

Die freie Verfügbarkeit dieses Beitrages wurde ermöglicht durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«



Hinweis zur Nutzung dieser PDF-Ausgabe

Für die Nutzung dieses Textes gelten die Bestimmungen des deutschen Urheberrechtsgesetzes.

Dieses Dokument ist für Privatpersonen somit ausschließlich für den persönlichen, nichtkommerziellen Gebrauch bestimmt.

Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern oder weiterverbreiten.

Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen ggf. vorhandene Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden.

© 2020 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

Harold J. Noah

Bildungspolitik und internationale Studien zum Bildungswesen

Summary: The article is based on the author's experience as „examiner“ in the OECD Reviews of National Policies for Education, the so-called country reports of OECD. In the historical context of comparative education the policy oriented investigations in education played an important role but the views on its usefulness still are divided. The article deals with the different approaches of the OECD Reviews and with the studies of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) and finally discusses the direct or more hidden influence of both international studies on policy making and the public opinion.

Das Gebiet und die Aktivitäten, die man als Bildungspolitik bezeichnet, sind nicht scharf umrissen und nicht leicht zu definieren. Nicht selten gehen die bestens angelegten Maßnahmen schief, und viele sind anfangs nicht so gut konzipiert. Bildungspolitik ist eine praktische Kunst, und daher braucht sie stets jede Unterstützung und Hilfe, die sie bekommen kann. Welche Hilfe kann sie von Forschungen und Studien über ausländische Bildungssysteme erwarten?

Historischer Rückblick

Vor einigen Jahren schrieb ich folgendes:

„Das erste Beispiel für eine vom Wunsch nach sinnvollem Lernen aus dem Vergleich mit dem Ausland getragene Studie ist die Schrift von Marc-Antoine Jullien (1775–1848) ‚Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée‘ (Skizzen und Vorarbeiten zu einem Werk über Vergleichende Erziehung). Es ist üblich, diese Programmschrift als den Beginn der Vergleichenden Erziehungswissenschaft anzusehen. Als Rationalist, Anhänger der Philosophie Condorcets und der Enzyklopädisten, vertrat Jullien den Standpunkt, daß man Fakten auf strukturierte Weise zu betrachten habe und daß allein auf dieser Grundlage Vorschläge zur Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse gemacht werden können... Er war ein durch und durch praktisch denkender Mensch, der es bevorzugte, alle Konzepte für eine Verbesserung der Erziehung und der Gesellschaft auf detaillierte und systemati-

sche Kenntnisse des Bestehenden zu stützen. Er sah dabei die erste Aufgabe darin, ein Instrumentarium zur Sammlung von Informationen über das Schulwesen einiger Nachbarländer Frankreichs auszuarbeiten. Zu diesem Zweck entwickelte Jullien einen detaillierten und sorgfältig ausgearbeiteten Fragebogen, wobei er hoffte, daß die sich daraus ergebenden Vergleichsresultate andere Länder zur Verbesserung ihres Bildungssystems anspornen würden... Letzten Ende engagierte er sich dafür, das Wissen über Bildung und Erziehung, insbesondere über pädagogische Innovationen, weit zu verbreiten“ (Noah/Eckstein 1969, S. 16).

Aus Julliens großangelegtem Plan wurde zwar nichts, aber dennoch nahm die Vergleichende Erziehungswissenschaft ihren Ausgang von Länderstudien, und im 19. Jahrhundert gab es viele Bemühungen, durch Beispiele aus dem Ausland Einfluß auf die heimische Politik und Praxis zu nehmen. So studierte Victor Cousin 1831 das Schulwesen in Preußen allein zu dem Zweck zu erfahren, wie die französische Regierung ein nationales Primarschulsystem aufbauen könnte. Amerikaner reisten nach Holland, in die Schweiz und nach Preußen, um nach besseren Unterrichtsmethoden Ausschau zu halten. Im Jahre 1823 berichtete John Griscom aus New Jersey als einer der ersten Amerikaner über „Ein Jahr in Europa“, wo er die dortige Erziehung und Gesellschaft studierte. Als einen der Gründe dafür gab er an, daß er überzeugt sei, die Amerikaner könnten von den wagemutigen Neuerungen in Europa lernen. 25 Jahre später stellte Horace Mann aus Massachusetts nach einer Reise durch sieben Länder fest, daß es dort im Ausland viele Dinge gäbe, die man zu Hause gut täte nachzuahmen.

