ethik (oder Religion oder Staatsbürgerkunde) usw. haben. Für all dies gibt es eine klare rationale Rechtfertigung.

Doch wie sind spezifische Entscheidungen zu treffen? Es existiert ein überwältigendes Engagement für die Notwendigkeit des ganzen Unterfangens – Schule – als zentral für kollektive und individuelle Entwicklung gleichermaßen (FIALA/LANFORD 1987). Es sollten alle wichtigen Elemente der allgemeinen Kultur der rationalen Gesellschaft enthalten sein.

Der überdeterminierte Charakter dieser Situation führt dazu, daß alles – und nichts – wirklich uneingeschränkt vertreten werden kann. Wenn eine weitere Stunde zur Verfügung steht, ist es durchaus gerechtfertigt, diese dem Sprachunterricht, einer Fremdsprache, der Mathematik, den Naturwissenschaften, der einen oder anderen Sozialwissenschaft, der ethischen oder religiösen Erziehung oder kulturellen Fragen zu widmen. Ausgefeilte Argumente für jede dieser möglichen Entscheidungen stehen zur Verfügung.

Objektive Beweise sind meist nicht zu erbringen. Wir können Beweise zusammenstellen über die positiven (z.B. ökonomischen) Auswirkungen der Einführung der Breitenbildung: Eine auf Zertifikaten aufbauende Kultur wird mit großer Wahrscheinlichkeit in der Lage sein, zu zeigen, daß „menschliches Kapital“ von wirtschaftlichem Nutzen ist. Doch wie sollte es möglich sein, zu zeigen, daß es – auf nationaler Ebene – von Vorteil wäre, eine weitere Unterrichtsstunde auf Mathematik und nicht auf eine Sozialwissenschaft oder eine Sprache zu verwenden?

Hier heißt die Lösung „Entkoppelung“ (MARCH/OLSEN 1976, WEICK 1976, MEYER/ROWAN 1977, 1978): Man beziehe (zumindest symbolisch) etwas von allem mit ein, damit man jedes nur erdenkliche Argument nutzen kann, um die Legitimität des Systems zu vertreten und die Einzelheiten über das, was tatsächlich passiert, zu verdecken. Verbergung – das betreffende gesellschaftlich konstruierte Schweigen – bedeutet das Delegieren der tatsächlichen Praxis an das interne Tun (a) der in der Weltpolitik tätigen Fachleute und (b) an die Schule, die Lehrer und die Schulklassen selber. So kann man „guten Gewissens“ behaupten, daß das Bildungssystem das gesamte Spektrum konsensueller Möglichkeiten umfaßt.

Das Verbergen und Delegieren sowie die „Logik des Vertrauens“ (MEYER/ROWAN 1977) gehen noch weiter. Die Fachliteratur der Pädagogen selbst – einschließlich der Fachleute für Curricula – enthält zumeist wenig über die Spezifika des Stoffes. Der Diskurs ist gespickt mit abstrakten Ideen über die dazugehörigen Prinzipien: Prinzipien des Lernens, der Relevanz für den Schüler, der Strukturierung des Wissens und des Unterrichts. Es wird selten über Wissenskanon geredet: Vielleicht ist dies in den moderneren liberalen Systemen nicht von Bedeutung (abgesehen von der gelegentlichen Sorge um nationale Testergebnisse).

Diese Tendenz hat sich, folgen wir unserer hier vertretenen Argumentation, im Zuge der Festschreibung und Institutionalisierung der Breitenbildung eher verstärkt als verringert. In den – heute kurios anmutenden – Bildungsdiskussionen des 19. Jahrhunderts ging es häufiger um Spezifika: die Flüsse und deren Besonderheiten, die ein Schüler

(im Geographieunterricht) lernen sollte; die berühmten Schriftsteller, die gelesen werden sollten; die Musik, die sie lernen sollten; bestimmte Grundzüge der Geschichte, die sie kennen sollten usw. Im 20. Jahrhundert, und vielleicht vor allem in den Kernländern der Welt, sind solche Diskussionen zunehmend abgelöst worden von abstrakten Theorien über den Schüler und den Lernprozeß, über die Prinzipien des naturwissenschaftlichen Wissens, über die zugrundeliegenden Prinzipien der Gesellschaftskunde, über Sprachgebrauch usw.

