

## **Eine „weltklasse“ Erziehung:**

### **SUPREMATIE, INTERDEPENDENZ UND DER NUTZEN UND MISSBRAUCH VON INTERNATIONALEN VERGLEICHEN**

**Robin Alexander**

University of Cambridge

Letztes Jahr äußerte der Staatssekretär für Erziehung der britischen Regierung (etwa das Pendant zum deutschen Bundesminister): My ambition is for England to have the best school system in the world ... schools are central to our ... vision ... to make England the best country in the world to grow up. (DCSF 2009: 2)<sup>1</sup> Die Ambition der britischen Regierung ein „weltklasse“ Schulsystem zu haben, wird von vielen anderen Ländern geteilt, und ist tatsächlich ein essenzieller Teil der Globalisierungsrhetorik. Aber in Englands Fall soll die „weltklasse“ Erziehung nicht nur der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit dienen, sondern auch dem Wohl der Gesellschaft, indem es England – mit den Worten des Ministers – ‘zum besten Land, in dem man aufwachsen kann’ – macht.

Aber dieses moralische und soziale Ziel ist möglicherweise nicht einfach zu erreichen, denn obwohl England bei PISA, PIRLS, TIMSS und anderen internationalen Leistungsstudien relativ gut abschneidet, sind die Ergebnisse in anderen Bereichen, die eine gute Gesellschaft ausmachen, weniger positiv. 2007 beispielsweise belegte England den letzten Platz unter 21 Ländern in der Studie für Kindeswohl der Vereinten Nationen, die Kategorien wie materielles Wohlergehen, Gesundheit und Sicherheit, erzieherisches Wohlergehen, Beziehungen, Verhalten, Risiken und Glücklichkeit einschloss. (UNICEF 2007) Damit liegt England zehn Plätze hinter Deutschland. Eine tiefe Besorgnis in Bezug auf die Bedingungen von Kindern und Kindheit im heutigen England war auch ein zentrales Thema der Cambridge Primary Review, der umfassendsten Umfrage über die englische ‚primary education‘ seit 40 Jahren. (Alexander 2009) Ein hervorstechender Fakt sagt alles: England ist weltweit eine der ungleichsten Nationen unter den entwickelten Industrieländern, was Gesundheit, Lebenserwartung, soziale Mobilität, Schulerfolg und natürlich die Diskrepanz zwischen arm und reich ausmacht.

Die Verringerung großer sozialer Ungleichheiten ist dann wohl die Lösung. Wie eine weitere neue Untersuchung beweist, gibt es eine hohe Korrelation zwischen dem Ausmaß der ökonomischen Ungleichheit und dem Vorkommen negativer sozialer Bedingungen, die von schlechter Gesundheit, Fettleibigkeit, Abhängigkeit, Gewalt und Gefangenschaft bis

---

<sup>1</sup> Die Rede ist hier tatsächlich von England, nicht von Großbritannien, da jedes der vier Länder des Vereinigten Königreiches sein eigenes Schulsystem besitzt.

Geisteskrankheit reichen. Umgekehrt kann gezeigt werden, dass das Streben nach Egalität und Gerechtigkeit nachgewiesenermaßen zu einer erheblichen Verbesserung der Gesundheit, des Wohlergehen und der sozialen Kohäsion führen kann. Skandinavische Länder und Japan erreichen hohe Ergebnisse was die relative Gleichheit angeht. England, Großbritannien und Portugal hingegen erreichen niedrige Werte. Dazwischen liegen Kanada, Australien und Kontinentaleuropa, Deutschland eingeschlossen (Wilkinson/Pickett 2009). Die Wilkinson und Pickett Studie beweist, dass Ungleichheit nicht nur ihre direkten Opfer sondern die ganze Gesellschaft betrifft und sie infiziert und korrodiert. Eine gerechte Gesellschaft ist, im Ganzen, eine glücklichere Gesellschaft.

England hat folglich noch einen langen Weg vor sich, bevor es den Anspruch des Ministers, das Land mit den besten Bedingungen zum Aufwachsen zu werden, realisieren kann. Allein der Anspruch auf eine „weltklasse“ Erziehung ist dabei nicht ausreichend. Auch ist der Ausdruck ‚weltklasse‘ hochproblematisch. Bezogen auf die neuen Maßstäbe von Schulerfolg, Wohlergehen und Gerechtigkeit habe ich auf die *moralischen* Grenzen des Begriffes ‚weltklasse‘ („Worldclass“ im Org.) wie er momentan benutzt wird, hingewiesen. Es existieren mit Blick auf dieses Konzept auch methodologische Probleme, die jeden betreffen, der sich für Schulvergleiche interessiert. Diese Probleme werden von zwei britischen Studien zu ‚weltklasse‘ Schulen untermalt, die von verschiedenen Politikern sehr gepriesen und zitiert wurden, und das nicht nur in England. Die eine dieser beiden Studien, *Worlds apart*, benennt pädagogische Faktoren von leistungsstarken Schulsystemen (Reynolds/Farrell 1996). Die andere trägt den charakteristischen Titel *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top* (Barber/Mourshed 2007) und ist auch unter dem Namen McKinsey Report bekannt. Für diese Untersuchung wurden die zehn Schulsysteme herangezogen, deren Schüler im Rahmen der PISA-Studie die besten Ergebnisse in den Bereichen Lesekompetenz, Mathematik und Wissenschaften erreicht haben.

Die fixe Idee einer ‚Weltklasse‘ ist nicht nur bezogen auf Schulsystem verbreitet. Ein Seniorberater der britischen Regierung gab bekannt, dass ‚World class commissioning will be the delivery vehicle for world class clinical services and a world class National Health Service. (Britnell 2007) Wenn ‚weltklasse‘ drei mal in einem Satz verwendet wird, lässt sich fragen, ob dieser Ausdruck überhaupt etwas bedeutet. Alison Wolf hat 2002 in ihrer Studie zur Beziehung zwischen Bildung und wirtschaftlichem Wachstum kommentiert, dass ‚In recent years, the term “world class...” has become a political and marketing slogan, with little attempt to define its meaning. (Wolf 2002).

