

Adick, Christel

## Internationalisierung von Schule und Schulforschung

Rolff, Hans-Günter [Hrsg.]: *Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag 1995, S. 157-180



Quellenangabe/ Reference:

Adick, Christel: Internationalisierung von Schule und Schulforschung - In: Rolff, Hans-Günter [Hrsg.]: *Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag 1995, S. 157-180 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-349801 - DOI: 10.25656/01:34980

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-349801>

<https://doi.org/10.25656/01:34980>

### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

Hans-Günter Rolff (Hrsg.)

**Zukunftsfelder  
von  
Schulforschung**

---

|           |
|-----------|
| DEUTSCHER |
| STUDIEN   |
| VERLAG    |

---

# Zukunftsfelder von Schulforschung

Herausgegeben von Hans-Günter Rolff

Mit Beiträgen von Christel Adick, Herbert Altrichter/  
Stefan Salzgeber, Hartmut Ditton, Hans-Peter Füssel,  
Edith Glumpler, Heinz Günter Holtappels,  
Regina Kaier/Sabine Manning/Rudolf Thomas,  
Klaus Klemm, Ulf Preuss-Lausitz, Hans-Günter Rolff,  
Michael Schratz, Ewald Terhart, Klaus-Jürgen Tillmann,  
Witlof Vollstädt, Manfred Weiß

Deutscher Studien Verlag · Weinheim 1995

Über den Herausgeber:

Dr. Hans-Günter Rolff, Jg. 39, ist Professor für Schulpädagogik und Bildungsplanung an der Universität Dortmund.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

**Zukunftsfelder von Schulforschung** : hrsg. von Hans-Günter Rolff. – Weinheim : Deutscher Studien Verlag, 1995

ISBN 3-89271-554-8

NE: Rolff, Hans-Günter [Hrsg.]

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Photokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt und verbreitet werden.

© 1995 Deutscher Studien Verlag · Weinheim

Herstellung der Druckvorlage: Gabi Plöger, 33178 Borcheln

Druck: Druck Partner Rübelmann, 69502 Hemsbach

Seriengestaltung des Umschlags: Atelier Warminski, 63654 Büdingen

Printed in Germany

ISBN 3 89271 554 8

# Inhaltsverzeichnis

|                                                                                                                           |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Vorwort .....                                                                                                             | 7   |
| <i>Herbert Altrichter/Stefan Salzgeber:</i><br>Mikropolitik der Schule .....                                              | 9   |
| <i>Manfred Weiss:</i><br>Mikroökonomie der Schule .....                                                                   | 41  |
| <i>Klaus Klemm:</i><br>Makroökonomie der Schule .....                                                                     | 63  |
| <i>Hans-Peter Füssel:</i><br>Schulkonzept und Schulverfassung .....                                                       | 75  |
| <i>Hartmut Ditton:</i><br>Ungleichheitsforschung .....                                                                    | 89  |
| <i>Regina Kaiser, Sabine Manning, Rudolf Thomas:</i><br>Strukturen der Bildungsforschung in den neuen Bundesländern ..... | 125 |
| <i>Edith Glumpler:</i><br>Feministische Schulforschung .....                                                              | 133 |
| <i>Christel Adick:</i><br>Internationalisierung von Schule und Schulforschung .....                                       | 157 |
| <i>Klaus-Jürgen Tillmann:</i><br>Schulische Sozialisationsforschung .....                                                 | 181 |
| <i>Ulf Preuss-Lausitz:</i><br>Sonderpädagogische Forschung im Kontext<br>neuerer Schulentwicklung .....                   | 211 |

|                                                                   |     |
|-------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Ewald Terhart:</i>                                             |     |
| Lehrerprofessionalität .....                                      | 225 |
| <i>Michael Schratz:</i>                                           |     |
| Unterrichtsforschung als Beitrag zur Schulentwicklung .....       | 267 |
| <i>Witlof Vollstädt:</i>                                          |     |
| Rahmenlehrpläne und Schulcurriculum .....                         | 297 |
| <i>Heinz Günter Holtappels:</i>                                   |     |
| Innovationsprozesse und Organisationsentwicklung .....            | 327 |
| <i>Renate Schulz-Zander:</i>                                      |     |
| Multimedia und Telekommunikation .....                            | 355 |
| <i>Hans-Günter Rolff:</i>                                         |     |
| Steuerung, Entwicklung und Qualitätssicherung durch Evaluation .. | 375 |
| Verzeichnis der Autorinnen und Autoren .....                      | 393 |

# Internationalisierung von Schule und Schulforschung

## 1. Die Internationalisierung der Schule

Es gibt Anzeichen dafür, daß sich der Forschungsgegenstand, mit dem sich die Schulforschung beschäftigt: – die Schule –, wenn wir eine makroanalytische, historisch-vergleichende Perspektive zugrundelegen, in besonderer Weise verändert hat. Wir können das in der Aussage zusammenfassen: Die Schulentwicklung hat sich internationalisiert. Was ist damit gemeint?

Ein erster, vielleicht trivial anmutender, aber dennoch relevanter Beleg hierfür ist das Faktum, daß *Schule universal geworden ist*. Obwohl die menschheitsgeschichtliche Erfindung der Schule bereits 5.000 Jahre alt ist, wird Schulbildung erst in unseren Tagen wirklich allen Menschen dieser Welt zugänglich gemacht. Deutlich wird dies, wenn man sich vor Augen führt, daß noch zu Beginn der Industriellen Revolution mehr als 80% der Weltbevölkerung Analphabeten waren (CIPOLLA 1969), und daß sich Schulbildung weltweit über Jahrtausende weitgehend in der Vermittlung partikularen berufsständischen (z.B. Beamtennachwuchs in den frühen Hochkulturen und in China) oder religiösen Wissens (z.B. Kloster-, Koran- oder Tempelschulen) an Einzelne oder an bestimmte Bevölkerungsgruppen oder soziale Schichten erschöpfte. Heute dagegen verbringen fast 90% aller Kinder dieser Welt in irgendeiner Weise und sei es auch nur eine gewisse Zeit ihres Lebens in der Schule (UNICEF 1990). Und diese Schule sieht – ‚verblüffenderweise‘, wie manche Forscher immer wieder feststellen (vgl. z.B. INKELES/SIROWY 1983, S. 304) und wie die Autorin aus eigener Anschauung in etlichen sog. ‚Entwicklungsländern‘ ergänzen kann – aufs Ganze gesehen überall ziemlich ähnlich aus. Selbst in entlegenen Gegenden dieser Welt funktioniert die Schule heute im Prinzip nach denselben Regeln: letztendlich staatlich gelenkt, in relativ altershomogenen Schulklassen, mit mehr oder weniger gut ausgebildeten Lehrkräften, anhand kodifizierter Curricula, in gestuften und selektiven Schulsystemen, mit Noten und Zensuren und letztendlich mit Berechtigungen, die als ‚kulturelles Kapital‘ (BOURDIEU 1983) auf dem Weltmarkt etwas wert sind. Diese Eigentümlichkeiten formaler, schulischer Bil-

dung etwa im Vergleich zu anderen Erziehungs- und Bildungsprozessen, z.B. zur Familienerziehung, zur Sozialisation in Peer-Groups, zur nachbarschaftlichen Erziehung oder zur rein religiösen Bildung, werden von den Beteiligten: Eltern, Lehrern, Schülern, Bildungspolitikern, Pädagogen, auch so wahrgenommen und im Grunde genommen als legitim angesehen. Denn es ist kein Fall bekannt, daß irgendeine nationale Bildungspolitik das Ziel einer allgemeinen, obligatorischen Schulbildung aufgegeben hätte. Im Gegenteil: Die auf der internationalen Konferenz „Bildung für alle“ im Jahre 1990 in Jomtien/Thailand verabschiedete Weltbildungscharta (Weltbildungsdeklaration 1990) macht noch einmal deutlich, daß Bildung inzwischen von der politischen Tagesordnung aller Länder, außer in extremen Krisensituationen (z.B. zeitweilige Schließung von Schulen in Bürgerkriegen), nicht mehr wegzudenken ist. Die Rede von der Internationalisierung der Schulentwicklung meint also allererst die Tatsache der weltweiten Verbreitung von Schule.