Liberales Breitenbildung rückt so die universale und egalitäre Institution Schule ins Zentrum, wobei der Inhalt sich aus der Logik der Form selbst ergibt und in der Praxis zum Teil versteckt bleibt. Der Schüler soll, wie alle anderen Schüler auch, in die korrekte Rolle eingepaßt werden: Der Inhalt wird sich aus der richtigen Form ergeben. All dies erscheint plausibel in solchen soziokulturellen Kontexten, in denen man annimmt, daß tatsächliche Erfolge auf marktökonomische Formen zurückzuführen sind, sowie auf demokratische politische Formen oder auf Formen des freien kulturellen Austauschs: Der tatsächliche Nutzen wird in solchen Fällen häufig nur sehr ungenau spezifiziert.

Eine zu explizite Diskussion über notwendige Bildungsinhalte mag in diesem Fall autoritär und restriktiv erscheinen: ein Aufzwingen willkürlicher Autorität. Sie wird eher zu Skandalen führen oder zur Aufdeckung unzulässiger Ungleichheiten, als daß sie der Hauptaufgabe des Erhalts und der Ausweitung des Bildungswesens diene.

Dies läßt folglich theoretische Reflexionen und empirische Analysen über die Frage zu, welche Art Inhalte tatsächlich den Rahmen der Breitenbildung füllen.

Die Inhalte der Breitenbildung

Die von uns beschriebene strukturelle Situation setzt jedes Land – oder manchmal jede Provinz, jede Region, jeden Distrikt, jede Schule oder gar jeden Lehrer (hinsichtlich der empirischen Daten siehe STEVENSON/BAKER 1991) – unter Druck, ein recht rigides formales Bildungsprogramm zu schaffen bzw. zu erhalten. Zugleich aber läßt es diesen sozialen Einheiten vergleichsweise viel Freiheit in der Gestaltung der Bildungsinhalte, da auf all diesen Ebenen durchaus flexibel mit dem bezeichnetem Schweigen umgegangen werden kann. Wir werden im folgenden einige Prozesse betrachten, wie die Bildungsinhalte festgelegt werden.

1. Weltbildungsgesellschaft: Selbstverständlich gibt es in der Weltgesellschaft ein breites Spektrum an Bildungsmodellen und Grundsätzen, die curriculare Kanons nahelegen. Es ist ebenso offensichtlich, daß diese Modelle in den letzten Jahrzehnten mit immer größerem Nachdruck zur Wirkung gekommen sind, da sie in ausgedehnten weltweiten Diskussionen erarbeitet und in solchen Weltorganisationen wie dem System der Vereinten Nationen, der Weltbank und einer Reihe von international organisierten Bildungs- und Berufskörperschaften aufgenommen wurden. Der Weltgesellschaft fehlt offensichtlich ein zentraler Staat, der Bildungsinhalte diktieren könnte, doch besitzt sie ein reiches kulturelles und organisatorisches System, das Bildungsmodelle erschafft und trägt. Hier einige Dimensionen:

(a) Die Weltgesellschaft umfaßt ein multidimensionales Schichtungssystem, doch zugleich geht sie davon aus, daß alle Nationalstaaten formal gleich sind und sich letztendlich in ihrer Struktur und ihren Zielen (z.B. sozioökonomischer Fortschritt, Gerechtigkeit und Gleichheit) nicht unterscheiden. Ein solches System bietet den Ländern

eine Vielzahl an Modellen, denen sie folgen können, und seine formale Gleichheit und Symmetrie erlaubt, diese Modelle direkt anzuwenden (STRANG/MEYER 1993). Dies erfolgt bei einer Reihe von Dimensionen: wirtschaftlicher Erfolg (Japan), politische Dominanz oder Hegemonie (Vereinigte Staaten) oder Tugend (solch kürzlich revolutionäre Länder wie Kuba, Nicaragua, das maoistische China boten über kurze Zeiträume Modelle; und einige jetzt mobilisierte islamische Länder tun dies möglicherweise zur Zeit). Desgleichen können Länder durch Entwicklung innerhalb ihrer direkten Nachbarregionen oder innerhalb ihrer sprachlichen und kolonialen Netzwerke beeinflusst werden.