## **Internationale Anwendung**

Eigentlich ist 'weltklasse' weit mehr als ein Slogan, denn er hat Zähne – und die beißen. Alle paar Jahre wird die Forschung an britischen Universitäten im Namen der Regierung des Vereinigten Königreiches, evaluiert. Als Kriterien dienen dabei Kategorien wie ‚landesweit anerkannt‘, ‚international anerkannt‘, ‚international exzellent‘ und natürlich ‚weltweit führend‘. Die Ergebnisse bestimmen die Höhe der öffentlichen Unterstützung, die eine Universität bekommt. Auch auf internationalem werden die Universitäten der Welt mit Hilfe von Kriterien wie dem Nobelpreis, Zitationshäufigkeit von Wissenschaftlern, und Veröffentlichungen, die in den Wissenschaftlichen Zitierindexen vorkommen, klassifiziert. In den Vereinigten Staaten, England, Australien und inzwischen auch China, wird ein Platz im THES-QS 'Top 100 Universitäten'-Ranking energisch angestrebt. 2009 waren die Gewinner Harvard, Cambridge, Yale, UCL, Imperial, Oxford und Chicago.<sup>2</sup> Die Shanghai ARWU 'Top 500' Liste wurde wieder von Harvard angeführt, mit Stanford, Berkeley, Cambridge, MIT und Caltech knapp dahinter.<sup>3</sup>

Beide Listen wurden und sind immer noch von amerikanischen Universitäten dominiert. Mit Blick über die südliche kanadische Grenze stellte stellvertretend für die neidischen Leser „Globe and Mail“, eine Zeitung mit Sitz in Toronto, die Frage nach 'How do the Americans do it?' (Wie *machen* es die Amerikaner?). Die Antwort war recht simpel: 'Money, of course...a significant world-class university is a billion-dollar a year operation, minimum.'<sup>4</sup>

Aber auch hier müssen wir die kontrastierenden Statistiken beachten. Es ist wahr, dass die Universitäten in den Vereinigten Staaten die kanadischen übertreffen. Aber die Vereinigten Staaten übertreffen auch Kanada in weniger wünschenswerten Indizes wie Alkoholkonsum, Fettleibigkeit bei Kindern, gewaltsame Todesfälle, extreme Armut und dem Prozentsatz an Gefängnisinsassen. Interessanterweise wird Amerikas Hegemonie in den *Universitäts-Rankings* nicht im *Schulbereich* repliziert: Amerika stand an zweiundzwanzigster Stelle im Bereich Mathematik und an neunzehnter Stelle im Bereich Naturwissenschaften bei der PISA-Studie von 2006; bei den TIMSS-Erhebungen 2007 an elfter Stelle in Klasse 8 und an neunter Stelle in Klasse 4. Bei den schulischen Erhebungen liegt Kanada weit vor den USA, und in der Diskrepanz zwischen den schulischen und den universitären Leistungen mögen die unbequemen Wahrheiten dessen liegen, was mit Geld nicht gekauft werden kann, und was vielleicht besser für die 50 Prozent der Amerikaner ausgegeben werden sollte, die nicht

---

<sup>2</sup> <http://www.timeshighereducation.co.uk/hybrid.asp?typeCode=438>

<sup>3</sup> <http://www.arwu.org/ARWU2009.jsp>

<sup>4</sup> <http://www.theglobeandmail.com/archives/article852033.ece>

zur Universität gehen. Die Diskrepanz zwischen angeblichen ‚Weltklasse‘-Universitäts-Rankings und anderen messbaren Werten, die in England und den Vereinigten Staaten viel größer ist, ob es nun Armut, Wohlbefinden oder Schulleistungen betrifft, sollte wirklich sehr unangenehme Fragen für die Regierungen der zwei Länder aufwerfen – Fragen die ebenso moralischer wie ökonomischer Art sind.

Verfolgt man den Terminus ‚world-class‘ über sprachliche Grenzen hinaus, beginnt sich etwas neues abzuzeichnen. Sucht man ‚world class education‘ auf deutschen Websites findet sich *Weltklasse-Erziehung* viele Male. Aber alle Funde stellen sich als Übersetzung von Obamas Akzeptanz-Rede von 2008 heraus, in der er sagte ‚Now is the time to finally meet our moral obligation to provide every child a world-class education, because it will take nothing less to compete in the global economy.‘ Auf russischen Websites führt die Suche nach ‚world class education‘ zu den Versuchen der Weltbank, die ‚Modernisierung‘ von russischen Schulen und Universitäten von Amerika aus zu betreiben. Dabei scheint es sich um das geläufige Problem zu handeln: Globalisierung als Verwestlichung, oder – wie es unsere französischen Freunde ohne Zweifel nennen würden – ‚world class‘ als *l’impérialisme anglo-saxon*: Angelsächsischer Kultur- und Sprach-Imperialismus.

Verfolgt man die Suche nach der „world-class“ im Französischen weiter, findet man ein Erziehungskonzept *au niveau mondial* – auf globalem Niveau – das wenig mit McKinseys ‚wie die leistungsstärksten Schulsysteme der Welt an die Spitze kommen‘ zu tun hat, sondern viel mehr mit einem globalen Bewusstsein. An diesem Punkt nehmen wir zwei kontrastierende Definitionen zur Kenntnis: Weltklasse als *Besiegen* oder *Erobern* der Welt und Weltklasse als *Verstehen, sich einlassen mit* und sogar einem *Unterstützen* der Welt; zwischen Wettbewerb und Kooperation; zwischen Erziehung für die nationale Suprematie und Erziehung für die globale Interdependenz.

Diese alternative Perspektive nimmt zu und wird von nicht weniger als von einem globalen Bewusstsein angetrieben. Dennoch müssen wir unsere Aufmerksamkeit auf sehr verschiedene Ranking-Tabellen richten: beispielsweise auf das Ranking vom ersten bis zum hundertneunundsiebzigsten Platz des Vereinten Nationen Human Development Index (HDI), das Nationen je nach Entwicklung in ‚hoch‘, ‚medium‘ und ‚niedrig‘ einteilt und das Messungen zur Lebenserwartung, zur Erziehung und zum pro Kopf/Bruttosozialprodukt (GDP) einschließt. Den triumphalen ersten Platz hatte bei diesem Ranking 2007-08 Island inne (United Nations Development Programme 2008). Dies geschah bevor der Zusammenfall des isländischen Bankensystems das erahnen ließ, was die globale Erwärmung bald auch seinen Gletschern antun wird.