Wendet man sich nun der Frage zu, welche Art von Schule denn universal geworden ist, dann tritt eine zweite Bedeutung hervor: Aufgrund ähnlicher Strukturen und Funktionen sind die nationalen Schulsysteme trotz mancherlei Unterschiede im Grunde genommen international kompatibel. Kürzer gesagt: *Das weltweit vorfindliche Modell von Schule ist ein internationales.* Die Erfindung und Verbreitung formaler Bildung in Gestalt schulischer Institutionen ist weder eine europäische Errungenschaft noch ist sie menschheitsgeschichtlich gänzlich neu. In der Geschichte der Schule existierten in verschiedenen Regionen und Kulturen über lange Zeiträume hinweg verschiedene Formen von Schule: Diese historisch überholten, ich nenne sie einmal typologisch: die ‚vor-modernen‘ Formen von Schule in Sumer, im Alten Ägypten und Griechenland, in China und Indien wie auch im europäischen Mittelalter bis in die Neuzeit hinein lassen sich unter entwicklungslogischen Gesichtspunkten wie folgt kennzeichnen (vgl. ADICK 1992a, 114ff. u. 164ff.): Sie institutionalisierten Unterricht als räumliche und zeitliche Aussonderung des Lernens, sie waren Teil der Tradierung gesellschaftlichen Wissens, sie erfanden die Lehrer- und die Schülerrolle, Lehrbücher, Unterrichtsmethoden. Dieses haben sie mit unseren heutigen, typologisch gesprochen: mit den ‚modernen‘ Schulsystemen, gemein. Sie sind jedoch, und das ist einer der Hauptunterschiede, restriktiv gewesen in bezug auf die Adressaten und in bezug auf das unterrichtliche Wissen und damit für die Dynamik der Gesellschaftsentwicklung insgesamt weniger wirksam als Schule heute. Aufgrund unserer zunehmenden weltweiten Verflechtungen ist die Menschheit heute aber auf solche Bildungsprozesse angewiesen, die die internationale Kommunikation über nationale und kulturelle Grenzen hinweg ermöglichen und gewährleisten. Hierzu leisten Bildungssysteme, die zumindest ein Stück weit

international kompatibel sind, einen wichtigen Beitrag. Einige Forschungsergebnisse legen es sogar nahe, davon auszugehen, daß diese Internationalisierungstendenzen noch zunehmen werden. Die schulgeschichtliche Entwicklung verlief also – makroanalytisch und im Langzeitmaßstab betrachtet – von der restriktiven Vermittlung schulisch organisierten Wissens in einzelnen Kulturen und Gesellschaften zu Bildung als einem universalen Menschenrecht, das angesichts der Monopolstellung, die formale schulische Bildung im Arsenal der verschiedenen Erziehungs- und Bildungsagenturen erhalten hat, zu einem wesentlichen Teil in Gestalt allgemeinbildender, obligatorischer Schulbildung eingelöst wird.

In einer dritten Bedeutung verweist die Rede von der ‚Internationalisierung der Schulentwicklung‘ schließlich auf den Tatbestand, daß *die Schulentwicklung selbst international geworden ist*. Bildungspolitik, Schulreformen und der pädagogische Diskurs über Sinn und Zweck, Ziele und Inhalte schulischer Bildung vollziehen sich nicht mehr nur im nationalen Alleingang, sondern sind international geworden. Es sei daran erinnert, daß gerade Reformideen und Innovationen durch pädagogische Diskussionen und Entlehnungen getragen wurden und werden, die sich über nationale Grenzen hinweg abspielten und abspielen. Die Universalität des pädagogischen Diskurses gehörte sozusagen von Anfang an zur pädagogischen Errungenschaft der modernen Schule dazu. Schon die Errichtung und letztendliche Überwindung der Monitorensysteme bzw. der Methode des wechselseitigen Unterrichts zu Beginn des 19. Jahrhunderts war eine solche pädagogische Entwicklung weltweiten Charakters. Gleiches gilt für die Reformpädagogik Anfang dieses Jahrhunderts. Ebenso zu nennen ist die Curriculumdiskussion der 70er Jahre, in der weltweit Curriculumtheorien gehandelt wurden, man sich Reformmodelle in anderen Ländern anschaute und vergleichend orientierte Bücher schrieb. Heute führen uns die Diskussionen um ein vereintes Europa, in dem berufliche Mobilität herrschen soll, und die Reformanstrengungen in Mittel- und Osteuropa deutlicher denn je vor Augen, daß die jeweils nationalen Schulentwicklungen von vielfältigen internationalen Einflüssen und Absprachen betroffen sind.

Die Schulentwicklung hat also zur einer Art ‚Weltmodell‘ Schule geführt, das international verbreitet ist, das sich in seinem grundsätzlichen Struktur- und Funktionszusammenhang ähnelt, und dessen Weiterentwicklung zunehmend von internationalen Einflüssen mitbestimmt wird. Die Feststellung und Beschreibung dieser Tatsachen und Tendenzen, die auf eine Internationalisierung der Schulentwicklung hindeuten, ist indessen nicht gleichzusetzen mit einer affirmativen Akzeptanz ihnen gegenüber. Eine internationalisierte Schulentwicklung ist kein Garant für eine in einem normativen Sinne ‚besse-

re' Schule. Sie stellt vielmehr eine besondere Herausforderung dar für die Schulforschung auf der einen und die Bildungspolitik auf der anderen Seite. Aus diesem Grunde sollen im folgenden zunächst einige Ergebnisse der international vergleichend orientierten Schulforschung dargestellt und sodann einige Konsequenzen für die zukünftige Schulforschung als Teil einer konstruktiv gewendeten Bildungspolitik gezogen werden, die die internationale Dimension in ihre Problemhorizonte einbezieht.

## **2. International vergleichende Schulforschung – Beispiele und Folgerungen**

Es gibt inzwischen eine Fülle von Publikationen, die sich um die Beschreibung und Erklärung der internationalen Schulentwicklung bemühen. Hier sind vor allem die vielen Studien der Forschungsgruppe an der Universität Stanford zu nennen (BOLI, MEYER, RAMIREZ u.a.), die zwischenzeitlich weitere Kreise gezogen haben. Neben den Arbeiten dieser Gruppe gibt es noch andere Forschungsansätze, die in den Zusammenhang unseres Themas gehören, z.B. die amerikanischen Konvergenzforschungen (vgl. INKELES 1980, 1981; INKELES/SIROWY 1983), die von internationalen Agenturen betriebenen Leistungsvergleichsstudien zu nationalen Schulsystemen (z.B. die IEA- und OECD-Studien), aber auch die aus der Diskussion von Bildungsentwicklungen in außer-europäischen Regionen erwachsenen explizit weltstheoretischen Ansätze der Sozialisations- und Bildungsforschung im deutschen Sprachraum (z.B. NESTVOGEL 1991; ADICK 1988, 1992a,b).

Aus dem Gesamtbereich bisher vorliegender internationaler Schulforschungen sollen im folgenden einige der Arbeiten der Stanford-Gruppe exemplarisch vorgestellt werden; denn von dieser Forschungsgruppe wurden bisher ohne Zweifel die meisten und zugleich thematisch breit gestreute Studien vorgelegt. Es handelt sich hierbei zum einen um *empirische Untersuchungen*, die einen Eindruck davon geben, wie gewisse Prozesse und Entwicklungen verliefen, und welche Komponenten sich dabei herausgebildet haben, die heute als weitgehend international ähnliche Faktoren von Schule gelten können. Zum anderen wurden *theoriestrategisch wichtige Definitionen, Konzepte und Hypothesen* vorgelegt, die dazu dienen, eine Vorstellung davon zu entwickeln, was unter 'internationalisierter' oder 'globaler' Schulentwicklung zu verstehen und in welchem Theorierahmen die gesamte Forschungsarbeit anzusiedeln ist.

Eine sekundäranalytische Auswertung statistischer Daten zur Bildungsexpansion nach dem zweiten Weltkrieg (MEYER u.a. 1977) kulminierte in der Aussage, es habe tatsächlich so etwas wie eine ‚Weltbildungsrevolution‘ stattgefunden; denn eine steigende Bildungsbeteiligung ließ sich erstens für alle Länder nachweisen, und sie stellte sich zweitens als ziemlich unabhängig von spezifischen ökonomischen, kulturellen und politischen Besonderheiten der untersuchten Länder dar, jedenfalls gemäß der von MEYER u.a. verwendeten Kriterien und bezogen auf den zugrundeliegenden Zeitraum von 1950-1970. Dieses war einer der ersten empirisch belegten Hinweise auf die Globalität schulischer Entwicklungen.

In ausdrücklicher Ergänzung zu dieser Studie von MEYER u.a. wurde untersucht, mit welchen *offiziellen Zielvorstellungen* diese quantitative Expansion des Bildungswesens im nämlichen Zeitraum einherging. Hierzu analysierten FIALA und LANFORD (1987) die proklamatorischen Aussagen zum Sinn und Zweck schulischer Bildung aus etwa 125 Ländern um 1955 und 1965 herum. Als übernational vorherrschend wurde dabei der Rekurs auf Entwicklungsziele ausgemacht: Von der Entwicklung des Einzelnen sowie der nachwachsenden Generation mit Blick auf national-kulturelle, gesellschaftliche, politische und ökonomische Ziele ist in solchen Dokumenten dauernd die Rede. Demnach ist zu vermuten, daß die Weltbildungsrevolution mit dem Diskurs über Bildung als Motor von Entwicklung in engem Zusammenhang steht.

Der Faktor der (letztendlich) *staatlichen Kontrolle* der heutigen Schulentwicklung wurde ebenfalls durchgängig belegt. Bezogen auf etwa denselben Zeitpunkt wie die obigen Studien (d.h. für das Jahr 1965) analysierten RAMIREZ und RUBINSON (1979) anhand einer mehrstufigen Skala für über hundert Länder das Ausmaß staatlicher Kontrolle über das Bildungswesen im allgemeinen sowie über bestimmte Teilbereiche desselben, z.B. die Regulierung von Schülerströmen, die Kontrolle von Curricula und Bildungsabschlüssen und die öffentliche Finanzierung. Die Auswertung ergab, daß zu jener Zeit staatliche Kontrollfunktionen besonders in bezug auf das allgemeinbildende Schulwesen überall durchgesetzt waren. Wenngleich nach Ausmaß und Konstellation national unterschiedlich gestaltet, hatten praktisch aller Länder dieser Welt staatliche Bildungsbehörden, staatliche Bildungsetats und irgendwie staatlich reglementierte Curricula, Lehrerbildung und Schulabschlüsse. Die zumindest letztendlich staatlich kontrollierte Schulaufsicht ist also ein universales Merkmal aller Schulsysteme.