So zeigt zum Beispiel WONG (1991), daß die Veränderungen, die in den USA durch die Einführung von „Social Studies“ statt Geschichte und Geographie bewirkt werden, in weiten Teilen der Welt übernommen werden.

(b) Bildungsinhalte sind ein professionalisiertes und verwissenschaftlichtes Geschäft und als solches auf Weltebene organisiert. Fachlicher Diskurs und berufliche Organisation schaffen hegemoniale Grundsätze über anerkannte Inhalte und Unterricht in vielen Bereichen: Geschichte, Mathematik, Naturwissenschaft, Sozialwissenschaft, Kunst, Sprache und alle übrigen Gebiete. Zuweilen erlangen diese Leitsätze hohen Weltrang, wie etwa die sich um die UNESCO gruppierende Bewegung zur Verbesserung des sozialwissenschaftlichen Unterrichts (in den 1950er Jahren) oder des naturwissenschaftlichen Unterrichts (derzeit aktuell). Ganze Programme werden erstellt und in der gesamten Welt verbreitet: Diese können sowohl auf die Bildungspolitik der Länder der dritten Welt erheblichen Einfluß haben wie auch in einigen zentralen Ländern.

(c) Ein Netzwerk von zwischenstaatlichen Vereinigungen (z.B. die UNESCO) oder nicht regierungsgebundener Zusammenschlüsse (z.B. die IEA) bietet eine Organisationsstruktur, die eine Verbreitung über die gesamte Welt erleichtert. Dieses System hat sich in den letzten Jahrzehnten erheblich ausgedehnt. Die Konsolidierung der Europäischen Gemeinschaft etwa schafft ohne Zweifel Zwänge und Mechanismen zur Bildungsdiffusion.

Es folgen einige naheliegende Thesen, die die Veränderungen in den Curricula erklären:

(1) Die Curricula einzelner Länder reflektieren Weltmodelle und Veränderungen in diesen Modellen (MEYER u.a. 1992b).

(2) Mit der Intensivierung der Weltbildungsorganisationen und entsprechenden Diskussionen in den letzten Jahrzehnten nimmt der kausale Einfluß von Weltmodellen auf nationale Curricula zu.

(3) Die nationalen curricularen Gewohnheiten werden zunehmend stärker von einzelstaatlichen Verbindungen zur Weltgesellschaft als von der Landesgeschichte oder von inländischen Eigentümlichkeiten beeinflusst. Die Länder, die am stärksten in die weltweite Bildungsorganisation und -kultur eingebunden sind, werden, *ceteris paribus*, auch am stärksten von Weltmustern beeinflusst.

(4) Im Laufe der Zeit werden die Bildungsinhalte nationaler Massensysteme zunehmend homogener (MEYER u.a. 1992b).

2. Globalisierung: Die Weltbildungsgesellschaft wird zusehends einheitlicher und gewinnt mehr und mehr an Einfluß. Darüber hinaus charakterisiert diese Gesellschaft nationale Gesellschaften als Teile einer umfassenden Weltgesellschaft – eine auf den nationalen Ebenen weitgehend akzeptierte Darstellung. Das bedeutet, daß die Inhalte nationaler Bildungssysteme sich zunehmend hinbewegen zu Darstellungen der Weltgesellschaft. Daraus folgt:

(5) Nationale Bildungssysteme reflektieren zunehmend eine globalisierte und internationale Kultur.

Dies sollte sich auswirken auf den Unterricht in Sozialwissenschaften (FRANK u.a. 1995, WONG 1991), Sprachen (CHA 1991), Bildender Kunst, Musik, Literatur, Religion, Ethik wie auch in anderen Fächern.

Globalisierung bedeutet eine Abschwächung der nationalen Grenzen. Sie sollte zu einer geringeren Konzentration auf ausschließlich nationale Themen führen und zu einer stärkeren Anerkennung außernationaler Gesellschaften und Kulturen: So ist es zum Beispiel schwierig, innerhalb der Curricula der modernen europäischen Gemeinschaft das eigene Land und die eigene Kultur als wertvoll zu behandeln, andere Länder dagegen als mangelhaft. Die Kosten sind absehbar.