Wenn man von globaler Erwärmung spricht, ist zu erwähnen, dass der Untertitel des 2007-08-Report der Vereinten Nationen - Menschliche Solidarität in einer geteilten Welt – aufschlussreich die Kluft zwischen unseren zwei Versionen von ‚world class‘ wiedergibt:

“Climate change is the defining human development challenge of the 21st century [...] In a divided but ecologically interdependent world, it challenges all people to reflect upon how we manage the environment of the one thing that we share in common: planet Earth. It challenges us to reflect on social justice across countries and generations [...] It challenges the entire human community to undertake prompt and strong collective action based on shared values and a shared vision.” (United Nations Development Programme 2008) (Der Klimawandel ist die definierende Entwicklungsherausforderung des 21sten Jahrhunderts [...] In einer geteilten, aber ökologisch-interdependenten Welt, werden alle Menschen dazu aufgefordert darüber nachzudenken, wie wir mit der einen Sache, die wir alle gemeinsam haben, umgehen: dem Planeten Erde. Das fordert uns dazu heraus, über soziale Gerechtigkeit über Landesgrenzen und Generationen hinweg nachzudenken [...] Die ganze menschliche Gemeinschaft muss sich der Herausforderung stellen, schnelle und starke gemeinsame Aktionen zu unternehmen, die auf gemeinsamen Werten und einer gemeinsamen Visionen basieren.)

‚Gemeinsame Werte und eine gemeinsame Vision‘ unterscheiden sich recht deutlich von der Frage danach, ‚Wie die leistungsstärksten Schulsysteme der Welt an die Spitze kommen.‘

### **Zur Entstehung der Idee einer ‚Weltklasseerziehung‘**

Wann fing der Wettbewerb um ‚Weltklasse-Erziehung‘ an? Natürlich gab es schon immer eine internationale Rivalität in Erziehungsfragen, zum Beispiel zwischen England und Deutschland im späten 19. Jahrhundert. Es war Englands Angst, von Deutschlands Industrie übertroffen zu werden, die dazu führte, Deutschlands Erziehung, wie auch deutsche industrielle Lösungen, zu übernehmen. Dies inspirierte den frühen englischen Komparatisten Michael Sadler seine bekannte Warnung auszusprechen:

No other nation, by imitating a little bit of German organisation, can hope to achieve a true reproduction of the spirit of German institutions. The fabric of an organisation practically forms one whole. That is its merits, and its danger. It must either be taken in all, or left unimitated. All good and true education is an expression of national life and character.<sup>14</sup>

Kulturelle Anleihen kommen natürlich vor; das war schon immer so. Wenige Länder bleiben bei der Entwicklung ihres Erziehungssystems hermetisch verschlossen. Über Jahrhunderte gibt es einen regen internationalen Austausch über Erziehungsideen und –Praktiken. Pestalozzi beispielsweise verkehrte mit Tagore, Krishnamurti und den Elmhirsts über englischen und indischen Progressivismus; Dewey tauchte kurz in China, der Sowjetunion und der Türkei, wie auch länger in England und den USA auf; das deutsche Gymnasium und die amerikanische High School waren hilfreich bei der Entwicklung russischer Schulen; Kay Shuttleworth importiert oder exportiert die Ecole Normale von Frankreich nach England und Indien; Jan Komensky (Comenius) pendelt unermüdlich von Moravia nach Heidelberg, Amsterdam, Prag, Berlin, Paris, Stockholm, London und anderen Orten, und seine Prinzipien der normalen landestypischen Schule und des vorsichtig kalibriertem Ganzklassenunterricht zu verbreiten. Seine Ideen sind tief in die Pädagogik vieler Länder Zentral-, Ost- und Nordeuropas eingeschrieben. Auch das Monitoriale System von Bell und Lancaster mit Ursprung im damaligen Madras blüht fast überall auf (vgl. Alexander 2001: 507-23).

Heutzutage aber wird der internationale Austausch von Erziehungsideen von Daten unterstützt, die erst seit kurzem verfügbar sind; und dieser Austausch ist global und stark wettbewerbsorientiert. Die OECD – die Organisation für wissenschaftliche Zusammenarbeit – hat damit begonnen, Indikatoren für Input und Output als Verfahren und Ressourcen für ihre internationale Serie, *Education at a Glance* (Erstveröffentlichung 1992) zusammenzustellen. Zudem gibt es die International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) – die Internationale Vereinigung für die Evaluation von Bildungsleistungen. Die IEA entstand bei einem UNESCO Treffen 1958 infolge des Starts des russischen Sputnik und der amerikanischen Angst, den Wettlauf um das Weltall zu verlieren. Jedoch hatten die frühen Anstrengungen der IEA wenig Bedeutung. Erst seit PISA und TIMSS, von 1999 an, haben wir eine Ära erreicht, in der Analysten die internationalen vergleichenden Daten über Schülerleistungen Ernst nehmen.

Währenddessen wurde im Anschluss an den *A Nation at Risk*-Report von 1983, den nationalen Erziehungszielen von 1991 und dem *Educate America Act* 1994 das Projekt der „Weltklasse“-Erziehung gestartet – im Sinne einer globalen Suprematie. Am Anfang dieses Projektes stand die berühmte aber zum Scheitern verurteilten Erklärung: 'By the year 2000, United States students will *be first in the world* in mathematics and science achievement.' Einmal mehr diente als Motivation die Angst einer Nation, hinter anderen zurück zu liegen. Es geht um nichts anderes als 'first in the world' (‚Weltspitze‘) zu sein.

Diese intensiv wettbewerbsorientierte und geradzu paranoide Sicht auf die „Weltklasse“-Erziehung wird vor allem vom Bestreben einer Supermacht angefeuert, die ökonomische, politische und sogar militärische Suprematie über alle anderen Nationen inne zu haben, ohne Rücksicht auf die sozialen oder geopolitischen Kosten in der Heimat. Dieses Bestreben wurde erleichtert durch die steigende Verfügbarkeit von Daten, die eine solche Strategie positiv bewerten. Bereitgestellt wurden diese Daten insbesondere von der IEA und der OECD, die gemeinsam die Leistungsstudien in Mathematik, Naturwissenschaften, Lesekompetenz, Ethik und Technologie ins Leben gerufen haben, die mit befremdenden Akronymen wie FIMS, SIMS, FISS, TIMSS, TIMSS-R, PIRLS, ICCS, SITES, TED-S und PISA angepriesen werden.