Es blieb jedoch nicht bei Untersuchungen, deren Datenbasis sich auf die Nachkriegszeit bezog, sondern es wurden auch international orientierte histo-

rische Langzeitvergleiche durchgeführt, die nun erste empirisch belegte Aussagen über die globale *Schulentwicklung* seit dem 19. Jahrhundert zuließen. Die empirische Schulforschung wurde dadurch in Richtung auf eine, *historisch-vergleichende Schulentwicklungsforschung* beträchtlich erweitert und bereichert. So wurde beispielsweise der schulrechtlich relevante Prozess der Inkorporation von Bildungsparagraphen in nationale Verfassungen untersucht (BOLI-BENNETT 1979): Die inhaltsanalytische Auswertung sämtlicher verfügbarer Verfassungen über einen Zeitraum von 100 Jahren (1870-1970) kam zu dem Schluß, daß zunächst nur in wenigen Verfassungen vom Recht auf Bildung und von der Pflicht des Staates, solche zu gewährleisten, die Rede war. Im Laufe der Zeit wiesen dann jedoch immer mehr Verfassungen entsprechende Paragraphen auf. Bildung hat demzufolge historisch in immer mehr Ländern Verfassungsrang erhalten. Eine Folgeuntersuchung zu den Verfassungen seit 1970 würde vermutlich kaum andere Ergebnisse bringen. Denn wenn heute z.B. nach Erlangung politischer Unabhängigkeit neue Verfassungen geschrieben werden (ehemalige Kolonien, ehemalige Ostblockländer), so scheint das Recht auf Bildung als Verfassungsziel zur Selbstverständlichkeit geworden zu sein.

Ähnliches ist auch für die *Einführung von Schulpflichtgesetzen* zu sagen, jedenfalls wurde es in einer Vergleichsstudie für den Zeitraum zwischen den Jahren 1815 und 1950 so belegt (RAMIREZ/BOLI-BENNETT 1982). Auch hier zeigte sich eine Akzeleration: Im 19. Jahrhundert war Schulpflicht offenbar noch kein inhärentes Kennzeichen aller Nationalstaaten; je später jedoch ein Land unabhängig wurde bzw. sich auf der internationalen Bühne neu konstituierte, desto kürzer war auch der Zeitraum, bis zu dem Schulpflicht gesetzlich verfügt wurde. Auch wenn die neueren Entwicklungen, z.B. in den armen Ländern Afrikas, nicht abschließend zu beurteilen sind, ist jedenfalls kein Fall bekannt, in dem irgendeine Regierung vom Ziel der Verwirklichung obligatorischer Schulbildung abgesehen hätte. Die Proklamation der Schulpflicht und ihre tatsächliche Realisierung sind sicher zweierlei; dennoch unterstreicht eine Untersuchung wie diese die politische Relevanz, die Schulbildung seit dem letzten Jahrhundert in einem zuvor nicht gekannten Ausmaß weltweit erhalten hat.

Seit etlichen Jahren hat sich die Stanford-Gruppe auch um eine *Sammlung und Analyse bildungsstatistischer Daten* bemüht, die historisch ins 19. Jahrhundert zurückgehen und möglichst viele Länder dieser Erde umfassen. In einer Sekundäranalyse der weltweiten Entwicklung des Primarschulsektors zwischen 1870 und 1940 (BENAVOT/RIDDLE 1988) kamen die Autoren zu dem Ergebnis, daß in dieser langen Zeitspanne und im Unterschied zur Nachkriegsepoche (noch) keine einheitlichen oder gar linearen Zuwachsraten in

der Bildungsbeteiligung nachzuweisen sind. Obgleich aufs ganze gesehen eine weltweite Zunahme der Beschulung festzustellen ist, differieren die Schülerzahlen je nach Weltregion und Entwicklungsniveau der betreffenden Länder und je nach Zeitraum doch erheblich. Die Untersuchung schließt mit mehr Fragen als sie beantwortet, z.B. mit Hinweisen auf Faktoren, die die Bildungsexpansion offenbar bremsen, wie den Ersten Weltkrieg und rassistisch motivierte Unterdrückung von Bildungsaspirationen in Kolonialregimen. Ohne weitere Recherchen kann deswegen nur spekuliert werden, ob sich vielleicht ohne diese Hindernisse ein gleichmäßigerer Entwicklungsverlauf gezeigt hätte. Trotz dieser historischen und regionalen Schwankungen belegen die Daten jedenfalls keine radikale Absage an schulisches Lernen oder eine Kehrtwendung in der steigenden Bildungsbeteiligung.

In einer die Fragestellung erweiternden Analyse dieser Längsschnittdaten wurde dann die *weltweite Entwicklung der Schülerzahlen* explizit mit einigen *politischen und sozio-ökonomischen Faktoren* in Beziehung gesetzt (MEYER/RAMIREZ/SOYSAL 1992). Setzte man z.B. die strukturelle Position eines Landes im hierarchischen Weltsystem mit dem Beginn statistisch nachgewiesener Beschulung in Beziehung, so zeigte sich eine deutliche Hierarchie von westlichen Zentrumsländern (für die 1870 überwiegend Schülerdaten vorhanden waren und die zu jener Zeit überwiegend Schulpflicht durchgesetzt hatten) über zwar unabhängige, aber periphere westliche Länder, hin zu den Hauptkolonien der europäischen Zentralmächte, und weiter dann zu den unabhängigen, nicht-westlichen Ländern bis hin zu den französischen und englischen sub-saharischen Kolonien und an letzter Stelle dann zu den peripheren und äußerst peripheren Kolonialgebieten. *Zentralität und Abhängigkeit in bezug auf die Stellung im Weltsystem* bestimmten daher vermutlich den Beginn einer nennenswerten Beschulung, d.h. den Eintritt in den Prozeß der Verbreitung moderner Schulbildung, und nicht Faktoren wie Urbanisierungsgrad, kulturelle oder religiöse Zusammensetzung der Bevölkerung, politischer Status der Unabhängigkeit und nicht einmal das Vorhandensein von proklamierten Schulpflichtgesetzen. Einmal in diesen Prozeß eingetreten, entstand jedoch in allen Regionen eine bemerkenswert ähnliche dynamische Entwicklung: die Schülerzahlen stiegen vor dem Weltkrieg um ca. 5% pro Jahrzehnt, und diese Expansion nahm (nach dem Muster einer liegenden S-Kurve) nach dem Zweiten Weltkrieg noch bedeutend zu. Aus dieser Datenanalyse muß man den Eindruck gewinnen, daß – einmal initiiert – Schulbildung weltweit zu einer Art Selbstläufer geworden ist, oder, anders gesagt, die Schulentwicklung nahm seit dem 19. Jahrhundert ‚endemische‘ Formen an (ebd., S. 146).

Die Forschungen der Stanford-Gruppe haben sich in den letzten Jahren auch der *inhaltlichen* Seite der Bildungsexpansion zugewandt. Hierzu wurden die Stundentafeln aus vielen Ländern aller Kontinente seit 1920, in einigen Fällen auch seit dem 19. Jahrhundert, vergleichend ausgewertet (MEYER/KAMENS/BENAVOT 1992). Durch diesen internationalen Langzeitvergleich wurde beispielsweise der Trend des Aufstiegs von Mathematik und Naturwissenschaften, desgleichen die Zunahme moderner Fremdsprachen zu Lasten klassischer Sprachen im Fächerkanon belegt. Die Autoren sprechen deswegen ganz eindeutig von der Tendenz zu einem relativ homogenen, weltweit akzeptierten Curriculum. Die global durchgesetzte ‚Massenbeschulung‘ beinhaltet demnach derzeit etwa folgende Fächeranteile: Ca. 1/3 der obligatorischen Schulzeit wird auf die jeweilige Nationalsprache verwendet, 1/6 entfällt auf Mathematik, und je ca. 10% werden auf die Fächer Sozialkunde, Naturwissenschaft, ästhetische Bildung und Sport verwendet. Religion bzw. Moralerziehung und berufspraktische Fächer sind weniger universal verbreitet und nehmen nur um die 5% des schulischen Zeitbudgets ein. Nur 1/20 der Schulzeit entfällt schließlich auf eine Reihe sehr heterogener Fächer, die in den nationalen Stundentafeln jeweils auch noch vorkommen. Natürlich variieren nicht nur die Namen der Schulfächer, sondern auch ihre Inhalte im einzelnen und die Zielvorstellungen, mit denen sie unterrichtet werden. Dennoch konfrontiert uns diese Analyse mit der Tatsache, daß die Internationalisierung der Schulentwicklung inzwischen offenbar weit über eher äußere Merkmale der Schulorganisation und säkulare Expansionstrends hinausgreift. Die Perspektive, daß die Kinder dieser Welt in strukturell ähnlichen Schulsystemen auch inhaltlich Ähnliches lernen, ist jenseits aller Fragen der Wünschbarkeit dieses Standardisierungs- und Homogenisierungseffekts nicht mehr von der Hand zu weisen.