Einige der hier genannten Veränderungen werden sicher durch drastische organisatorische Eingriffe auf nationaler Ebene bewirkt: Es ist mittlerweile zur Routine geworden, in politischen Erklärungen den mutmaßlichen nationalen Zentrismus der Bildung zu beklagen. Doch viele Veränderungen werden durch routinemäßigen fachlichen und öffentlichen Austausch und seine Auswirkungen herbeigeführt. Das Bildungssystem, so wie wir es beschrieben haben, ist offen für solche inhaltlichen Verschiebungen. Zeitgenössische Tendenzen in den Auffassungen von Lehrern und in der öffentlichen Meinung über das, was angemessen sei, wirken mit einer gewissen Freiheit: Solche Trends beeinflussen die Verfasser von Schulbüchern sowie von curricularen Richtlinien unabhängig von formalen politischen Änderungen (MEYER/ROWAN 1978). Ein großer Teil traditioneller Bildungskultur wird durch solche Prozesse ohne Zweifel untergraben: Die empirische Forschung könnte zweckmäßig untersuchen, wieviel der traditionellen europäischen Nationalgeschichte und -kultur bereits aus den Köpfen der typischen europäischen Schüler verschwunden ist. Die älteren Kanons werden vermutlich schwinden: In Ermangelung eines koordinierenden europäischen oder Weltstaates scheint es zweifelhaft, daß neue enge Kanons entstehen werden – die zeitgenössische curriculare Welt ist wohl eher eklektisch und folgt der formal-liberalen Struktur der modernen Weltgesellschaft.

3. Rationalisierung, Liberalisierung und Individualismus: Nach dem Zweiten Weltkrieg und als Reaktion darauf (und auf den kalten Krieg) betonte die Weltgesellschaft sehr stark den liberalen Nationalstaat als die geeignete soziale, politische und ökonomische Form. Der Nationalstaat sollte sich auf sozialen und wirtschaftlichen Fortschritt richten (anstelle von korporativen oder statischen Zielen und Strukturen); er sollte sich aus gleichen Einzelpersonen zusammensetzen und sich auf deren Entwicklung konzentrieren – Bürger/Menschen mit sich stark erweiternden Rechten und von wachsender Bedeutung –, und er sollte klassenspezifische, geschlechtsspezifische, ethnische, regionale und religiöse Unterschiede und selbst den Status von Behinderten ausgleichen. Außerdem sollte das gesamte Staats- und Gesellschaftsmodell rationalisiert werden, wobei viele neue Bereiche des gesellschaftlichen Lebens nun den organisierten Standards der Rationalität entsprechen sollen (Familienbeziehungen, einschließlich der Stellung der Frau, der Kinder und der Alten; wirtschaftliche Beziehungen, einschließlich Wohlfahrt und Arbeitsrechte; das politische Leben, einschließlich einer großen Spannweite von Mitwirkungsrechten und der Rechtssprechung usw.).

Zu der Folge dieses Konstrukts des modernen Nationalstaates ergeben sich Erweiterungen des Umfangs und des Inhalts der Breitenbildung. Die Inhalte für den als Norm gedachten Bürger – Inhalte, deren Organisierung im wesentlichen dem Bildungssystem

überlassen war – wurden stark erweitert. Wenn es die einzelnen Bürger sind, die durch ihre Zielsetzungen und Wahlen die politische, ökonomische und kulturelle Entwicklung der Nation vorantreiben sollen, und wenn ihre Rechte zu eine stark erweiterte Skala an anerkannten Berechtigungen führen, dann müssen diese Bürger durch eine erweiterte (und liberalisierte und rationalisierte) Kultur geformt werden.