In England wurde diese Tendenz von der Studie *Worlds Apart? A review of international surveys of educational achievement involving England* im Auftrag von Ofsted, Englands nationaler Schulinspektion, angestoßen (Reynolds/Farrell 1996). Die Ofsted Studie von 1996 war vor allem in politischen Kreisen sehr einflussreich. Behauptet wurde, dass die sozialen und pädagogischen Faktoren identifiziert seien, die die Bildungsqualität derjenigen Länder ausmachen, die besser als England in Naturwissenschaften und Mathematik abgeschnitten haben, darunter Deutschland, Holland, die Schweiz, Korea und Taiwan. Während in der Studie valide soziale Faktoren (Status des Lehrers, die Ansprüche der Eltern und die Anstrengungen der Schüler) und pädagogische Faktoren (Erwartungen des Lehrers, Ganzklassenunterricht und gut strukturierte Schulbücher) isoliert werden konnten, wurde jedoch die Macht und die Komplexität von Kultur unterschätzt und Pädagogik auf messbare Aspekte des Lehrens reduziert.

Die Ofsted Studie wurde stark von den Annahmen und Methoden einer „Schulwirksamkeitsforschung“ beeinflusst. Diese reduziert die Qualität und Effektivität von Schulen und ganzen Bildungssystemen auf statistische Rechnungen über besseren Output in Abhängigkeit vom Input. Die Messung von Input und Output sind extrem limitierend, im Gegensatz zum Wissen, das wir aus anderen Quellen über die Bedingungen und Prozesse von Schule und Lernen haben. Die Messung des Outputs ist beschränkt auf die Testergebnisse von Schülern, wobei lediglich sehr begrenzte Aspekte einer kleinen Anzahl von Themen erfasst und diese dann als aussagekräftig für die Leistung des Schülers über seine gesamte Schulzeit hinweg gewertet werden. Zudem werden einige ‚prozedurale‘ Messungen hinzugefügt, um zu berechnen, welche Aspekte der schulischen Erziehung den Unterschied machen. Solche Aspekte sind aber nicht weniger restriktiv, da auch sie der Anforderung der Messbarkeit entsprechen müssen. Das erklärt auch die Fixierung auf Messungen wie „time on task“, die der große amerikanische Erziehungswissenschaftler Nate

Gage ein ‚psychologisch leeres Konzept‘ (Gage 1978) nannte. Kultur – die sicherlich zentral für die Suche nach einem vernünftigen Bildungsvergleich ist – wird damit zu einem ‚Faktor‘ unter vielen, etwas, das dem Schulischen äußerlich ist, statt Bildung hervorzubringen und ihr überhaupt erst einen Sinn und Zweck zu geben.

Die Ofsted Studie geht aber noch weiter. Sie ist dem Mainstream des Bildungsvergleichs und insbesondere der komparativen qualitativen Forschung gegenüber sehr kritisch eingestellt, da in England quantitative und qualitative Methoden als nicht vereinbar gelten. Die Ofsted Studie kritisiert ‘the presence of a large body of theories, without any apparent empirical backing ... a large range of descriptive case studies of individual schools which it is impossible to synchronise ... because there are no common measures of outcomes or processes ... descriptions of the range of educational, political, economic and cultural phenomena within different countries, with no attempt ever made to assess the contribution of the educational system as against that of other factors.’ (Reynolds/Farrell 1996).

Natürlich ist die Kritik an der komparativen Methodologie essenziell und ich selbst habe kritisiert, dass bis vor Kurzem in Angloamerikanischen Vergleichsstudien die Pädagogik vernachlässigt wurde; nicht nur da Pädagogik an sich wichtig ist, sondern weil sie gerade den Punkt , an dem Kultur, Geschichte, Politik und Ideen über Erziehung als observierbare Aktion und als gefühlte Erfahrung im Klassenzimmer aufeinander treffen (Alexander 2001). Es ist bemerkenswert, dass 2003 das Board of International Comparative Studies in Education (BICSE) der Naturwissenschaftlichen Akademie der Vereinigten Staaten, die methodologischen Dichotomien der Ofsted Studie, im Kleinen und im Großen, quantitativ sowie qualitativ, definitiv nicht hilfreich fanden und stattdessen mit drei entscheidenden Forschungsmethoden aufwarten konnten, die mehr an *Sinn* als an Skalen oder Methode orientiert sind:

Type I studies typically include large-scale surveys that aim to compare educational outcomes at various levels ... Type II studies are designed to inform one or more particular ... education policies by studying specific topics relevant to those policies and their implementation in other countries. Type III studies are not designed to make direct comparisons ... in terms of specific policies or educational outcomes. Rather, they aim to further understanding of educational processes in different cultural and national contexts (National Research Council 2003).

BICSE lässt keinen Zweifel daran, wo die Macht und die wahrgenommene politische Relevanz liegt, denn während die meisten vergleichenden Schulleistungsstudien vom Typ III



sind, bekommen Typus I und II mehr Fördergelder und diese monetäre Differenz ist durchaus groß. Typ I und II kosten mehrere Millionen. Typ III kratzt aus nicht gerade freizügigen Spendenquellen zusammen, was es kann,. Dennoch und in starkem Kontrast zur Ofsted Studie führt die BICSE Studie weiter aus:

Although they vastly outnumber Type I and Type II studies, Type III studies often do not come to the attention of policy makers or the public. This is a loss, since many are rich in narrative detail and paint a more engaging and provocative portrait of education in other countries than do the summary bar charts and graphs typical of many larger studies. Ethnographic and case studies, in particular, can explore cultural context in depth and, in turn, help elucidate the way education is organised and understood in different cultures (National Research Council 2003).

Während also Typ I und II Statistiken produzieren, die politikfreundlich sind, stellt der Typ III die Einsicht zur Verfügung, die zur Interpretation und Anwendung dieser Statistiken benötigt wird. Alle drei Vergleichsstudienarten werden also benötigt.

Bei dem Report von 2007, *How the best-performing school systems come out on top* handelt es sich um die Nachfolge der Ofsted Studie, so dass er deren Begrenzungen teilt. Wie in *Worlds Apart*, ist die Basis für McKinseys Vergleichsanalyse der Typ I, die Erhebung des internationalen Schülererfolges. Die verwendeten theoretischen und methodischen Annahmen stammen aus der Schulleistungsforschung, so dass zwar Kultur als Faktor anerkannt wird, aber nur, um sofort abgewiesen zu werden:

International comparisons such as ... PISA ... make it now possible to regularly and directly compare the quality of education outcomes across education systems ... But measuring performance does not automatically lead to insights as to what policy and practice can do to help students to learn better, teachers to teach better, and schools to operate more effectively. This is where McKinsey's report comes in ... With a focus on issues that transcends [sic] cultural and socio-economic contexts, such as getting the right people to become teachers, developing those people into effective instructors, and putting in place targeted support ... the report allows policy-makers to learn about features of successful systems without copying systems in their entirety (Barber/Mourshed 2007).