### *Theoriestrategische Versuche (Modelle, Hypothesen)*

Nachdem bereits einige partielle Untersuchungen vorlagen, haben Autoren der Stanford-Gruppe in den 80er Jahren auch damit begonnen, ihre Modellvorstellungen zur globalen Erforschung moderner Schulsysteme zu präzisieren. Die *grundsätzliche Prämisse*, unter der sie ihre vergleichenden Schulforschungen betreiben, kennzeichneten die Autoren einmal folgendermaßen:

„Education as a social institution is a transnational or ‚world cultural‘ phenomenon, in precisely the same sense that science, technology, political theory, economic development, and a host of other phenomena are transnational in nature. By this we mean that what education is (its ontology), how it is organized (its structure), and why it is

of value (its legitimacy) are features that evolve primarily at the level of *world* culture and world economic system, not at the level of individual nation-states or other subunits of the overarching system.“ (BOLI/RAMIREZ 1986, S. 66)

Für die Beurteilung der theoretischen Konzeption der Autoren ist auch ihre Vorstellung des globalen Modells von Schule – die Autoren operieren hierbei mit dem Begriff „*mass education*“ – wichtig. Ihre *Definition der modernen Schule*, die übrigens HERRLITZ u.a. (1984, S. 57) im deutschen Sprachraum einmal fast gleichlautend eine ‚öffentliche Einrichtung für Massenerlernprozesse‘ genannt haben, lautet:

„1. Mass education is institutionally chartered to be universal, standardized, and rationalized.(...) 2. Mass education is very highly institutionalized at a very collective level.(...) 3. Mass education is institutionally chartered to conduct the socialization of the individual as the central social unit.“ (BOLI/RAMIREZ/MEYER 1985, S. 147ff, gekürzt).

An anderer Stelle wird die Vorstellung der modernen Schule anhand einer *Gegenüberstellung des Verhältnisses von Bildung und Gesellschaft im 15. und im 20. Jahrhundert* um die historische Dimension erweitert (BOLI/RAMIREZ 1986, vgl. bes. das Schaubild S. 83). Die Schulentwicklung wird dabei als Teil eines komplexen gesamtgesellschaftlichen Wandels der letzten Jahrhunderte begriffen, der Veränderungen in den Weltbildstrukturen, im Konzept des Individuums, in der Sozialstruktur, in den gesellschaftlichen Herrschaftsinstanzen und den Legitimationsprozessen umfaßt. Die Gegenüberstellung hat den Vorteil, daß sie in modellhafter Weise und pointiert den Umbruch vom Typus der ‚vor-modernen‘ zum Typus der ‚modernen‘ Bildungsentwicklung charakterisiert und dabei auch eine ganze Reihe von Faktoren erfaßt. Es versteht sich von selbst, daß eine modellhafte Gegenüberstellung gesamtgesellschaftliche Wandlungen nur reduktionistisch abbilden kann. Dennoch ist nicht einzusehen, warum in dieser Typologie gerade die zum Verständnis des Umbruchs äußerst relevanten ökonomischen und technischen Wandlungen fehlen: Die Industrielle Revolution und der Aufstieg der Naturwissenschaften werden ebensowenig genannt wie die europäische Expansion nach Übersee und die Herausbildung einer kapitalistischen Weltwirtschaft. Ohne das Einbeziehen solcher Faktoren kann aber kaum ein angemessener Begriff des epochalen Wandels des Zusammenhangs von Schule und Gesellschaft gelingen.

In einer weiteren Veröffentlichung wird wiederum mit historischer Blickrichtung die *Entstehung staatlicher Schulsysteme als Resultat der Konstitution nationalstaatlich organisierter Gesellschaften in Europa* dargelegt

(RAMIREZ/BOLI 1987). Das europäische Modell einer nationalstaatlich verfaßten Gesellschaft wird demnach getragen vom Mythos des Individuums, der Nation, des Fortschritts, des Subjekts und des Staates als Garanten nationaler Identität. Diese Mythen resultieren aus den Einflüssen von Reformation und Gegenreformation, der Institutionalisierung eines zwischenstaatlichen Systems und der Expansion der Marktwirtschaft. Nationale Bildungssysteme dienen als Mittel für eine Mobilisierung der Gesellschaft zur Aufrechterhaltung der genannten Mythen: „Good, loyal, and productive children would become good, loyal, and productive adults, who in the aggregate would produce a better, stronger, and more developed nation“ (RAMIREZ/BOLI 1987, S. 10). Kritisch anzumerken ist auch hier wieder, daß diese Modellvorstellungen vornehmlich der europäischen Schulgeschichte und ihrer politisch-gesellschaftlichen Wandlungen (Verhältnis von Individuum und Staat) verhaftet bleiben, während der Entstehung des modernen Weltsystems im Zuge der über die letzten Jahrhunderte erfolgten Etablierung eines kapitalistischen Weltmarktes und damit den weltweiten ökonomischen und technischen Veränderungen wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Weitere Ansätze zu einer Theorie des Gesamtprozesses wurden in bezug auf die *historischen Entwicklungsverläufe* hin zum heutigen Modell von Schule gemacht; hierzu wurde auch eine reichhaltige ‚research agenda‘ mit elf inhaltlich näher begründeten Hypothesenkomplexen vorgelegt (BOLI/RAMIREZ/MEYER 1985). Die Autoren gehen von zwei historischen Entwicklungsverläufen aus: In einem Typus von Schulentwicklung (überschrieben mit ‚creating societal members‘) war die Vorstellung der Sozialisation moderner, gesellschaftsfähiger Subjekte vorherrschend, die in lokalen Schulkonzepten und in gemeindenahen Schulverwaltungsstrukturen manifest wurde; staatliches Engagement und staatliche Schulaufsicht waren dabei zunächst jedenfalls sekundär. Als Beispiele werden hier die Entwicklungen in England und in den USA genannt. In anderen Ländern (hier wird u.a. Preußen als Beispiel hervorgehoben) war die Idee vorherrschend, mittels verallgemeinerter Schulbildung moderne, loyale Bürger heranzuziehen; staatliche Instanzen übernahmen hier eine dominierende Rolle und integrierten lokale und private Schulinitiativen. Diese Entwicklungslinie (überschrieben mit ‚creating members of the nation-state‘) sei der zweite Grundtypus. In den *Forschungshypothesen* werden anschließend z.B. die Einführung marktwirtschaftlicher Prinzipien in einem Land und die Einführung reglementierter Schulbildung und ansteigender Schülerzahlen in einen Zusammenhang gebracht (ebd., S. 162f.). Oder es wird die Hypothese formuliert, daß partikularistische religiöse Bewegungen, die nicht den Charakter von Nationalkirchen haben, zu steigenden Schülerzahlen führen, aber gleichzeitig die Durchsetzung nationaler

Kontrollmechanismen behindern (ebd., S. 166). Die vorgelegten Forschungshypothesen gehen weit über eine bloße Juxtaposition länderkundlicher Einzelbefunde hinaus und überschreiten den Horizont vieler anderer Vergleichsperspektiven, in denen mit dem Design von Ländervergleichen mittels eines vorgegebenen Merkmalastrasters gearbeitet wird. Ursprung und weltweite Verbreitung der modernen Schule werden in den Hypothesen vielmehr tatsächlich in einen transnationalen Kontext gestellt. Es ist jedoch nicht zu erkennen, daß die vorgelegte Forschungsagenda von den Stanford-Studien sozusagen bereits ‚abgearbeitet‘ worden wäre.

Alle diese und weitere Analysen legen jedoch den Schluß nahe, daß wir heute jenseits nationaler und kultureller Unterschiede, die es selbstverständlich weiterhin gibt, eine Schulentwicklung vorfinden, die in vielen Zügen tatsächlich eine Dimension enthält, die nicht anders als auf den Faktor ‚internationale Einflüsse und Entwicklungen‘ zurückzuführen ist.

### 3. Konsequenzen für die zukünftige Schulforschung

Im folgenden soll nun dargelegt werden, welche Fragen die neue weltweite Bildungssituation für die zukünftige Schulforschung aufwirft und welche Konsequenzen aus den bisherigen Forschungen gezogen werden können. Zur Beantwortung dieser Frage wird zunächst eine kritische Resümierung der Stanford-Studien *in konstruktiver Absicht* unternommen, die erste Hinweise aufzeigen soll, in welche Richtung die *zukünftige Schulforschung* diese Ansätze weiterzuentwickeln hätte. Sodann wird dafür plädiert, die Schulforschung insgesamt in den größeren Kontext einer *historisch-vergleichenden Bildungsforschung* einzuordnen. Hierzu werden einige Beispiele skizziert.