Selbst eine unvollständige Liste derartiger Reiseberichterstatter, die hofften, daß ihre Erkenntnisse nützlich für eine Veränderung der heimischen Bildungspolitik und -praxis sein könnten, würde hier zu weit führen. Nicht unerwähnt bleiben sollten jedoch die folgenden Namen: Joseph Kay und Matthew Arnold aus England; Ludwig Natorp aus Deutschland – er glaubte, daß das Bell-Lancaster-System in deutschen Schulen Anwendung finden könne –; Lev Tolstoj, der 1862 aus dem Westen nach Rußland zurückkehrte, überzeugt davon, dort das Gesehene zu haben, was Rußland entschieden *nicht* nachahmen sollte; William Torrey Harris, der erste U.S. Commissioner of Education in Washington, D.C.; schließlich Sir Michael Sadler, Director of the Office of Special Inquiries and Reports in London. Die beiden zuletzt Genannten gaben umfangreiche Reihen von Berichten über ausländische Bildungssysteme in Auftrag in der Überzeugung, daß die einheimische Bildungspolitik nicht ohne eine systematische und genaue Kenntnis dessen, was in anderen Ländern geschehe, sinnvoll betrieben werden könne.

Ein Beispiel aus der jüngeren Vergangenheit ist der vom Robbins-Komitee in Großbritannien erstellte Bericht über das Hochschulwesen, der seine Aussagen und Empfehlungen 1963 durch einen gewichtigen 5. Band über die Struktur und den Stand der Hochschulen in zehn Ländern, von Australien bis zur Sowjetunion, zu untermauern suchte. Bis heute nehmen Länderstudien (die Auslandspädagogik) den größten Platz in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft ein, zumindest nach der Zahl der Publikationen. Erst vor einigen Monaten wurde ich selbst von dem United States General Accounting Office gebeten, den Entwurf eines Berichts durchzusehen, den diese Behörde auf Ersuchen des Kongresses über „Ausbildungsstrategien für Jugendliche ohne College-Besuch“ vorbereitet. Dieser Bericht beschäftigt sich mit den Erfahrungen in England, der Bundesrepublik Deutschland, Japan und Schweden und geht davon aus, daß die genaue Kenntnis der in diesen Ländern getroffenen Maßnahmen für eine sinnvolle politische Konzeption in den Vereinigten Staaten unerläßlich sei.

Kann es einen Nutzen aus internationalen Vergleichen geben?

Im allgemeinen lassen sich die für die Bildungspolitik in einem Lande Verantwortlichen, so scheint es mir, in zwei Lager einteilen: diejenigen, die glauben, daß man aus dem Studium ausländischer Bildungssysteme und -aktivitäten profitieren kann, und diejenigen, die nicht dieser Meinung sind. Die letzteren begründen ihre Skepsis und Ablehnung damit, daß Bildung und Erziehung ideosynkratischer Natur seien, d.h. eine besondere und eigenartige Mischung spezifischer Elemente darstellen. Es ist nicht nur so, wird behauptet, daß jede Nation das Bildungswesen besitzt, das sie verdient, sondern daß jede Nation und jedes Land das eigene Bildungs- und Erziehungswesen aus einer einzigartigen Konstellation der historischen und kulturellen Umstände generiert, so daß nichts Wesentliches und Wertvolles durch ein Lernen vom Ausland gewonnen werden könne. Vielleicht eignen sich eher triviale, technische Dinge für einen Bildungsimport oder -export, aber sicher nichts wirklich Substantielles.

Die Vertreter der anderen Auffassung verweisen dagegen auf die gemeinsamen historischen Ursprünge, ähnliche Funktionen sowie die heutigen Potentiale, aber auch Herausforderungen an Bildung und Erziehung. Bei den Ursprüngen verweist man auf den entscheidenden Einfluß der römisch-katholischen Kirche auf die Entstehung der europäischen Bildung, aber auch auf die Rolle der anderen christlichen Kirchen und überhaupt der großen Religionen in anderen Weltteilen. Später spielte das Ziel, mittels der Schule und Erziehung

das Nationalbewußtsein zu stärken oder sogar erst zu begründen, überall eine wesentliche Rolle; schließlich geht es überall darum, die soziale Mobilität in einer Gesellschaft mit Hilfe der Bildung zu fördern und den Bedarf an ausgebildeten Kräften im privaten wie öffentlichen Bereich zu befriedigen.