Die Frage nach dem Universellen in der Pädagogik ist eine interessante und notwendige Frage. Diese Suche nach dem Universellen hat die *Culture and Pedagogy* Studie inspiriert, die ich während der 1990er vergleichend in England, Frankreich, Indien, Russland und den

Vereinigten Staaten durchgeführt habe (Alexander 2001). Dennoch erreicht man das Universelle nicht durch die Vernachlässigung von Kultur, sondern indem man so nahe wie möglich an der Kultur dran bleibt. Ansonsten erreicht man nichts weiter als die Banalität von McKinseys Schlusswort:

The experiences of these top ten school systems suggest that three things matter most: 1) getting the right people to become teachers, 2) developing them into effective instructors and, 3) ensuring that the system is able to deliver the best possible instruction for every child (Barber/Mourshed 2007: 2).

Dies ist ein absolut überflüssiges Statement. Aber es kommt noch schlimmer:

We have chosen *not* to focus on pedagogy or curricula, however important these subjects might be in themselves. These subjects are well-debated in the literature (Barber/Mourshed 2007: 8).

Entscheidend ist das Auslassen dieser Themen aus den simpelsten methodologischen Gründen. Wenn Schulleistungsforschung mit der Validität und Reliabilität der Messung des Schülererfolgs zugleich Auskunft über die Effizienz des Schulsystems geben will, dann steht und fällt diese Forschung mit ihrer Fähigkeit, ein konzeptuell valides und empirisch fundiertes Mittel zu finden, mit dem Schulen und Lehrer handlungsfähig gegenüber den Schülern sind, deren Leistungen sie fördern möchten. In einer Studie mit dem Titel *How the world's best performing systems come out on top* ist es einfach nicht ausreichend zu sagen: 'The quality of teaching is what makes the most difference, but we not going to discuss teaching or define quality.' Das ist schlicht keine Erklärung.

Was den Rest angeht, befürchte ich, dass es die bekannte Geschichte ist. Hier sehen wir drei weitere Beispiele der grundlegenden Zerbrechlichkeit (oder Anfälligkeit), dieses neuen und hochgepriesenen Produktes der Weltklassenerziehungsindustrie, die ihr Scheitern auf dem Niveau des *Konzeptes*, der *Wahrhaftigkeit* und der *Bedeutung* untermauern.

McKinsey besteht darauf:

All of the top-performing systems ... recognise that they cannot improve what they do not measure (Barber/Mourshed 2007: 36).

Das ist jetzt eine interessante Frage – nicht nur aufgrund des absoluten Vertrauens in Messungen, auch wegen ihrer Bedeutung für die Schule. Können Lehrer die Lernleistungen der Kinder nicht verbessern, ohne sie zu messen? Was ist mit dem Großteil des vermittelten

Curriculums in der englischen primary school, der nicht gemessen wird? Sind Naturwissenschaften, Kunst, Geisteswissenschaften, Musik und Erziehung zur Persönlichkeit nicht verbesserbar, wenn sie nicht getestet werden? Können nur Lese- und Schreibkompetenzen und mathematische Kompetenzen verbessert werden? Oder meint McKinsey tatsächlich ‚feststellen‘ statt ‚messen‘. In dem Falle könnten wir uns darauf einigen, dass Verbesserung und Feststellung von Mankos beim Lernen Hand in Hand gehen. Und sagt McKinsey tatsächlich auf nicht so unterschwellige Art und Weise, dass das, was *nicht* gemessen wird, nicht wichtig ist? Und was würde McKinsey zu Wynne Harlens Feststellung sagen, dass Tests den Standard *messen* können, aber ihn nicht selbst *anheben*, außer indirekt und kurzzeitig (Harlen 2009: chapter 19). Was den Standard wirklich anhebt ist gute Lehre. Aber McKinsey will ja nicht über die Lehre sprechen.

Mein zweites Beispiel hat etwas mit Wahrheit zu tun. McKinsey spricht selbstbewusst darüber wie die 25 Schulsysteme, die sie zur Klassifizierung ausgewählt haben, tatsächlich funktionieren:

Singapore's school system is managed from the centre and they have used this to drive through improvements in performance. In England, policymakers have relatively less control over its more decentralised school system, so they have used standards, funding, public accountability and strong support mechanisms to create the conditions under which improvement can occur.<sup>28</sup>

Der Vergleich ist interessant: Singapurs Schulsystem hat nur 351 Schulen im Gegensatz zu Englands 20 000. Hat ein Vergleich in diesem Kontext dann überhaupt einen Sinn? Noch interessanter ist die Behauptung in Bezug auf England, da andere Quellen glauben lassen, dass Englands Schulsystem seit 1987 und besonders seit 1997 eines der am höchsten zentralisierten Schulsysteme unter allen reichen Nationen hat. Das Budget wird delegiert, das Lehrpläne, Bewertungen, Qualitätsabsicherung, Pädagogik und Lehrerausbildung werden zentral kontrolliert — in einem Ausmaß, das den Expertenrat des Cambridge Primary Review dazu inspirierte, anzumerken dass England jetzt eine ‚Staatstheorie fürs Lernen‘ hat (‘state theory of learning.’)<sup>29</sup>

McKinsey scheitert also an den Hürden des Konzeptes und der Genauigkeit. Es [die Studie] hat auch ein Problem mit Sprache und Bedeutung. Meist ist man nur amüsiert von dessen stark genutzten Managerjargon, aber ab und zu löst es sich in absolute Bedeutungslosigkeit auf. Zum Beispiel:

Top-performing school systems leverage a substantial and growing knowledge about what constitutes effective school leadership to develop their principals into drivers of improvement in instruction.<sup>30</sup>

(Leistungsstarke Bildungssysteme erheben ein substantielles und wachsendes Wissen darüber, was effektive Schulführung darstellt, um ihre Rektoren zu den Anführern der Verbesserung der Lehre zu machen.)

Ich fordere sie dazu heraus, mich zu überzeugen, dass dies überhaupt etwas bedeutet, oder wenigstens etwas, über das es sich zu nachdenken lohnt. Es finden sich zahlreiche weitere Beispiele.