#### *Forschungsdésiderate (im Anschluß an die Stanford-Studien)*

Die ersten Überlegungen betreffen den *Zusammenhang zwischen Theorie und empirischer Forschung*. Es wurde schon deutlich, daß die Vorstellung, mit der die Autoren an ihre empirischen Untersuchungen herangehen, nicht losgelöst von eben diesen empirischen Untersuchungen gesehen werden kann. Dieses Wechselspiel zwischen Theoriebildung und empirischer Forschung tritt in jeder Schulforschung auf, wird aber nicht immer mitreflektiert: Implizite und explizite Modellannahmen führen zu forschungsleitenden Interessen, die die Auswahl der Untersuchungsgegenstände und Methoden steuern, und die Ergebnisse wirken wiederum zurück auf die Ausgangsfrage

und die Konzeption daran anschließender weiterer Forschungen. Es kommt zu einer zirkulären Verknüpfung zwischen empirischen Forschungen und theoretischen Überlegungen mit der Gefahr der perspektivischen Verengung. Auf unsere Fragestellung angewendet, heißt das: Aus der Summe der empirischen Forschungen zur weltweiten Bildungsentwicklung ergibt sich nicht schon zwangsläufig eine Theorie der Schule im modernen Weltssystem. Vielmehr wird der Vorstellungsgehalt der globalen Schulentwicklung in ganz spezifischer Weise durch die Art der Forschungen verzerrt. Der Hinweis auf Institutionalisierungs-, Standardisierungs-, Homogenisierungs- und Masseneffekte in den Stanford-Studien spiegelt nämlich die Konzentration auf das, was noch relativ leicht empirisch erforschbar ist und ja auch erforscht wurde: Bildungsexpansion, Schülerströme, Schulpflichtgesetze, Stundentafeln u.ä. Die historisch-vergleichende Analyse dieser Variablen mag mit großem Aufwand verbunden sein, aber man kann doch immerhin auf vorliegende Daten zurückgreifen und diese sekundäranalytisch auswerten. Hierzu ziehen die Autoren überwiegend bereits hoch aggregierte Daten heran, z.B. die UNESCO World Survey of Education Handbooks und die auf alle Weltregionen bezogenen historischen statistischen Nachschlagewerke von Mitchell (1980, 1982, 1983). Die Autoren tun dies zwar mit methodologischer Vorsicht; dennoch bleibt dieses Vorgehen aufgrund der damit verbundenen Fehlerquellen problematisch, da die Unzulänglichkeiten der aggregierten Datensätze ja sekundäranalytisch weiterverrechnet werden. Augenfällig wird dies, wenn man sich beispielsweise die äußerst lückenhaften Einträge für die Bildungsentwicklung in Afrika im Mitchell-Handbuch (1982) ansieht. Eine Ergänzung und Überprüfung dieser Daten wäre zwar im Prinzip möglich, würde aber natürlich forschungsökonomische Probleme aufwerfen, da hierzu Recherchen in Primärquellen (z.B. in Bildungsstatistiken von Missionsgesellschaften und in Einzelpublikationen) und der Abgleich mit anderen aggregierten Daten erforderlich wäre.

Die Konzentration der Forschungen auf solche Erscheinungen, für die bereits aggregierte Materialien vorliegen, bedeutet aber zugleich – und dies ist schwerwiegender – eine *inhaltliche* Einschränkung der gesamten Forschungsperspektive: Das, was (noch) nicht kompiliert ist, wird auch nicht erforscht. Die tatsächlichen Auswirkungen schulischer Bildung auf die Schüler und ihre Weltdeutungen, die Schulpraxis vor Ort, die Einstellungen der Betroffenen, das Schulklima und andere Variablen sind weitaus schwieriger in einem weltweiten Vergleich empirisch zu erforschen und fallen daher tendenziell aus dem Blickwinkel der bisher vorliegenden Studien heraus. Dennoch wird die vergleichende Schulforschung auf die Dauer nicht darum herumkommen, auch diese Fragestellungen in Angriff zu nehmen, um eine

dem Forschungsgegenstand angemessen komplexe, nicht-reduktionistische Vorstellung von Schule im modernen Weltsystem zu gewährleisten.

Die perspektivische Verengung wird auch in der Forschungsagenda deutlich, die oben bereits angesprochen wurde: Hinter dem Sammelbegriff ‚mass education‘ – so nützlich dieser auch als Modellvorstellung ist – drohen die unterschiedlichen historischen Systembildungsprozesse zu verblassen, beispielsweise die Mehrgliedrigkeit von Schulsystemen oder ihr Einheits- oder Gesamtschulcharakter, frühe oder späte Selektion zwischen Primar- und Sekundarbildung, Segmentationserscheinungen im Bildungssystem wie z.B. das Mädchenschulwesen im 19. Jahrhundert oder eine Art ‚Zweiklassen-Schulsystem‘, wie es sich in etlichen afrikanischen Ländern zeigt, wo ein einfaches, lokal angepaßtes, minder ausgestattetes Bildungswesen für die Masse der Bevölkerung einem metropolitanen Standards genügenden Bildungssektor gegenübersteht (vgl. ADICK 1992a, S. 138ff.).

Des weiteren ist die Konzentration auf Standardisierungs- und Homogenisierungseffekte, d.h. auf die *Uniformität der globalen Schulentwicklung*, für eine konstruktiv gewendete Schulentwicklungsforschung, die die Verwertung ihrer Erkenntnisse mit im Blick hat, unbefriedigend und unzureichend. Es wäre konzeptionell wünschenswert, daß die universalen Merkmale, die auf diese Weise herausgefunden werden, als Variablen aufgefaßt würden, die den globalen Rahmen abstecken, innerhalb dessen Schulreformen sich vollziehen können. Um aber Entscheidungsalternativen sehen, begründen und ihre Realisierungschancen abschätzen zu können, muß das Augenmerk auch auf die *Variationsbreite der Schulentwicklungen* gerichtet werden. Überall vorhandene Schulpflichtgesetze und staatliche Schulaufsicht zu belegen, sind eine Aufgabe der global orientierten Schulforschung; die Spannweite der Umsetzung und Ausgestaltung dieser Merkmale vor Augen zu führen, ist die andere Aufgabe einer internationalen Schulforschung, der es immer auch um die pädagogischen Handlungsspielräume des globalen Modells und um die normativen Implikationen gehen muß und damit um Fragen wie: Welche Variationen des globalen Modells lassen mehr pädagogische Autonomie zu? Welche sind sozial gerechter? In welchen Modellen werden die Schülerinteressen an einer produktiven Bewältigung unserer Lebenssituation im modernen Weltsystem besser verwirklicht? Diese Fragenkette ließe sich fortsetzen.

Auch die Typologisierung der oben genannten zwei historischen Entwicklungslinien ist perspektivisch verengt; denn es werden die Erfahrungen eines großen Teils der Weltbevölkerung außer acht gelassen: Die Bildungsgeschichte der ‚nicht-westlichen‘ Regionen paßt weder in das eine (‚creating members of the nation state‘) noch in das andere Entwicklungsmuster (‚creating societal members‘) und gehört dennoch zum übergeordneten histori-

schen Gesamtzusammenhang der globalen Schulentwicklung. In diesen (,nicht-westlichen“) Regionen kam es ebenfalls im 19. und 20. Jahrhundert zur Herausbildung neuer Bildungssysteme, indem deren eigene Schulen und Bildungsvorstellungen entweder durch einen aktiven Import neuer Ideen, d.h. durch eine weitgehend selbst gesteuerte Adaptation internationaler Erfahrungen weiterentwickelt wurden (Beispiel: Japan), oder in denen auf verschiedenen Wegen externer Einflußnahme bis hin zu massiven Formen von Kulturimperialismus Schulen europäischen Typs oktroyiert und einheimische Lernformen dominiert wurden (Beispiel: Kolonialländer). Diesen Erfahrungen ist gemeinsam, daß sie als Reflex auf den Prozeß der (in selbstgewählter Affiliation oder gewaltsam betriebenen) Inkorporation in das moderne expandierende Weltsystem entstanden sind. Umfassend vergleichend betrachtet ist deswegen (mindestens) noch eine weitere typische historische Entwicklungslinie hin zum globalen Modell von Schule zu konzipieren, die in Anlehnung an die Diktion der Stanford-Gruppe mit ,creating (largely dependent) members of the modern world system‘ überschrieben werden kann (ADICK 1992a, S. 136). Alle drei Entwicklungswege näherten sich, darin ist den Autoren wieder zuzustimmen, die dies schon für die zwei oben genannten postuliert hatten, im Laufe der Entwicklung einander an und führten historisch zum selben Ergebnis: Etablierung öffentlicher Pflichtschulsysteme mit Auswirkungen auf Lehrerbildung, Curricula, Errichtung staatlicher Bildungsbehörden, Reglementierung von Schulabschlüssen usw.