Auf curricularer Ebene bedeutet dies eine systematische Entkräftung eines hierarchisierten und stark selektiven Bildungssystems, das (nach dem Modell älterer deutscher Modelle, die in der kommunistischen Welt reformiert wurden) darauf abzielt, Individuen in eng umrissene Positionen innerhalb der Gesellschaftsstruktur einzupassen, indem sie für bestimmte Rollen und Fertigkeiten ausgebildet werden. Allgemeine Breitenbildung expandiert, während spezialisierte Curricula im Rahmen eines weltweiten Trends hin zu einer integrierten Breitenbildung an Bedeutung verloren haben (BENAVOT 1983, KAMENS u.a. 1994).

Konkret können wir davon ausgehen, daß die empirische Forschung zu folgenden Ergebnissen kommen wird:

(6) Weltweit findet, vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg, eine curriculare Verschiebung statt hin zu Lehrplänen, die die Kinder und ihre menschliche Entwicklung in den Mittelpunkt rücken, anstatt technische Fertigkeiten, gestaltet im Sinne der Erwachsenenengesellschaft, zur Pflicht zu machen.

Überall werden Bücher der kindlichen Entwicklung entsprechend gestaltet, mit großem Druckbild, kurzen Wörtern, viel freiem Raum, mehr Rücksicht auf die Interessen der Schüler, und das Wissen wird entsprechend der Entwicklungssequenzen reorganisiert. Mehr Bilder tauchen auf, sie bilden immer häufiger Kinder ab.

(7) In allen Fächern wachsen die Bemühungen, die Inhalte um allgemeine und universale Prinzipien anzuordnen – das Kind in direkten Kontakt mit den großen Metawahrheiten der Welt zu bringen.

Kindern muß ein Verständnis der Gesellschaft im allgemeinen vermittelt werden: Daher verlieren die einzelnen historischen und geographischen Fakten an Bedeutung und universale Prinzipien der Gesellschaft werden wichtiger. Die Kinder sollen die Natur im allgemeinen begreifen: Die Prinzipien des Waldes sind wichtig, nicht aber die Namen und Teile der Bäume (die technische Ausbildung verliert somit an Bedeutung). Die Kinder sollen große ethische Wahrheiten verstehen sowie deren Universalität: Die Spezifika bestimmter religiöser Inhalte werden weniger wichtig. Die gleiche Logik führt zu Verschiebungen im Unterricht in allen Fächern – in der Bildenden Kunst, Musik, Literatur, Sprache und Mathematik.

Die beiden weitreichenden Verschiebungen – der Wechsel von einer Konzentration auf Wissen und Fertigkeiten, die von Erwachsenen benötigt werden, hin zu einer Konzentration auf die Entwicklung des Kindes als Mensch/Person/Bürger; und der Wechsel von einer Betonung technischen Könnens und Wissens hin zu einer Betonung der Vermittlung universalisierter Wahrheiten und Prinzipien – führen zu einer erheblichen Aushöhung traditioneller Formen von Wissen und Fertigkeiten. Beide Tendenzen werden häufig kritisiert als Beweis für die schlimmste Logik der Reformpädagogik. Doch ist es genau diese Bildungsform, die in der liberalisierten, rationalisierten, individualisierten und universalisierten zeitgenössischen Weltgesellschaft entsteht. Wir können festhalten, in welchem Maße diese Entwicklungen den Vorhersagen zuwiderlaufen, die sich aus jenen engen Lesarten funktionaler Theorie ableiten lassen, die die modernen Gesell-

schaften als hochdifferenzierte mechanistische Systeme betrachten (z.B. BOWLES/GINTIS 1976).

4. Die Macht von nationalen Traditionen und von Bildungseliten: Klassische Kritiker sind der Ansicht, daß die modernen Curricula von etablierten, reproduktiven, sozialen und pädagogischen Kräften innerhalb der einzelnen Gesellschaft kontrolliert werden (z.B. GOODSON 1987, 1988; APPLE 1979; BOURDIEU/PASSERON 1977). Sie finden offenkundig Beispiele für solche Prozesse: universitäre Eliten, die das Curriculum kontrollieren, indem sie eingefahrene Prüfungsstandards aufrechterhalten; traditionalistische Lehrberufe, die in derselben Weise verfahren; politische, soziale und ökonomische Eliten, die traditionelle und dem Selbstschutz dienende Bildungsstandards verteidigen. Die Beispiele entstammen häufig den älteren Mächten der Weltgesellschaft (insbesondere Großbritannien, aber auch anderen alten europäischen Zentren) oder ihrem nach wie vor anhaltenden Einfluß auf ehemalige Kolonialländer.