Ein Bildungssystem ist in der Tat in der Geschichte, der Kultur und sozialen Organisation der jeweiligen Nation verwurzelt, aber es ist ebenso richtig, daß es in immer wachsendem Maße globalen Zielen, Techniken und Zwängen, die sehr ähnlich sind, ausgesetzt ist. Wir sind Augenzeugen dramatischer Ereignisse, die das belegen: Als der erste Strom Ostdeutscher, Bürger der DDR, dank der Erlaubnis der ungarischen Regierung, die Stacheldrahtgrenze nach Westen überwand, zeigte sich, daß die Menschen nicht bloß existieren, um einem autoritären Regime zu dienen, sondern daß die Regierungen den Rechten der Individuen, die sie wählen sollen, angemessenen Respekt und Tribut zollen müssen, wodurch auch die sich selbst isolierenden Regime überwältigt worden sind. Es ist klar, daß diese Entwicklung auch erhebliche Auswirkungen auf die Bildungspolitik haben muß.

Während diese Art plötzlicher Revolutionen naturgemäß unsere Aufmerksamkeit fesselt, gibt es auch weniger dramatische Entwicklungen, die man nicht vergessen darf und die ebenso langfristige Wirkungen haben. Es geht darum, ein höheres Maß an Gleichberechtigung für Frauen, Behinderte, Bedürftige und Migranten zu erreichen; man muß die äußerst starken und nicht immer zu begrüßenden Wirkungen des Fernsehens als weltweite Erscheinung in Rechnung stellen; es ist für jeden einzelnen notwendig, sich eine konkurrenzfähige Arbeitskraft zu erwerben und zu erhalten. Das sind nur drei allgemeine und grundsätzliche Probleme, mit denen sich alle Länder, ob groß oder klein, entwickelt oder als Entwicklungsländer, „sozialistisch“ oder „kapitalistisch“, autoritär verfaßte oder demokratische Staaten konfrontiert sehen und die deshalb auch Änderungen im Bildungswesen herausfordern. Allein aus diesem Grunde ist es von großem Wert zu wissen, wie verschiedene Länder in ihrem Bildungswesen auf diese Probleme reagieren, welche Erfolge sie erzielen und welche Fragen sie nach wie vor als schwer lösbar ansehen.

Schließlich hat die Auffassung, daß die einzelnen nationalen Bildungssysteme nicht völlig singulär sind, auch in Analysen über die globale Natur der Erziehung Unterstützung gefunden. Es ist der „world system approach“, die globale Betrachtung und Analyse von Bildungsproblemen, welche es erlaubt, die Wege zu identifizieren, auf denen sich die Strukturen des Bildungswesens und die pädagogische Praxis zu einem allgemeinen Modell hin entwickeln, also zu einer Konvergenz. Die extreme Auffassung, die daraus resultiert, meint, daß Schulen überall auf der Welt eben Schulen sind.

Auch wenn wir anerkennen, daß es nützlich ist zu erfahren, was im Bildungswesen anderer Länder geschieht und dies aufgrund der genannten gemeinsamen Probleme und Herausforderungen notwendig ist, müssen wir trotzdem deutlich sehen, daß ein solcher Nutzen sich selten direkt, sondern sehr wahrscheinlich eher indirekt einstellt. Nichts veranschaulicht dies besser als die Erfahrung mit den von der OECD veranlaßten und herausgegebenen Berichten über das Bildungswesen und die Bildungspolitik einzelner Staaten. Ich selbst war an drei von ihnen direkt beteiligt und an einem weiteren mehr indirekt.

Die Form und die Methode der OECD-Berichte über die Bildungspolitik einzelner Länder sind inzwischen allgemein bekannt. Zunächst wird ein Bericht durch die für Bildungsangelegenheiten zuständigen Stellen des betreffenden Landes selbst erstellt, ein sog. Hintergrund-Dokument. Auch weitere Materialien werden einem Team von Prüfern (examiners) zugänglich gemacht, das von der OECD nach Rücksprache mit der beteiligten Regierung bestellt wird. Nach der Aufstellung eines Tagungs- und Besuchsprogramms besuchen die Examinatoren das betreffende Land, wobei sich diese Erkundung vor Ort auf einige Tage, aber auch bis zu einem Monat erstrecken kann. Anschließend verfassen die Prüfer einen Bericht, in dem sie die Erfolge, die wichtigen politischen Maßnahmen und die größten Probleme herausstellen, öfter geben sie auch Empfehlungen. Zusammen mit dem von den Prüfern und dem Sekretariat der OECD zu Beginn aufgestellten Fragenkatalog bildet dieser Bericht die Grundlage für eine Konferenz in Paris, am Sitz der OECD, an der Regierungsvertreter aller OECD-Staaten teilnehmen, die sich zu dem Bericht äußern. Auf diese Weise kann sich das Treffen in Paris zu einem multinationalen Seminar über Probleme in der Bildungspolitik eines Landes entwickeln, aber zugleich hat es meist hohe Relevanz auch für die anderen Mitgliedsstaaten. Schließlich werden der Prüferbericht, der Fragenkatalog und das Ergebnis der Diskussionen auf dem erwähnten Treffen veröffentlicht.