Resümierend betrachtet, enthalten die bisherigen Studien noch ein weiteres inhaltliches Desiderat. Sie konzipieren den Umbruch zur weltweiten Etablierung der modernen Schule vornehmlich vor der Folie der Herausbildung eines neuen Zusammenhangs von Individuum und Gesellschaft. Bildung wird zum Recht und zur Pflicht moderner Staatsbürger, und die staatlichen Prinzipien regulieren die Bildungsentwicklung. So heißt es z.B. zusammenfassend auch in einer der neueren Publikationen wiederum: „The logic of universal modern schooling is one that links the individuals who are conceived as making up the modern nation with the unified collective that is represented by the modern state.“ (MEYER/RAMIREZ/SOYSAL 1992, S. 146). Diese Vorstellung ist zwar richtig, aber nicht hinreichend; denn sie blendet vor allem *die ökonomischen und technischen Verknüpfungen der Menschen im modernen Weltsystem* – jenseits ihrer Rolle als Staatsbürger – tendenziell aus, obgleich es gerade einer theoretischen Erhellung dieses Zusammenhangs von ,Schule im modernen Weltsystem‘ bedarf, um die widersprüchlichen Funktionen des Bildungswesens und den inhaltlichen Beitrag der Schulentwicklung zur Herausbildung und Perpetuierung dieser neuen weltweiten Lebenspraxis der Menschheit zu erhellen. Hauptursache für die transnationale Qua-

lität moderner Bildungssysteme ist eben nicht nur die Entwicklung moderner Nationalstaaten, die zu ihrer internen Konsolidierung einer diesen Staaten verpflichteten ‚Bildung für alle‘ bedürfen, wie es in den Publikationen der Stanford-Gruppe immer wieder betont wird. So relevant der Beitrag der Schulentwicklung zur Herstellung einer symbolisch von allen Bürgern eines Staates geteilten Kultur auch sein mag, so ist dies sicher nicht der einzige oder gar der Hauptklärungsfaktor für die Logik der weltweiten Verbreitung von Schule. Defizitär ist daher in den bisherigen theoretischen Überlegungen vor allem der fehlende Bezug auf wissenschaftlich-technische und ökonomische Entwicklungen in einem hierarchischen Weltmarkt, auf dem *Bildung als international kompetitives Kulturkapital* fungiert. Denn gleichzeitig mit der Zunahme der Beschulung erfolgte entwicklungsgeschichtlich gesehen eine *neue Systembildung der Schule*, in der sich auch das *Verhältnis von Schulbildung zu Wirtschaft und Sozialstruktur* entscheidend veränderte (vgl. MÜLLER 1981 und MÜLLER/RINGER/SIMON 1987). Schulbildung vermittelt Qualifikationen und verleiht Berechtigungen, die für die individuellen Lebenschancen der Schüler und auf dem Weltmarkt handfeste materielle Bedeutung haben. Die Berechtigungen, die die Schule als ‚kulturelles Kapital‘ in Form von Qualifikationsnachweisen erteilt, sind zwar mit ‚schwankenden Wechselkursen‘, aber dennoch im Prinzip in ökonomisches und soziales Kapital konvertierbar; und diese Aussage gilt nicht mehr nur national, sondern zunehmend auf internationaler Ebene, auf der die Schulentwicklung aufgrund ihrer Internationalisierung eine Verbindung mit der Weltökonomie eingegangen ist. Computerunterricht, naturwissenschaftliche Fächer und eine obligatorische ‚Weltsprache‘ (überwiegend Englisch) in fast allen Schulsystemen dieser Welt sowie zwischenstaatliche Vereinbarungen über die Anerkennung von Bildungsabschlüssen, vergleichende Untersuchungen über die Leistungsfähigkeit nationaler Schulsysteme und anderes mehr sind Anzeichen für diesen Zusammenhang. Zur Erhellung dieser Dimension erscheint deswegen, wie an anderer Stelle umfassender dargelegt (ADICK 1992a, Kap. 5), die Rezeption und Weiterentwicklung sowohl der allgemeinen Diskussion zur Entstehung und Ausbreitung des modernen Weltsystems (im Anschluß an Wallerstein) wie auch der Diskussion zur relativen Autonomie des Bildungswesens und zu Bildung als Kulturkapital (im Anschluß an BOURDIEU) erfolgversprechend.

## *Schulforschung als Teil einer umfassenderen historisch-vergleichenden Bildungsforschung*

Die Frage ist nun, wie sich die Schulforschung dieser Situation gegenüber verhält bzw. verhalten soll. Mein Plädoyer wäre zunächst, daß die Schulforschung *insgesamt eine größere räumliche und zeitliche Vergleichsperspektive* in Betracht ziehen sollte. Schulforschung sollte sich als Teil einer historisch-vergleichenden Bildungsforschung begreifen (vgl. auch SCHRIEWER 1984). Es geht dabei um Fragestellungen, die über eine bloß nationale oder partielle Untersuchung der Schulentwicklungen hinausgehen. Die Blickrichtung sollte hier allerdings vorrangig *von systematischen Fragestellungen ausgehen* und diese mittels international vergleichender Forschungsdesigns bearbeiten (und nicht in der umgekehrten Blickrichtung: aus empirischen Ergebnissen etwas Systematisches über Schule ableiten). Die forschungsleitenden Interessen müßten sich dabei ausdrücklich auf das *Aufspüren von Handlungsspielräumen* (im globalen Modell) konzentrieren, d.h. sie sollten vielleicht durchaus ‚typische‘, aber dennoch Varianten, d.h. verschiedenartige Lösungsmöglichkeiten eines universalen Problems im Blick haben. Ich gebe nun einige Beispiele für Forschungsfragen, bei denen es meines Erachtens sinnvoll wäre, die internationale Dimension mit in ihre Hypothesen einzubeziehen.

1. Beispiel: Eine curriculumtheoretisch interessierte Schulforschung könnte die Frage untersuchen: Welche grundlegenden curricularen Veränderungen des Fächerkanons haben Erfolg und wie werden diese implementiert? Noch vor einer Generation war es beispielsweise bei uns noch lange nicht selbstverständlich, daß alle Schüler Englisch lernten. Heute dagegen gehört dies zum Fächerangebot nahezu aller Schulsysteme weltweit. Ähnliche Fragen würde man für die Naturwissenschaften oder den Computerunterricht stellen müssen. Über den globalen Rahmen des Erfolgs grundlegender curricularer Veränderungen können uns die genannten Forschungsergebnisse von MEYER/KAMENS/BENAVOT (1992) zur weltweiten Angleichung des Fächerkanons Auskunft geben. Aus dieser Sachlage ließe sich z.B. die pointierte Prognose ableiten: Eine Curriculumreform, die sich – vielleicht durchaus in kritischer Wendung gegen allzu verwissenschaftlichtes und verzwecklichtes Lernen in der Schule – nur an Prinzipien wie Heimatnähe, Volkstümlichkeit, Alltagsweltlichkeit oder an regionaler Kulturtradition orientieren würde, wäre zum Scheitern verurteilt. Damit ist jedoch die Frage, wie denn Curriculumreformen zustande kommen und implementiert werden, noch nicht beantwortet. Mehr in diese Richtung zielten die Beiträge in einem von HOPMANN heraus-

gegebenen Themenheft zur internationalen Lehrplangeschichte (Bildung und Erziehung, H. 4/1990). Ein weiterzutreibender Vergleich würde vermutlich eine Mehrfelder-Typologie von autokratischen, etatistischen, zentralistischen, demokratischen und anderen Formen der Curriculumentwicklung sowie national einheitliche Curricula oder solche mit großen regionalen, kommunalen und lokalen Unterschieden hervorbringen können. Ferner: Je detaillierter Studentafeln, Lehrpläne und Schulbücher vorgegeben werden, desto geringer ist der pädagogische Handlungsspielraum in der Schule. Die Möglichkeit der Beteiligung von Lehrern, Eltern und Schülern variiert, die Akzeptanz einer Curriculumreform ebenfalls. Hier wäre zu prüfen, ob die Akzeptanz und Persistenz einer Curriculumreform mit dem Ausmaß der demokratischen Partizipation und mit dem Ausmaß der flexiblen Handlungsmöglichkeit in der Schule zusammenhängen, d.h. es wäre – vor dem Hintergrund der Universalisierungstendenz – nach einigen ‚typischen‘ Konstellationen zu suchen, um diese in ihren Voraussetzungen und Wirkungen zu vergleichen.

2. Beispiel: Eine bildungsökonomisch ausgerichtete Schulforschung ist daran interessiert zu wissen: Gibt es die für das deutsche Bildungswesen seit dem 19. Jahrhundert ermittelten Zyklen zwischen Mangel und Überfüllung, wie sie statistisch für die Entwicklungsdynamik im höheren Lehramt in Preußen dargelegt wurden (TITZE u.a. 1985), auch in anderen nationalen Schulentwicklungen? TITZE u.a. hatten diese Frage seinerzeit selbst aufgeworfen (ebd., S. 112), sie aber nicht beantwortet, sondern in der entsprechenden Fußnote auf Arbeiten verwiesen, in denen diese Frage vielleicht beantwortet würde (u.a. auf das damals im Entstehen begriffene Werk von MÜLLER/RINGER/SIMON 1987). Die Frage ist jedoch m.E. bis heute offen geblieben: Sind die Zyklen nun eine Besonderheit des deutschen Bildungssystems, oder sind sie in anderen Ländern ähnlich zu finden oder vielleicht gar ein Ausdruck weltweiter wirtschaftlicher oder politischer Trends? Mit welchen staatlichen Interventionen gehen andere Bildungssysteme mit Mangel und Überfüllung um? – Da vermutlich solche Zyklen nicht nur im höheren Lehramt auftreten, läßt sich die Fragestellung überdies generalisieren auf den Zusammenhang von Bildungsabschlüssen und Arbeitsmarkt. Denn da die Schulsysteme überall Zertifikate vermitteln, die auf dem Arbeitsmarkt in klingende Münze verwandelt werden können, stehen auch alle Schulsysteme vor dem Problem der Verzahnung von Schule und Wirtschaftsentwicklung und dem daraus resultierenden Problem bildungsökonomischer Planung und bildungspolitischer Lenkung. Hieraus ergäben sich mannigfaltige Forschungsfragen zu einer vergleichenden Analyse von Schule in ihrer Funktion als Berechtigungswesen,

die alle unter der generellen Hypothese stehen würden, daß eine Abschaffung von Zeugnissen und Diplomen und damit von Selektionsleistungen der Schule, nicht realisierbar ist, und daß überall staatliche Lenkungs- und Interventionsmaßnahmen stattfinden (Universalisierungseffekt). Eine Konzentration auf die *Variationsbreite* würde indessen wiederum auf die pädagogischen Handlungsspielräume aufmerksam machen. Eine solche Hypothese hätte auch weitreichende Auswirkungen, z.B. auf die Erforschung der Etablierung privater Schulträger unter der Leitkontrolle staatlicher Instanzen oder in Abkoppelung vom öffentlichen Schulwesen. Bisher scheint die eine ‚Lösung‘ des Problems, die verstärkte Einführung von Marktprinzipien als Steuerungsinstrument, überwiegend deklamatorischer Natur zu sein: Obwohl Privatisierung weltweit als Heilmittel (oder als Slogan?) gepriesen wird, hat bislang kein Land der Welt das Bildungswesen total aus seiner letztendlichen staatlichen Verantwortung entlassen (WEIB/STEINERT 1994). Auch hier wären wiederum nicht nur Schülerströme zu ermitteln oder Schulgesetze vergleichend zu studieren, sondern zu fragen, welche im internationalen Vergleich vorfindliche ‚Modelle‘ des Zusammenwirkens von Staat- und Marktprinzipien auf welche Akzeptanz bei den Betroffenen stoßen, und in welchen Konstellationen sich mehr pädagogische Autonomie realisieren läßt.