Wo wir über Singapur sprechen möchte ich hinzufügen, dass, als ich im März dort war und Erziehungsministern und Seniorverantwortlichen dort begegnete, diese sagten: 'We've heard a lot about McKinsey. We've been told how important it is. Now let's get beyond the official propaganda and hear the truth. Let's also hear something we didn't know already.'

('Wir haben viel von McKinsey gehört. Uns wurde gesagt, wie wichtig [die Studie] ist. Lassen sie uns jetzt über die offizielle Propaganda hinaussehen und die Wirklichkeit erfahren. Lassen sie uns auch etwas hören, das wir noch nicht wissen.')

### **Eine Bestandaufnahme**

Lassen sie mich zu meinem Schlusswort hinarbeiten, indem ich meine bisherige Position zusammenfasse.

□□ Die Phrase 'world class' ist gleichzeitig eine linguistische Begleiterscheinung der Globalisierung und das erklärte Ziel von nationalen Regierungen weltweit geworden, insbesondere in wohlhabenden, englischsprachigen Ländern. Es ist eine Aspiration, die eine breite Anzahl von Aspekten des nationalen Lebens umfasst, von der wirtschaftlichen Leistung bis hin zu öffentlichen Diensten, wie Gesundheit und Erziehung.

□□ Wenn es überhaupt mehr als ein leeres Cliché ist, und das ist es selten, wird 'world class' durch messbare Ergebnisleistungen definiert, ob diese nun Forschungsproduktivität und internationale akademische Sichtbarkeit in Universitäten sind, oder, in Schulen, Schülerleistungen bei internationalen Leistungsstudien wie TIMSS, PISA und PIRLS.

□□ Die Erhebungsmethoden die in diesen Studien genutzt werden, können leicht in Tabellen mit Rankings der Nationen übersetzt werden, wie auch in England auf Landesebene die

nationalen Tests genutzt wurden, um ein Tabellenranking der Schulen zu erstellen, in ganz UK hat das Research Assessment Exercise sogar Rankingtabellen von Universitäten, Fakultäten und tatsächlich einzelnen Akademikern erstellt.

□ In Verbindung zu diesen Entwicklungen entstand, auf Schulebene, eine bestimmte Herangehensweise an Bildungsfragen, die den Namen Schulleistungsforschung trägt. Diese Forschung behandelt die nationalen und internationalen Ergebnisse als valide und reliable Maße von Schule und der Effektivität eines Schulsystems und beruft sich auf die ältere Tradition der Prozess-Produkt Forschung, um eine Korrelation zwischen pädagogischem *Input* und *Prozess* zu finden, die erklärt, was in Klassenräumen, Schulen und Systemen Leistung generiert, am *Ergebnis* gemessen; und was es ist, das eine Schule oder ein System effektiver als ein anderes macht. Da diese Aufgabe eine statistische ist, sind die gewählten Input und Prozess Korrelationen, wie auch die Ergebnismessungen, auf die Aspekte von Bildung beschränkt, die messbar sind.

□□ Das Unterfangen als Ganzes wird unweigerlich immens von den Aspekten von Erziehung, die nicht gemessen werden, abgelenkt, entweder weil diese nicht messbar sind oder weil sie nicht gemessen werden da sie nicht wichtig genug scheinen, um den Aufwand zu rechtfertigen. Anstelle dessen werden die Menge und Höhe von Input, Prozess und Ergebnis als Indikatoren für das Ganze genommen – so, werden zum Beispiel, die Möglichkeit zum Lernen, die dafür aufgewendete Zeit und die Geschwindigkeit des Unterrichts als Anhaltspunkte (oder Faktoren) für die Komplexität von Pädagogik gewertet, und Lese- und Schreibkompetenzen und mathematische Kompetenzen werden so zu Anhaltspunkten für den gesamten Lehrplan.

□□ Die Beschäftigung mit diesen Anhaltspunkten wird dann zur selbst-erfüllenden Prophezeiung: da Lehrer, wie gemeinhin bekannt, mit Blick auf die Tests unterrichten, schrumpft das gelehrte Programm tendenziell bis es ununterscheidbar von den getesteten Indikatoren wird, während messbare Aspekte von Pädagogik wie der Rhythmus des Unterrichtes, die als Ziel in sich selbst verfolgt werden, in politische Erwartungen umgemünzt werden, ohne Rücksicht auf andere Aspekte der Pädagogik, die, wie durch Forschung in verschiedenen Traditionen belegt, wichtiger sind – die Qualität der Interaktion im Unterricht, zum Beispiel.

□□ Was diese Verzerrungen noch verschlimmert ist der Unwille derer, die in diesem Paradigma agieren, nicht nur andere Aspekte von Erziehung zu betrachten, sondern auch andere Forschungsmöglichkeiten in Erwägung zu ziehen, die das, was sie erforschen viel mehr erhellen würde, wie es BICSE vorschlägt.

□ Dieses Paradigma führt, unausweichlich, zu selbstbewussten, aber fragwürdigen Behauptungen über Grund, Effekt, was ‚funktioniert‘ und was nicht, eine Erweiterung der Prozess-Produkt Beziehung der Pädagogik in Korrelation zu bestimmten Bildungsergebnissen und der wirtschaftlichen Performanz einer Nation. Jedoch lehren die Quellen uns, dass die Erstellung einer Kausalität in beiden Bereichen ein Minenfeld ist. Währenddessen könnte das ‚was funktioniert‘ in der Erziehung nicht mehr sein, als das was methodologisch funktioniert. Das Stichwort hier ist Reduktion.

□ Die verzerrten Urteilen über die Maßstäbe und die Wirksamkeit könnte auch das verzerren, was Schulen tatsächlich *tun*, da Politiker mit Hilfe ihrer beschränkten Datenquellen Schulen dazu zwingen, ‚die Standards zu erhöhen‘ nur bei und in den Bereichen, die gemessen werden. Somit werden in England die so genannten ‚standards agenda‘ (Plan der Maßstäbe) der obligatorischen Lese-, Schreib- und Mathematikstrategien eines jeden Lehrers, durch Schlüsselqualifikationstests und Lehrerweiterbildung, und durch Kooperation von Ofsted Inspektoren optimiert.