Die Länderberichte zur Bildungspolitik sind immer eine heikle Angelegenheit, besonders für die Prüfer. Ich habe sie einmal als Personen bezeichnet, die immer Gefahr laufen, als etwas unberechenbare Gäste zum häuslichen Abendessen eingeladen zu werden. Der Abend verläuft zunächst in harmonischer Stimmung, verschlechtert sich aber sehr bald, als der Gast Anstoß daran nimmt, daß sich Wasserflecken auf dem Tafelsilber befinden. Er fährt dann fort zu bemängeln, daß die Teller für den kalten Gang warm und für den warmen kalt sind. Am Ende wird dann die kulinarische Fähigkeit der Köchin überhaupt infrage gestellt!

Die Auswirkungen des Berichts können in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich sein. Einige Länder haben durchaus dankbar anerkannt, daß schon die Abfassung des Hintergrund-Dokuments erhebliche Konsequenzen hatte, die über die rein technische Aufgabe, Fakten und Probleme zu Papier zu bringen, weit hinausging. Das war insbesondere in den föderativen Staaten, wie Kanada, der Bundesrepublik Deutschland oder der Schweiz, der Fall. Für die Kanadier z.B. ergab sich zum ersten Mal in der Geschichte des Landes die Notwendigkeit, daß die Provinzbehörden, denen das Bildungswesen untersteht, mit der Bundesregierung zusammenkamen, um gemeinsam eine Reihe von grundsätzlichen Aussagen über die Erziehung in Kanada zu formulieren. Ähnlich verhielt es sich Anfang der siebziger Jahre in Deutschland: die Notwendigkeit, sich auf das OECD-Examen vorzubereiten, wurde von der Bundesregierung genutzt, stärkeren Einfluß auf die Gestaltung der Bildungspolitik zu nehmen. Ich möchte das nicht in einem positiven oder negativen Sinne bewerten, sondern einfach als ein Resultat festhalten.

Ein zweites, relativ häufig vorkommendes Ergebnis des Prüfungsprozesses war die Stimulierung der Aktivitäten von Gruppen außerhalb der Regierung und Verwaltung, von Interessenvertretungen in Bildungsfragen. Die Länderberichte haben sich häufig sehr kritisch zu der aus der Sicht der Prüfer fehlenden Mitwirkung solcher nicht-staatlicher, gesellschaftlicher Gruppen an der Bildungspolitik geäußert. Natürlich war diese Kritik nicht sehr populär bei den Regierungen, weder auf Bundes- noch auf Länderebene, aber sie hat nicht unwesentlich zur Legitimierung und Stärkung der Arbeit solcher Interessengruppen beigetragen. Auch hier möchte ich kein Urteil über die Wünschbarkeit einer solchen Entwicklung im ganzen abgeben, sondern nur die Tatsache als solche feststellen.

In einer Reihe von Fällen war der Bericht von der betreffenden Regierung in der sicheren Erwartung angefordert worden, daß der Verlauf und das Ergebnis der Prüfung die bereits verfolgte oder die in Kürze geplante Bildungspolitik unterstützen würde. Es wäre daher falsch anzunehmen, daß der Bericht einen starken Einfluß auf die Zukunft hatte, wenn diese den Vorstellungen entsprach, die in dem Bericht enthalten waren. „Dem kanadischen Bericht wurde nur ein geringer Verdienst für die Veränderungen beigemessen, die jetzt allmählich sichtbar werden; es ist schwer zu sagen, ob sie nicht ohnehin gekommen wären“ (Sheffield 1979, S. 4).