Es ist eine interessante empirische Fragestellung, inwieweit solche Kräfte angesichts der weitreichenden Veränderungen des Bildungswesens greifen konnten. Sie sind nicht in der Lage gewesen, die umfassende Öffnung des Bildungssystems für die breite Masse weltweit oder auch nur in Europa effektiv einzudämmen (COOMBS 1985, MEYER u.a. 1992a). Sie haben nicht vermocht, die weltweite Bewegung zu formal gleichgestellteren und Gesamtschulsystemen aufzuhalten (KAMENS u.a. 1994), mit mehr und teilweise homogenisierten Wegen zum Eintritt in die Elite. Wie erfolgreich waren sie im Erhalt der traditionellen restriktiven Formen von Bildungsinhalten?

Eine Antwort hierauf ist nicht in der zeitgenössischen vergleichenden oder auch historischen curricularen Forschung zu finden. Dieselben Faktoren, die Curricula vergleichsweise unsichtbar machen, erschweren, auf der historischen oder komparativen Ebene, auch diese Art der Forschung.

Meiner Ansicht nach liegt das Erstaunliche nicht darin, wieweit verwurzelte Bildungseliten in der Lage waren, traditionelle nationale Formen von Curricula zu erhalten, sondern darin, wie schwach sie angesichts der weltweiten Umschichtung waren. Die alten Sprachen sind fast verschwunden (CHA 1991), und die traditionellen Formen der Hochsprache nationaler Eliten haben offensichtlich als Kennzeichen für das Besondere an Bedeutung verloren. Die heiligen Räume der Nationalgeschichte und -literatur scheinen erheblich an Dominanz eingebüßt zu haben. Die Verherrlichung kanonischer Kunst und Musik ist weniger ausgeprägt.

Es besteht ein offensichtlicher Bedarf an komparativer und historischer curriculärer Forschung in diesem Bereich. Für die letzten Jahrzehnte wäre es besonders sinnvoll, sich auf die europäischen Bildungssysteme zu konzentrieren, da die oben beschriebenen Verschiebungen in Europa am ausgeprägtesten waren. Wir benötigen mehr komparative Untersuchungen über die Bedeutung von Geschichte in den europäischen Curricula, über die neue Rolle der Naturwissenschaften im Curriculum der Breitenbildung, über Veränderungen in der Curricula der Bildenden Kunst und der Musik usw. Als Ausgangspunkt ließe sich, in Anlehnung an die konventionelle Literatur, folgende Behauptung aufstellen:

(8) Angesichts weltweiter Zwänge wird der Erhalt älterer und eher elitärer curriculärer Formen vermutlich in den älteren Kernländern am ausgeprägtesten sein. Doch werden diese Traditionen schwächer, je stärker die Kernländer Europas im Bildungssektor voneinander abhängig werden.

Die Art des curricularen Wandels

Die gesellschaftliche Form der Breitenbildung bildet eine direkte Parallele zur funktionalen Rechtfertigung der Institution. Wenn die moderne Gesellschaft auf der individuellen Staatsbürgerschaft basiert und wenn formale Gleichheit (zumindest des Status) ein direktes Desideratum ist, dann ist die Ausdehnung und Angleichung der Breitenbildung ein direkter Ansatz. Wenn man der Logik und der Evidenz des Humankapitals folgt, dann wird die Ausweitung der Bildung direkt Fortschritt erzeugen. Auf der Basis üblicher soziologischer und rechtlicher Logik läßt sich argumentieren, daß die Angleichung der Bildungsbedingungen unmittelbar zu einer bedeutsamen sozialen Gleichheit beiträgt.