Schließlich noch einige kurze Beispiele: Viele Untersuchungen beklagen Schulmüdigkeit und Lernunlust bei den Schülern. Wie sind diese zu erklären? Sind sie eher *schultypspezifisch* (z.B. Hauptschule als sog. ‚Restschule‘), eher Anzeichen einer durchgängigen *nationalen* Bildungsmisere (so z.B. die Diskussion in den USA und anderswo) oder Ausdruck einer in allen Industrieländern anzutreffenden Sinnkrise schulischen Lernens nach dem Motto ‚We don’t need no education!‘? Denn in Entwicklungsländern gibt es im Gegensatz dazu eine Akzeptanz auch der miserabelsten Bedingungen von Schule (überfüllte Klassen, schlecht ausgebildete Lehrer, fehlende Schulbücher), – notgedrungen vielleicht, aber ohne in das oben genannte Motto von der Überflüssigkeit der Schule zu verfallen. Könnte man deswegen nicht in einer historisch-vergleichenden Betrachtung die Hypothese aufstellen, daß Schulmüdigkeit und Schulkritik proportional ansteigen mit der generellen Zugänglichkeit und Verbreitung von Schule? Des weiteren: Ein beträchtlicher Teil der Schulforschung ist Begleitforschung einer Bildungsreform (Beispiele: Oberstufenreform, Gesamtschule). Ein allzu kurzschlüssiges Evaluationsdesign würde vielleicht das Gelingen oder Scheitern einer Reform hauptsächlich auf die Aktionen der unmittelbar Beteiligten zurückführen: das Interesse der Eltern, die Leistungen der Schüler, die Motivationen der Lehrer usw. Oder hauptsächlich auf die Rahmenbedingungen: genü-

gende oder fehlende Finanzierung, politische Lobby oder Widersacher, zureichende oder unzureichende Lehrpläne und Schulbücher. Als Hypothese zur Akzeptanz ließe sich aber auch begründen: Je näher zum weltweiten Standardmodell und je stärker der internationale Konkurrenzdruck – desto besser die Chance auf eine durchgängige Implementation einer Strukturreform. Die Verkürzung der Schulzeit auf 12 Jahre bis zum Abitur bei uns hätte dieser These zufolge größere Chancen als etwa die Integration berufspraktischer Bildungsabschlüsse ins Abitur. Und dabei würde, wenn dies geschähe, die heutige Bundesrepublik argumentatorisch, so ist zu vermuten, eben *nicht* etwa explizit an die Tradition der *deutschen* Bildungsentwicklung in der DDR anknüpfen, sondern an das Argument der *internationalen* Konkurrenz und Kompatibilität, der Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungswesens im Vergleich mit dem Ausland.

Dieses sind alles nur Andeutungen für mögliche Fragestellungen, die über eine einzelgesellschaftliche und historisch kurzfristige Betrachtung hinausgehen und die von einer historisch-vergleichenden Schulforschung profitieren könnten. Kurzum: Es wäre dafür zu plädieren, in künftigen Schulforschungen internationale Vergleiche, Analysen unter dem Aspekt der Variation des globalen Modells und Fragestellungen, die die weltweite Dimension der Schule in Rechnung stellen, immer mitzubedenken, zumindest als eine alternative Erklärungshypothese.

Zur *empirischen Überprüfung* solcher Thesen aus dem Bereich einer historisch-vergleichenden Bildungsforschung gilt es, Forschungsdesigns bereitzustellen, die andere Ansätze (z.B. Einzelfallanalysen, schultypspezifische Forschungen, nationale Stichproben, usw.) nicht bieten. Eine historisch-vergleichende Forschung ist allerdings *forschungsmethodisch* mit großem Aufwand verbunden, weil sie großräumig und an langfristigen Prozessen ansetzt. Die Gefahr, hierbei überwiegend auf relativ leicht ermittelbare Vergleichsdaten zurückzugreifen, damit aber manch ebenso relevante Fragestellung als forschungsökonomisch weniger praktikabel auszublenden, ist nicht von der Hand zu weisen, wie dies bereits im kritischen Resümee der Stanford-Studien deutlich gemacht wurde. Diese Einschränkung soll nicht sämtliche Sekundäranalysen aggregierter Bildungsdaten diskreditieren, wohl aber auf die damit einhergehende Beschränkung des Fragehorizontes aufmerksam machen.

Die für die historisch-vergleichende Forschung erforderliche Methodologienentwicklung nötigt die Bildungsforschung aber geradezu, und das ist der positive Effekt, zur endgültigen Überwindung manch unproduktiver Kontroversen etwa zwischen Hermeneutik und Empirie, zwischen narrativer

Geschichtsschreibung und sozialwissenschaftlicher Theorie oder zwischen quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden. So geht es z.B. in einem wirklich umfassend-vergleichenden Ansatz eben nicht nur darum, eine einzige Verfassung und ihre Bildungsparagrafen in ihrem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext zu analysieren, sondern um einige Dutzende Verfassungen, die zudem aus unterschiedlichen Regionen und Zeitpunkten stammen (vgl. die o.g. Studie von BOLI-BENNETT 1979). Die Komplexität des Gegenstandes, die Probleme der Vergleichbarkeit historischer und kultureller Prozesse und die für solche Fragestellungen nötige Datenbasis stellen also immer wieder Hindernisse besonderer Art, aber auch eine Herausforderung für die Forschung dar. Sie sind jedoch kein Argument gegen die Relevanz einer solchen Vergleichsperspektive.

Dabei sollte es, wie schon angedeutet, einer am ‚Weltmodell Schule‘ orientierten Bildungsforschung nicht nur um die Aufdeckung von immer mehr Konvergenzen und Ähnlichkeiten gehen (um damit weiterhin die These der Universalität zu bestätigen). Die Logik des Weltmodells Schule und die damit gegebenen Grenzen sind stattdessen ebenso in Rechnung zu stellen wie andererseits die Relevanz der Variationen und der Spannweite für unterschiedliche pädagogische Realisationen der international vorfindlichen Sturkturmerkmale. Diese Modellvorstellungen gestatten es, die historischen und die derzeitigen Schulentwicklungen nach Art eines großräumigen und im Langzeitmaßstab zu betrachtenden *gesamtmenschheitlichen Feldexperiments* zu interpretieren und entsprechend zu analysieren. Eine solche Betrachtung ermöglicht eine Fülle systematischer synchroner Querschnitt- wie diachroner Längsschnittvergleiche. Aber diese Vergleiche sind nur möglich, und das ist methodologisch gesehen der springende Punkt, weil und insofern die grundlegenden Mechanismen als strukturell ähnlich unterstellt werden; denn sonst wären sie nicht vergleichbar, sonst würde man die sprichwörtlichen Äpfel und Birnen miteinander vergleichen.

Die historisch-vergleichende Schulforschung hat also neben deskriptiv-analytischen Interessen auch normative Implikationen, derer sie sich bewußt werden sollte. In diesem kritisch-konstruktiven Sinne müßte die zukünftige Schulforschung, die sich ihrer weltgesellschaftlichen Verflechtungen bewußt ist, auch weiterhin aufklären und praktische Kritik in Gestalt von Reformvorschlägen unterbreiten. Zwar kann sie keine politische Willensbildung ersetzen; wohl aber wird sie Alternativen aufzeigen können und müssen, die als funktionale Äquivalente des globalen Modells vielleicht *mehr* pädagogische Autonomie bieten, die *besseres, sinnvolleres* Lernen ermöglichen, die der nachwachsenden Generation der Weltbürger einen *adäquateren* Umgang mit menschlichem Wissen beibringen, usw. Die Schulforschung wird diese

Alternativen umso eher aufzeigen können, je mehr sie ihr durch internationale pädagogische Kommunikation überhaupt bekannt werden und je besser es gelingt, ihren Nutzen für die Bewältigung der Möglichkeiten und Sackgassen der globalen Lebenspraxis plausibel und gesellschaftlich akzeptabel zu machen. Gerade aus historisch-vergleichenden Langzeitbetrachtungen heraus könnten so Entscheidungskriterien benannt und auf erkennbare Problemlagen und Folgen hingewiesen werden.