□ Auf internationalem Niveau stellen Weltklassenansprüche eine vorwiegend suprematistische Ethik her und ‚world class‘ nimmt die Bedeutung ‚Weltsieger‘ an. Auf nationalem Niveau loben, benennen und beschämen Schulrankings und es entstehen unbequeme Spannungen zwischen den Rhetoriken des Wettbewerbes und der Inklusion.

□□ In scharfem Kontrast dazu stehen zwei andere global orientierte Entwicklungen. Erstens gibt es jene, die, mit Blick auf die Fragilität der internationalen Beziehungen und dem globalen Ökosystem, Weltklassenerziehung nicht als etwas sehen, das einem Land ermöglicht andere einfach zu *schlagen*, aber als die Möglichkeit, andere zu *verstehen*, *sich ihnen zu verpflichten* und sogar die [Um]Welt zu *erhalten* und gleichzeitig wirtschaftlich erfolgreich und produktiv zu sein. Aus dieser Ecke kommen eine Reihe an Entwicklungen zum Lehrplan und zur Pädagogik, die sehr bedeutend und voller Potenzial sind, die aber weit unter dem Radar der suprematischen Sicht auf Weltklassenschulen und den entsprechenden Messungen von pädagogischer Effektivität liegen.

□□ Zweitens gibt es jene, die aus einem Engagement für Gleichberechtigung, sozialer Gerechtigkeit und nationaler Wohlfahrt heraus, und inspiriert von der Ungleichheit, die Jomtien, Dakar, the United Nations Millennium Development Goals and Education for All entworfen haben, sehr unterschiedliche Rankingtabellen der menschlichen Entwicklung und des pädagogischen Fortschrittes studieren und dies nutzen um Politiken und [fehlende]

Gelder, die die Lücke am oberen und unteren Ende der Tabellen minimieren sollen, anprangern.

□□ Die zwei Weltansichten sollten sich in einem Erkennen der Untrennbarkeit von Erziehung und den anderen Aspekten des nationalen Lebens begegnen, aber sie tun es nicht. Die Schulleistungsstudien löst Schulen und Systeme aus Kultur und Kontext, während die Erziehung zur Entwicklung nicht nur ihre Macht versteht, aber auch erkennt, dass die Förderung von Erziehung Hand in Hand mit Anstrengungen gehen muss, die darauf zielen beispielsweise Armut, Gender Disparitäten und Diskriminierung zu reduzieren, und Gesundheit und Kinderversorgung (-betreuung), wieder beispielsweise, zu verbessern.

□□ Dennoch – und dieser Punkt ist zentral – haben beiden Weltansichten akute Schwierigkeiten bei dem was wir mit *Qualität* der Erziehung meinen. In der ersten Tradition, taucht Qualität nicht auf, der Begriff von ‚Standards‘ wird präferiert, da Standards so definiert werden, dass sie testbar sind und nachprüfbar Ergebnisse liefern, eher als erprobte Prozesse. Bei der Erziehung zur Entwicklung werden Qualität und Prozess als enorm wichtig erachtet, wie auch Gleichberechtigung, und sie sind ein notwendiges Korrektiv zum Vorigen durch die notwendige Befassung mit Zugang, Aufnahme und Weiterführung [der Schullaufbahn]. Gleichzeitig muss ich aber sagen, dass es das gleiche Bedürfnis ist, Qualität auf Quantität zu reduzieren, so dass diese aussagefähig und messbar wird; die gleiche Tendenz die richtige Herangehensweise und die Komplexität des erzieherischen Prozesses und dessen Ergebnisse auf eine kleine Summe an Indikatoren zu reduzieren; und das gleiche Risiko dass das gesamte Unterfangen in beide Richtungen verzerrt wird, wahrgenommen und verstanden wird und – in der Sprache der McKinsey Studie – definiert wird als die essenziellen ‚levers‘ (‚Hebel‘) oder ‚drivers‘ (‚Motoren‘) von pädagogischen Verbesserungen. Wir brauchen griffige Daten, die dem Niveau des Systems entsprechen und sie müssen unweigerlich quantifiziert sein, um sie schnell analysieren zu können, aber ich denke nicht, dass wir bis jetzt das Problem, wie pädagogische Qualität quantifiziert werden kann, auf eine Art, die den Aspekten gerecht wird, die wirklich einen Unterschied machen, gelöst haben.<sup>31</sup>

## **Schlussbemerkungen**

Ich schließe mit einem Kommentar zu einem Land, dessen pädagogische Magie viele andere [Länder] gerne einfangen würden. Während den letzten paar Jahren hat Finnland konsistent gute Ergebnisse in den internationalen Erhebungen zu Schulleistung erbracht. Aber verstehen wir wirklich, was Finnlands Schulsystem so erfolgreich macht? Wie wir

gesehen haben, hat die McKinsey Studie vor allem gute Lehrer, Lehrerausbildung und Lehre ausgewählt – was so selbstverständlich ist, dass es nicht wert ist, wiederholt zu werden – aber hat die Kultur ignoriert. Andere Studien erzielen ein wenig bessere Ergebnisse bei kulturellen Faktoren, wenn sie folgendes auflisten:

- relative kulturelle und linguistische Homogenität;
- niedrige Einwanderungszahlen;
- gut motivierte und ausgebildete Lehrer mit niedriger Zugangsquote – nur 15 Prozent der Bewerber zur Lehrerausbildung sind zugelassen;
- hohes Interesse bei den Schülern an, und verbreitete Praktik des Lesens *außerhalb* der Schule;
- flächendeckender Zugang zu hochqualitativer Vorschulerziehung, gekoppelt an einen relativ späten Start in die formale Schulform und Schwerpunkt auf gründliche Vorbereitung der Kinder auf das Lernen in der Schule, sozial wie auch sprachlich;
- Dezentralisierte Entscheidungen und ein hohes Niveau an institutioneller und professioneller Autonomie.<sup>32</sup>

Darüber hinaus hat Finnland zwei Vorteile, die nie von denen erwähnt werden, die Tests, Rankingtabellen, Wettbewerb und einen engen Lehrplan als Weg zur 'world class' Schule sehen:

- keine nationalen Tests, keine Rankingtabellen, keine drakonischen nationalen Inspektionssysteme, keine nationalen Unterrichtspläne, und tatsächlich keine so genannten ‚Hebel‘ für die systemische Reform, in die England so viel investiert hat. Klare Bewertungskriterien sind im nationalen Lehrplan eingeschrieben und werden regelmäßig von Lehrern angewendet, aber es gibt keine nationalen Tests als solche, bis zur nationalen Immatrikulationsprüfung am Ende der höheren Schulen;
- eine große Verpflichtung zu sozialer und pädagogischer Gerechtigkeit durch ein wirklich einsichtiges Schulsystem von konsistent hoher Qualität, mit einem geringen privaten Sektor, der mit dem Öffentlichen koexistiert anstatt im Wettbewerb miteinander zu stehen.<sup>33</sup>

Wir stehen also wieder dort wo wir anfangen, bei dieser essenziellen Beziehung zwischen den Standards und der Leistungsfähigkeit eines Bildungssystems und dem Wesen der breiteren Gesellschaft, zwischen dem Erwerb von Fähigkeiten, Gleichheit und Gleichberechtigung.