In rationalisierten modernen Bildungscurricula werden Rechtfertigungen dieser Art unvermeidbar eingesetzt. Rationalistische Darstellungen darüber, wie sich individuelle und soziale Verbesserungen aus veränderten Bildungsinhalten ergeben, werden routinemäßig angewendet. Doch bleibt hierbei die Logik verschwommen, und empirische Belege sind schwer vorstellbar. Der ganze rationalistische Legitimationsprozeß ist von außergewöhnlich rhetorischem Aufwand. Man denke etwa an die weltweite moderne Reformbewegung, die eine Expansion und Reform des naturwissenschaftlichen Unterrichts anstrebt. Wie könnten wir tatsächlich wissen oder fundiert argumentieren, daß diese Reform (eher als andere Reformen, vielleicht in anderen Fächern, und eher als lediglich eine Ausweitung traditioneller Zugänge zu diesem Fach) den erwünschten individuellen und kollektiven (häufig ökonomischen) Nutzen bringen wird? Offensichtlich ist dieses Unterfangen mit einer recht großen Unsicherheit verbunden.

Unter solchen Bedingungen – eines ausgeprägten, aber abstrakten und unbestimmbaren Rationalismus – folgen Entscheidungen und Taten häufig kollektiven Vereinbarungen; unmögliche analytische Grundlagen für das Handeln werden durch Konvention ersetzt (z.B. MARCH 1988 und an anderer Stelle; MEYER/ROWAN 1977). Die damit zusammenhängenden Konventionen können kognitiver und szientistischer Natur sein, haben aber häufig auch eine stark normative Grundlage: Veränderungen der Curricula werden im allgemeinen als überfällige ethische Reformen dargestellt, gegenüber einer Vergangenheit, die als ineffektiv und ungerecht beschrieben wird.

In der heutigen Zeit bedeutet dies, daß curricularer Wandel in weltweiten Wellen auftritt, die den Charakter einer sozialen Bewegung haben, wobei kognitive und normative Elemente in Analysen, die eher diffus bleiben, vermischt werden. Standardisierte Darstellungen nationaler Probleme und Krisen gibt es im Überfluß (z.B. eine Weltrezession, die auf Mängel in der Produktivität aufmerksam macht, die wiederum effektiv auf Bildungsmängel zurückgeführt werden können), ebenso wie standardisierte Lösungen (Verbesserungen des Mathematik- und des naturwissenschaftlichen Unterrichts, die zu einer effektiveren Ausbildung und Motivierung der Schüler führen sollen).

Desgleichen unterstreicht dieses Argument unsere vorhergehende These, daß curriculare Reformen und Veränderungen üblicherweise eine exogene Grundlage haben, die außerhalb der jeweiligen Nationalgesellschaft, innerhalb derer sie stattfinden, liegt: eine Basis in öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussionen, in internationalen Organisationen sowie in den eher zentralen oder hegemonialen oder dominanten Ländern. Folglich läßt sich durchaus argumentieren, daß:

(9) die Übernahme und Durchführung curricularer Reformbemühungen, die einzigartig oder typisch für bestimmte Länder sind, mit großer Wahrscheinlichkeit mißlingen werden.

Schlußfolgerung

Die Aufmerksamkeit, die der Universalisierung und Standardisierung der Breitenbildung weltweit geschenkt wird, wie auch das Beharren darauf, werden begleitet von einer entsprechenden gewollten Nichtbeachtung inhaltlicher Fragen. Diese zwei Stränge passen durchaus zusammen: Das liberale Modell des Individuums, bis zum Rand gefüllt mit gängigen kulturellen Inhalten, kann verbunden sein mit einer davon abgekoppelten Verschwommenheit darüber, was diese Inhalte tatsächlich sind.

Die Verschiebung von Entscheidungsbefugnissen kann ein gewisses Schweigen über diesen Sachverhalt unterstützen: Übertragungen an Fachleute und Spezialisten oder gar an Ideen von der Bedeutung der individuellen Entwicklung der Schüler und eines allgemeinen Verstehenshorizonts.

Dies führt dazu, daß die Inhalte des Curriculums eher institutionalisierten Kräften überlassen werden als expliziten organisatorischen Entscheidungsträgern. So werden Curricula von Prozessen getragen und verändert, die sich wie gesellschaftliche Bewegungen ausnehmen: Viele dieser Bewegungen durchziehen im Laufe der Zeit die Gesellschaft weltweit, getragen von Professionalisierung (und Verwissenschaftlichung), von Weltorganisationen und von der eher impliziten Autorität dominanter, erfolgreicher oder renommierter Modelle. Dies könnte, weltweit, zu einer erstaunlich hohen Standardisierung der Bildungsinhalte führen.