In dieser Hinsicht ist der Bericht über die Bundesrepublik Deutschland (1971) besonders interessant. Die sozial-liberale Koalition hatte gerade die Regierung in Bonn übernommen. In der Bildungspolitik beabsichtigte sie, die Rolle des Bundes zu stärken, den Zugang zur Sekundar- und Hochschulbildung zu erweitern und insbesondere das Sekundarschulwesen in Richtung auf eine

Gesamtschule umzugestalten, kurz, das gesamte Bildungssystem oder besser gesagt, die verschiedenen „Systeme“, zu renovieren. Man hoffte, daß ein OECD-Bericht bei der Durchsetzung und Begründung solcher Pläne hilfreich sein würde. Während dann der Bericht im ganzen der neuen Politik durchaus mit Sympathie entgegenkam, gab es doch auch viele kritische Passagen, so daß er eine eher verhaltene Aufnahme in Deutschland fand. Man kann also nicht sagen, daß der Bericht einen bemerkenswerten Einfluß auf die deutsche Bildungspolitik hatte, ausgenommen vielleicht einen eher umgekehrten Effekt aus der Sicht der damaligen Bundesregierung: er versteifte den Widerstand gegen die Idee der Gesamtschule als Ersatz für das dreigliedrige Schulsystem. Auf lange Sicht wurden aber viele Kritikpunkte akzeptiert und von den Länderregierungen aufgegriffen, so die Erweiterung des Zugangs zum Abitur und zur Universität, die Bekämpfung der bestehenden Chancenungleichheiten und eine Reduzierung der überlasteten Lehrpläne. Es ist halt so, daß der Bote für die Überbringung einer kritischen Botschaft ein gewisses Maß an Unpopularität ertragen muß, aber mit der Zeit gewinnt die Logik der Situation die Oberhand über bei den Empfängern verletzte Eigenliebe.

Eine in mancher Hinsicht ähnliche Situation in den Niederlanden führte dort aber zu einem ganz anderen Ergebnis. Dort nämlich legte der Erziehungsminister seine Reformpläne offen auf den Tisch und bat die OECD-Prüfer um ein kritisches Urteil. Einigermmaßen begeistert nahmen diese die Einladung an, und der Bericht fand sofort große Aufmerksamkeit, er wurde heiß diskutiert, und die Reformen wurden aufgrund des Berichts einigen Änderungen unterzogen.

Auf jeden Fall bewirkt ein solcher Bericht, daß in dem betreffenden Land die Dinge in Bewegung kommen, er führt dazu, daß bildungspolitische Fragen in der Regierung und in den Massenmedien stärker beachtet werden. Probleme werden auf den Tisch gebracht, schärfer umrissen und verdeutlicht. All das kann innerhalb des Landes bewirken, daß die Aufmerksamkeit auf wichtige Sachverhalte gelenkt wird. In Schweden rief der Bericht eine nützliche Diskussion über die damalige Form der Bildungsplanung und der politischen Entscheidungsfindung hervor, indem man diese mit den Verfahren in anderen Ländern verglich. In Großbritannien wirbelte der Länderbericht mehr Staub auf als üblich, besonders in den Regierungskreisen. Man hatte erwartet, daß sich die Prüfer vor allem mit einem von der Regierung herausgebrachten Weißbuch über das Bildungswesen befassen würden, stattdessen untersuchten sie aber die allgemeine Praxis des Departments of Education and Science in der Bildungsplanung und -politik. Sie kamen mit einem ziemlich kritischen Bericht heraus, der noch dazu vorher in die Zeitungen gelangte, so daß das Department mit Erklärungen, Korrekturen und Entschuldigungen keinen Einfluß auf die endgültige Fassung mehr nehmen konnte, was Regierungen in

solchen Fällen meistens zu tun pflegen. Das Ergebnis des nun folgenden Durcheinanders war die Einsetzung eines parlamentarischen Unterausschusses zur Untersuchung der politischen Praktiken des Departments.

Zweifelloos war aber das wichtigste Ergebnis der Berichte nicht dasjenige, was in dem betreffenden Land aus der Kritik und den Vorschlägen der Prüfer gemacht wurde, sondern es lag eher darin, daß ein dauerhafter Dialog in der OECD in Paris und darüber hinaus zustande kam, der sich auf die Materialien der rund 30 Berichte stützt und auf die bildungspolitischen Probleme der Mitgliedsländer bezieht. Die Themen, um die es dabei geht, sind natürlich vor allem solche, die vom OECD-Sekretariat als besonders wichtig erachtet werden. In der ersten Zeit waren das Fragen der Bildungsplanung, des Humankapitals und der Finanzierung, in der mittleren Phase ging es um Chancengleichheit und dem „output“ des Bildungswesens; in jüngster Zeit traten Fragen der Qualität, der Relevanz und der Effektivität in den Vordergrund. Da die OECD keine legislativen Befugnisse hat, ist es nach Ansicht der Mitgliedsstaaten notwendig, eine gemeinsame Linie auf der Grundlage des durch die Berichte in Gang gehaltenen Dialogs zu entwickeln.