Nationale und internationale Schulentwicklungen in einen größeren Kontext zu stellen, versteht sich also auch als eine Integrationsfigur gegen eine Zersplitterung des pädagogischen Diskurses. Denn die Spezialisierung von Fragestellungen und Methoden und die immer schwieriger werdende Überschaubarkeit des Gesamtzusammenhangs führen zu Tendenzen der disziplinären Abkoppelung mit in der Folge dann weitreichenden Verständigungsproblemen über Forschungsgegenstände, wissenschaftliche Terminologie, theoretische Ansätze usw. Dem ist hier die Sicht entgegenzuhalten, daß nur eine auf den pädagogischen und gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang, der inzwischen ein weltgesellschaftlicher ist, bezogene Erziehungswissenschaft kritisch und praktisch werden kann. Dies impliziert, daß trotz aller Übersetzungsschwierigkeiten die Einzeldisziplinen wie Vergleichende Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung, Schulgeschichte usw. auf den allgemeinen pädagogischen Diskurs zurückwirken sollten wie auch andersherum die systematischen Fragestellungen der Pädagogik ein kritisches Korrektiv gegen disziplinäre Vereinseitigung sein können.

Das ‚Weltmodell Schule‘ verdammt die Pädagogik also nicht zu Tatenlosigkeit. Im Gegenteil: Sie muß im Hinblick auf die Zukunft der Kinder in einer global vernetzten Welt mit all ihren Widersprüchen, aber auch Chancen, Kritik üben und bildungspolitische Bedenken äußern. Eine solche *pädagogische* Kritik an weltweiten Schulentwicklungen entfaltet den Standpunkt einer in Zukunft zurückliegenden Gegenwart im Interesse des Kindes. Leitmotiv muß die Frage sein: Wie werden unsere heutigen Kinder und Jugendlichen in Zukunft wünschen, daß wir pädagogisch gehandelt hätten? Ich erinnere an die Ökologiekrisen, die Verarmung weiter Teile der Menschheit und die Konflikte, die wir im Generationenwechsel den heute heranwachsenden jungen Menschen weltweit zur Bearbeitung hinterlassen, zur Bearbeitung unter anderem auf der Grundlage des Wissens, der Erfahrungen und der Einstellungen, die wir ihnen in unseren Bildungssystemen angedeihen lassen. Der weltgesellschaftlich vermittelte Allgemeinbildungsauftrag der Schule kann deswegen heute nur noch heißen: *kritische Aneignung einer widersprüchlichen globalen Lebenspraxis*. Diesem Bildungsauftrag wird nur eine Schule gerecht, die sich ganzheitlich und konstruktiv auf *gesamt-*

*menschheitliches* Wissen und Kultur richtet und die die Lebensinteressen der, plakativ gesprochen: ‚*global vergesellschafteten*‘ Schüler und deren Ansprüche an Unterricht wahrnimmt. Die heutige Schule muß deswegen – ihrem Allgemeinbildungsauftrag folgend – Lernen im Spannungsfeld von Regionalität und Universalität organisieren. Sie muß sowohl Identität in einer ‚Heimatkultur‘, die nicht unbedingt deckungsgleich ist mit einer ‚Nationalkultur‘, wie auch ‚Weltbürgertum‘ vermitteln. Sie muß Weltsystemzwänge erkennen und Selbstbestimmung in globaler Verantwortung ermöglichen. Diese hier nur schlagwortartig angedeuteten Herausforderungen an eine ‚internationalisierte Schule‘ können zwar nicht kurzschlüssig in Forschungsdesigns umgesetzt werden, aber sie sollten dennoch das spezifisch pädagogische Erkenntnisinteresse unserer zukünftigen ‚internationalisierten Schulforschung‘ leiten.

## Literatur

- Adick, C. 1988: Schule im modernen Weltsystem. Ein Versuch zur Entmythologisierung der Vorstellung von Schule als Kolonialerbe. In: Zeitschrift für Kulturaustausch, 38. Jg., S. 343-355
- Adick, C. 1992a: Die Universalisierung der modernen Schule, Paderborn
- Adick, C. 1992b: Modern Education in ‚non-Western‘ Societies in the Light of the World Systems Approach in Comparative Education. In: International Review of Education, 38. Jg., H. 3, S. 241-255
- Benavot, A./Riddle, Ph. 1988: The Expansion of primary education, 1870-1940: Trends and issues. In: Sociology of Education, 61. Jg., S. 191-210
- Boli-Bennet, J. 1979: The Ideology of Expanding State Authority in National Constitutions 1870-1970. In: Meyer, J.W./Hannan, M.T. (eds.): National Development, and the World System – Educational, Economic, and Political Change 1950-1970, Chicago/London, S. 222-237
- Boli, J./Ramirez, F. O./Meyer, J. W. 1985: Explaining the Origins and Expansion of Mass Education. In: Comparative Education Review, 29. Jg., H. 2, S. 145-170
- Boli, J./Ramirez, F.O. 1986: World Culture, and the Institutional Development of Mass Education. In: Handbook of Theory, and Research in the Sociology of Education, ed. by John G. Richardson, Westport/Conn. 1986, S. 65-90
- Bourdieu, P. 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt Sonderband 2), Göttingen, S. 183-198
- Cipolla, C. M. 1969: Literacy and Development in the West, London
- Fiala, R./Lanford, A. G., 1987: Educational Ideology, and the World Educational Revolution, 1950-1970. In: Comparative Education Review, 31. Jg., H. 3, S. 315-332
- Hopmann, S. (Hg.) 1990: Lehrplangeschichte international, Themenheft der Zeitschrift ‚Bildung und Erziehung‘, 43. Jg., H. 4

- Inkeles, A. 1980: Modernization and Family Patterns: A Test of Convergence Theory. In: *Conspectus of History*, I, No. VI, S. 31-63
- Inkeles, A. 1981: Convergence and Divergence in Industrial Societies. In: *Directions of Change*, hrsg. v. M. A. Attir u.a., Boulder/Colorado, S. 3-38
- Inkeles, A./Sirowy, L. 1983: Convergent, and Divergent Trends in National Educational Systems. In: *Social Forces*, 6. Jg., H. 2, S. 303-333
- Meyer, J. W./u. a. 1977: The World Educational Revolution. In: *Sociology of Education*, 50. Jg., S. 242-258
- Meyer, J. W., 1980: The World Polity, and the Authority of the Nation-State. In: *Studies in the Modern World System*, ed. by A. Bergesen, New York etc., S. 109-137
- Meyer, J. W./Kamens, D./Benavot, A. 1992: School Knowledge for the Masses. *World Models and National Curricula in the Twentieth Century*, London
- Meyer, J. W./ Ramirez, F./ Soysal, Y., 1992: World Expansion of Mass Education, 1870-1970. In: *Sociology of Education*, 65. Jg., S. 128-149
- Mitchell, B. 1980: *European Historical Statistics 1750-1975*, New York
- Mitchell, B. 1982: *International Historical Statistics: Africa and Asia*, New York
- Mitchell, B. 1983: *International Historical Statistics: The Americas and Australia*, Detroit
- Müller, D. K. 1981: Der Prozeß der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten Hälfte des 19. Jh. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 27. Jg., S. 245-269
- Müller, D. K./Ringer, F./Simon, B.(Hg.) 1987: *The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction, 1870-1920*, Cambridge
- Nestvogel, R.: Sozialisation und Sozialisationsforschung in interkultureller Perspektive. In: *Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz?*, hrsg. v. R. Nestvogel, Frankfurt, S. 85-112
- Noah, H. J., 1991: Bildungspolitik und internationale Studien zum Bildungswesen. In: *Bildung und Erziehung*, 44. Jg., S. 27-38
- Ramirez, F. O./Rubinson, R. 1979: Creating Members: The Political Incorporation and Expansion of Public Education. In: *National Development and the World System*, hrsg. v. J.W. Meyer/M. Hannan, Chicago, S. 72-82
- Ramirez, F. O./Boli-Bennett, J. 1982: Global Patterns of Educational Institutionalization. In: *Comparative Education*, hrsg. v. P. Altbach, R. Arno, G. Kelly, New York
- Ramirez, F. O./Boli, J. 1987: The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. In: *Sociology of Education*, 60. Jg., S. 2-17
- Schriewer, J. 1984: Vergleichend-historische Bildungsforschung: Gesamttableau oder Forschungsansatz. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 30. Jg., S. 323-342
- Titze, H./u.a. 1985: Der Lehrzyklus. Zur Wiederkehr von Überfüllung und Mangel im höheren Lehramt in Preußen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 31. Jg., H.1, S. 97-126
- UNICEF 1990: *Zur Situation der Kinder in der Welt*, hrsg. v. J. P. Grant, Deutsches Komitee für Unicef, Köln

- Weiß, Manfred/Steinert, Brigitte 1994: Privatisierungstendenzen im Bildungsbereich: Internationale Perspektiven. In: Die Deutsche Schule, 86. Jg., H. 3
- Weltdeklaration über Bildung für alle und Aktionsrahmen zur Befriedigung der grundlegenden Bedürfnisse. Dokumente der Weltkonferenz Jomtien/Thailand 1990. Sekretariat der UNESCO-Kommission der DDR in Zusammenarbeit mit der Deutschen UNESCO-Kommission, Berlin 1990