Literatur

- APPLE, M.: Ideology and curriculum. London 1979.
- BENAVOT, A.: The rise and decline of vocational education. In: SOCIOLOGY OF EDUCATION 56 (1983), 2, pp. 63–76.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J.: Reproduction in education, society, and culture. London 1977.
- BOWLES, S./GINTIS, H.: Schooling in capitalist America. New York 1976.
- CHA, Y.-K.: Effect of the global system on language instruction, 1850–1986. In: SOCIOLOGY OF EDUCATION 64 (1991), 1, pp. 19–32.
- COOMBS, P.: The world crisis in education. New York 1985.
- FIALA, R./LANFORD G. A.: Educational ideology and the world educational revolution, 1950–1970. In: COMPARATIVE EDUCATION REVIEW 31 (1987), 3, pp. 315–32.
- FRANK, D./MEYER, J./MIYAHARA, D.: The individualist polity and the centrality of professionalized psychology. In: AMERICAN SOCIOLOGICAL REVIEW (in press).
- GOODSON, I.: School subjects and curriculum change. London 1987.
- GOODSON, I. (Ed.): International perspectives in curriculum history. London 1988.
- HUEFNER, K./NAUMANN, J./MEYER, J.: Comparative education policy research: A world society perspective. In: DIERKES, M./WEILER, H./ANTAL, A. (Eds.): Comparative policy research. Aldershot 1987.
- KAMENS, D./MEYER, J./BENAVOT, A.: The changing content of world secondary education systems, 1920–1993. Überarbeitete Fassung eines Vortrags gehalten auf der Jahrestagung der American Sociological Association, Miami, 1993. Department of Sociology, Northern Illinois University, 1994.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P. M.: Schule im historischen Prozeß. Stuttgart 1976.
- MARCH, J.: Decisions and organizations. Oxford 1988.
- MARCH, J./OLSEN, J.: Ambiguity and choice in organizations. Bergen 1976.
- MCNEELY, C.: Constructing the nation state: International organization and prescriptive action, 1945–1985. Westport 1995.
- MEYER, J.: Rationalized environments. In: SCOTT, W./MEYER, J.: Institutional environments and organizations. Thousand Oaks 1994.
- MEYER, J./RAMIREZ, F./SOYSAL, Y.: World expansion of mass education, 1870–1980. In: SOCIOLOGY OF EDUCATION 65 (1992a), 2, pp. 128–149.
- MEYER, J./KAMENS, D./BENAVOT, A./CHA, Y.-K./WONG, S.-Y.: School knowledge for the masses. London 1992b.

- MEYER, J./ROWAN, B.: Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. In: AMERICAN JOURNAL OF SOCIOLOGY 83 (1977), 2, pp. 340–63.
- MEYER, J./ROWAN, B.: The structure of educational organizations. In: MEYER et al.: Environments and organizations. San Francisco 1978.
- RAMIREZ, F./VENTRESCA, M.: Building the institution of mass schooling: Isomorphism in the modern world. In: FULLER, B./RUBINSON, R. (Eds.): The political construction of education. New York 1992.
- STEVENSON, D./BAKER, D.: State control of the curriculum and classroom instruction. In: SOCIOLOGY OF EDUCATION 64 (1991), 1, pp. 1–10.
- STRANG, D./MEYER, J.: Institutional conditions for diffusion. In: THEORY AND SOCIETY 22 (1993), pp. 487–511.
- WEICK, K.: Educational organizations as loosely coupled systems. In: ADMINISTRATIVE SCIENCE QUARTERLY 21 (1976), 1, pp. 1–19.
- WONG, S.-Y.: The evolution of social science instruction, 1900–86. In: SOCIOLOGY OF EDUCATION 64 (1991), 1, pp. 33–47.

Aus dem Englischen von Annette Roeder-Klimmek.