Die Arbeit der International Association for the Evaluation of Educational Achievement

Ich wende mich einem zweiten großangelegten Unternehmen auf dem Feld internationaler Studien zum Bildungswesen zu, demjenigen der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Obwohl sie beide im Umfang vergleichbar sind, unterscheiden sich die OECD-Länderberichte und die IEA-Studien grundsätzlich in jeder Hinsicht.

Während die OECD-Berichte von Regierungsseite getragen sind und insofern einen amtlichen Stempel tragen, werden die IEA-Studien von einer gemischten Gruppe verschiedener Institutionen getragen: es können staatliche Forschungsinstitute und gelegentlich sogar Bildungsministerien selbst sein, die das tun, üblicherweise sind das aber Forschungsgruppen an Universitäten, Gruppen von frei schaffenden Wissenschaftlern oder autonome Forschungsinstitute, die mit der Durchführung betraut werden. Die internationalen Analysen, welche die in den einzelnen Ländern gesammelten Daten und Ergebnisse auswerten, sind stets von nichtstaatlichen Gruppen vorgenommen worden.

Die OECD-Berichte sind Fall-, d.h. Länderstudien. Ein Vergleich zwischen den Ländern ergibt sich erst im Laufe der Zeit; zwar wurden vergleichende Aspekte in die Berichte durch die Prüfer und die Auswertungskonferenz in Paris mit eingebracht, aber es waren nur implizite Vergleiche. Die IEA-Stu-

dien hingegen sind von Beginn an vergleichend angelegt. Sie gehen von der Annahme aus, daß die Bildungssysteme in der Welt eine Serie „natürlicher Experimente“ darstellen und daß man daher bei der Untersuchung der Bildungsanstrengungen und der Ergebnisse in jedem Land die ersten Schritte zum besseren Verständnis der sehr verschiedenen Bedingungen tun kann, welche die Resultate des Lernens beeinflussen.

Daraus folgt, daß die meisten IEA-Studien Arbeiten sind, die große Mengen quantifizierbarer Daten sammeln, ordnen und analysieren, die durch Stichproben in Schulen, unter Schülern und Lehrern erhoben wurden. Die OECD-Berichte beruhen dagegen, wie gesagt, weitgehend auf den amtlichen Hintergrund-Dokumenten und den durch die Prüfer auf den offiziell organisierten Besuchsreisen gewonnenen Befunden. Die OECD-Bericht entstanden mit Unterstützung eines ständigen, finanziell gut ausgestatteten Sekretariats, während bei den IEA-Studien in der Regel um die finanziellen Ressourcen gekämpft werden muß. Das gilt besonders für die internationalen Analysen, obwohl auch die inländischen Arbeiten, die in dem betreffenden Land finanziert werden, oft von der Hand in den Mund leben müssen und ohne den Enthusiasmus unentgeltlich arbeitender Wissenschaftler nicht existieren könnten. Es ist daher nicht verwunderlich, daß normalerweise die IEA-Berichte erst fünf oder mehr Jahre nach der Datenerhebung erscheinen können.

Torsten Husén, der maßgebliche Initiator der IEA-Studien, mußte feststellen, daß eine der Schwächen der International Association darin lag, es nicht vermocht zu haben, enge Beziehungen zu den wichtigen nationalen oder internationalen Behörden und staatlichen Organisationen zu etablieren. Man könnte daher erwarten, daß der quasi amtliche Charakter der OECD-Berichte einen größeren Einfluß auf die Bildungspolitik ausübt als es bei der inoffiziellen, freiwilligen Natur der IEA-Studien der Fall sein könnte. Tatsächlich trifft eine solche Unterscheidung aber nicht zu.

Trotz der genannten Unterschiede haben die beiden Typen der internationalen Studien auf ziemlich ähnliche Weise Einfluß auf die Bildungspolitik genommen. Genauso wie wir das bei den OECD-Berichten festgestellt haben, sind es die indirekten und langfristigen Wirkungen, die von den IEA-Studien und dem zugrundegelegten Verfahren ausgingen, und kaum irgendwelche unmittelbaren Einflüsse aufgrund dieses oder jenes Einzelbefundes.

In einem Aufsatz, der sich direkt mit der politischen Rolle der IEA-Studien befaßt, führte Husén einige spezifische Beispiele für direkte Folgen der IEA-Untersuchungen in bestimmten Ländern an. Dazu zählten folgende:

- der Nachweis, daß japanische Schüler erheblich besser in Mathematik abschneiden als Schüler in den Vereinigten Staaten, trug zur Ablösung der sog. Neuen Mathematik in den USA bei;

- der Nachweis, daß die Erweiterung des Zugangs zur weiterführenden Bildung, insbesondere durch die Einrichtung von Gesamtschulen, nicht dazu führt, das Leistungsniveau der begabtesten Schüler absinken zu lassen, half dabei, die Befürchtungen vor einer solchen Schulreform abzubauen, besonders in Schweden und England, weniger jedoch in Deutschland. „Die Untersuchungen in Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern zeigen eindeutig, daß die begabtesten Schüler, sagen wir die 5 bis 10 Prozent aller Schüler, die gleichen Leistungen in einem egalitären wie einem stärker egalitär ausgerichteten Schulsystem erbringen“ (Husén 1987, S. 38);
- das Ergebnis, wonach im Ländervergleich die mathematischen Kenntnisse der dreizehnjährigen Schüler in Schweden wider Erwarten erheblich unter dem internationalen Durchschnitt lagen, bewirkte, daß man eine ministerielle Arbeitsgruppe einsetzte, die den Mathematikunterricht und die fachliche Kompetenz der Lehrer in den Klassen 4 bis 6 zu untersuchen hatte;
- in der Bundesrepublik löste die Veröffentlichung der durchschnittlichen Noten in den Naturwissenschaften und der Ergebnisse zu den Lesefähigkeiten der Schüler heftige Debatten über die Weiterentwicklung der Gesamtschulen aus.

Husén führte noch einige andere Beispiele an, und obwohl man die daran demonstrierten Einflüsse auf die praktische Schulpolitik nicht von der Hand weisen soll, handelt es sich letzten Endes doch um relativ isolierte Erscheinungen. Ich neige nach wie vor dazu, die indirekten und langfristigen Auswirkungen der IEA-Arbeit höher zu bewerten als bestimmte unmittelbare Effekte.

So hat z.B. in den Vereinigten Staaten die IEA-Arbeit kontinuierlich dazu beigetragen, daß sich die öffentliche Meinung über das amerikanische Schulwesen geändert hat. Früher waren Bildungspolitiker, Geschäftsleute und die Öffentlichkeit im allgemeinen zufrieden, wenn nicht stolz auf das, was in den Schulen geschah und geleistet wurde. Aber wie haben sich die Dinge in den letzten Jahren gewandelt! Natürlich ist das nicht nur eine Folge des von den IEA-Studien erbrachten Nachweises, daß im Vergleich mit Kindern und Jugendlichen in anderen Ländern die amerikanischen Schüler schlechter abschneiden, aber die breite Publizität dieser Studien in den Vereinigten Staaten hat einen wesentlichen Beitrag zu der gewandelten Haltung der Amerikaner gegenüber ihrem Schulwesen geleistet, bis zu den im Gegensatz zu dem früheren Stolz stehenden extremen Klagen darüber, daß „die Schulen versagt haben“.

Es ist z.B. bezeichnend, daß gleich die ersten negativen Aussagen über die Schulen, die in dem bekannten amtlichen Bericht „A Nation At Risk: The Imperative of Educational Reform“ (1983) enthalten sind, sich auf die schon Jahre zuvor abgeschlossenen IEA-Studien berufen: „Internationale Schullei-

stungsvergleiche, die ein Jahrzehnt zuvor angestellt wurden, zeigen, daß in 19 Tests auf verschiedenen Fachgebieten die amerikanischen Schüler nirgends auf dem ersten oder zweiten Platz lagen und im Vergleich mit anderen Industrieländern sie siebenmal das Schlußlicht bildeten“ (S. 8).

Der langfristige und indirekte Einfluß der IEA-Arbeit entspricht auch in anderer Hinsicht dem der OECD-Berichte: der Arbeitsprozeß selbst, die Art und Weise der wissenschaftlichen Untersuchungen gehören selbst zu den wichtigsten Resultaten. In vielen Ländern, und das gilt insbesondere für die ärmsten, war schon allein der Gedanke, daß man die Schularbeit nach einem Input-output-Modell systematisch analysieren könne, etwas Neues. Darüber hinaus wurden diejenigen, die in der Forschung und in der Bildungsverwaltung tätig sind und vorher kaum Kontakte zu Kollegen im Ausland hatten, in eine Art weltweite „unsichtbare Universität“ einbezogen, welche die IEA repräsentiert. Auf diese Weise erfolgt ein ständiger Austausch über Erziehungsprobleme und Lösungsversuche, der zwar einen kaum abschätzbaren, aber sicher nicht unwesentlichen Einfluß auf das Denken und manchmal auch auf das praktische Handeln hat.

So haben, wenn wir ein Fazit ziehen, sowohl die OECD-Berichte als auch die IEA-Studien anderthalb Jahrhunderte nach Marc-Antoine Julliens zukunftsweisendem und wagemutigem Projekt seine Grundideen aufgegriffen und umzusetzen versucht: Die einzelnen Länder und Nationen sollen öffentlich über den Fortgang und die Ergebnisse ihrer Bemühungen in Bildung und Erziehung berichten, um einen Vergleich untereinander zu ermöglichen und auf diese Weise, wie Jullien inständig hoffte, zu einem Wettstreit um eine ständige Verbesserung anzuregen. Dies sollte auch künftig die entscheidende Rechtfertigung für die Überzeugung sein, daß Kenntnisse und Erfahrungen aus dem Ausland für die Politik im eigenen Land nützlich sind.

(Aus dem Englischen übersetzt von Oskar Anweiler und Martina Dorner)

Schriftliche Fassung des Referats auf dem Symposium „Erziehungswissenschaft und Politik“ im Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum (10. – 12. Juni 1990) anlässlich des 25jährigen Bestehens der Ruhr-Universität.

Literatur

- Committee on Higher Education (ed.): Higher Education, Appendix Five. Higher Education in Other Countries. (The Robbins Report). London: Her Majesty's Stationery Office 1963.
- Eliason, Leslie C./Fagerlind, Ingemar/Merritt, Richard L./Weiler, Hans N.: Education, social science, and public policy: a critique of comparative research. In: Dierkes, Meinoff/Weiler, Hans N./Antal, Ariane Berthoin: Comparative Policy Research: Learning from Experience. Berlin: WZB Science Center 1987, S. 244–263.

- Finn, Chester E. (Jr.): National Standards: A Plan for Consensus. In: Teachers College Record, 91(1989)1, S. 3-9.
- Hufner, Klaus/Meyer, John W./Naumann, Jens: Comparative policy research: a world society perspective. In: Dierkes, Meinoff/Weiler, Hans N./Antal, Ariane Berthoin: Comparative Policy Research: Learning from Experience. Berlin: WZB Science Center 1987, S. 188-243.
- Husén, Torsten: Policy Impact of IEA Research. In: Comparative Education Review, 31(1987)1, S. 29-46.
- Husén, Torsten: The International Context of Educational Research. In: Oxford Review of Education, 9(1983)1, S. 21-29.
- Husén, Torsten/Kogan, Maurice (eds.): Educational Research and Policy: How do they relate? Oxford: Pergamon Press 1984.
- Kogan, Maurice: Education Policies in Perspective: An appraisal of OECD Country Educational Policy Reviews. Paris: OECD 1979.
- Merritt, Richard/Combs, Fred: Politics and Educational Reform. In: Comparative Education Review, 21(1977)2/3, S. 247-273.
- The National Commission on Excellence in Education: A Nation At Risk: The Imperative of Educational Reform. Washington: D.C. 1983.
- Noah, Harold J.: An International Perspective on National Standards. In: Teachers College Record, 91(1989)1, S. 17-22.
- Noah, Harold J.: Reviewing the OECD Reviews of Educational Policy. In: Canadian Journal of Higher Education, 9(1979)2, S. 5-12.
- Noah, Harold J./Eckstein, Max A.: Toward a Science of Comparative Education. New York: Macmillan 1969.
- OECD (ed.): Reviews of National Policies for Education. Austria - Higher Education and Research. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development 1976.
- OECD (ed.): Reviews of National Policies for Education. Canada. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development 1976.
- OECD (ed.): Reviews of National Policies for Education. Germany. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development 1972.
- Purves, Alan C./Levine, Daniel U.: Educational Policy and International Assessment: Implications of the IEA Surveys of Achievement. Berkeley, California 1975.
- Sheffield, Edward: Canada Examined. In: Canadian Journal of Higher Education, 9(1979)2, S. 1-4.
- Wirt, Frederick M.: Comparing Educational Policies: Theory, Units of Analysis, and Research Strategies. In: Comparative Education Review, 24(1980)2, Teil 1, S. 174-191.

Kurzbiographie:

Harold J. Noah (1925), Ph.D. (Columbia University, New York City), Professor of Education, University at Buffalo, State University of New York (1987-), und Gardner Cowles Professor Emeritus, Teacher College, Columbia University (1964-1987). Derzeit tätig in einer acht Staaten umfassenden vergleichenden Studie über Sekundarabschlußprüfungen.
Anschrift: University of Buffalo, State University of New York. Comparative Education Center, 468 Christopher Baldy Hall. Buffalo, New York 14260, U.S.A.