Eine Rolle spielt aber auch ein demografischer Faktor, und dieses Mal ist dieser so offensichtlich, dass ihn die meisten Kommentatoren übersehen haben. Wenn man Ruzzis 2006er Synthese aller internationalen Leistungsstudien von 1995 bis 2003 betrachtet, stellt man fest, dass an der Spitze aller Rankingtabellen zusammen disproportional viele Länder repräsentiert werden die – wie Finnland – eine geringe Bevölkerung haben. Wenn man die 19 Länder betrachtet, die sich die 12 Spitzenplätze bei den Lesekompetenzen, Mathematik und Naturwissenschaften teilen, merkt man, dass die Durchschnittsbevölkerung [dieser Länder] bei 18,1 Millionen liegt. Wenn man Japan herausnimmt, das einzige Land mit einer höheren Bevölkerung, sinkt die Durchschnittspopulation der Nationen auf 12,1 Millionen, was global betrachtet wahrhaft winzig ist. Der McKinsey Report sagt nicht, dass die leistungsstärksten Schulsysteme unter den ersten liegen weil sie kleiner und reicher sind, aber wenn man das Spiel der pädagogischen Gründe und Konsequenzen wie McKinsey durchspielt, könnte man zu diesem Ergebnis kommen.

**Ranking der Länder, die an internationalen Leistungstests teilnehmen, Klasse 8 und höher, 1995-2003**

<b>Rang</b>	<b>Rankingbeste Lesekompetenzen</b>	<b>Rankingbeste in Mathematik</b>	<b>Beste in Wissenschaften</b>
1	Finnland	Singapur	Taiwan
2	Kanada	Hong Kong	Singapur
3	Australien	Korea	Japan
4	Korea	Taiwan	Korea
5	Neu Seeland	Japan	Hong Kong
6	Irland	Flämisches Belgien	Finnland
7	Hong Kong	Niederlande	Ungarn
8	Schweden	Finnland	Tschechische Republik
9	Japan	Kanada	Niederlande

10	Niederlande	Schweiz	England
11	Liechtenstein	Slowakei	Australien
12	Belgien	Australien	Kanada

Nach Ruzzi 2006<sup>34</sup>

Ja, es *ist* grob vereinfacht. Dennoch kann man den Fall der Vereinigten Staaten zitieren, der nicht in den Rankingtabellen auftaucht, trotz seiner massiven pädagogischen Kaufkraft. Die Bevölkerung liegt bei über 300 Millionen (in Finnland sind es nur 5 Millionen). Es ist kulturell sehr divers. Es gibt erhebliche Schwankungen bei der Finanzierung und Bereitstellung von Erziehung und Pädagogik zwischen den verschiedenen Staaten und school boards. Es gibt dort große Disparitäten bei Wohlstand, Gesundheit und [Zukunfts]Aussichten der Bürger und erhebliche Divergenzen bei den Themen Wert und Identität. Es scheint vernünftig, darauf hinzuweisen, dass bei dieser Fallgröße Diversität und Komplexität gegen Wohlstand im Konflikt stehen und wenn auch Geld ein Weltklassen Universitätssystem kaufen kann, immerhin laut den Beurteilungen des gewählten Maßes der Forschungsproduktivität, das in der TES und der Shanghai Rankingtabelle benutzt wird, so braucht es doch viel mehr als Geld, um ein Weltklasseschulsystem zu erschaffen. Denn während Universitätssysteme das Angebot für die relativ Privilegierten erstellen, sind Schulsysteme für alle da.

Der McKinsey Report liegt richtig: 'The quality of an education system cannot exceed the quality of its teachers.'<sup>35</sup> ('Die Qualität eines Erziehungssystems kann nicht die Qualität seiner Lehrer übertreffen') Aber erinnern sie sich auch an Ernest Boyer: 'A report card on public education is a report card on the nation. Schools can rise no higher than the communities that support them.'<sup>36</sup> ('Das Leistungszeugnis der öffentlichen Erziehung ist ein Zeugnis der Nation. Schulen können nicht besser sein, als die Gesellschaft, der sie entspringen.') Kultur, Sozialstruktur, Geschichte, Werte und Politik in breiteren wirtschaftlichen und sozialen Sphären spielen auch eine Rolle - eine große Demografie auch. Aus diesem Grund benötigen wir eine Herangehensweise an vergleichende Erziehung, die groß angelegte Studien mit korrelationalen Studien zusammenführt, die eng gestrickte ethnografische Portraits nutzt, die eine 'thick description'<sup>37</sup> ('dichte Beschreibung') der kulturellen und pädagogischen Zustände liefert und den Statistiken einen Sinn gibt und es uns erlaubt, zu sehen wie sich nationale Politik auf das tagtägliche Leben von Kindern und Lehrern auswirkt. Aber das ist auch der Grund warum wir mehr Studien brauchen, die die Beziehung zwischen Makro und Mikro, zwischen Gesellschaft, Schule und Unterricht

erforschen. Es ist das, was ich mit meiner Studie, *Culture and Pedagogy*, mit einer vergleichenden Erforschung der Grundschulen in England, Frankreich, Indien, Russland and den Vereinigten Staaten<sup>38</sup> versucht habe. Ob dies erfolgreich war oder nicht, müssen andere beurteilen.

© Robin Alexander 2010

Fußnoten:

1 DCSF (2009) *Your Child, Your Schools, Our Future: building a 21st century school system*, London: DCSF, p 2.

2 UNICEF (2007)

*Child Poverty in Perspective: an overview of child well-being in rich countries*, Innocenti Report Card 7, Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.

3 Alexander, R.J. (2009) *Children, their World, their Education: final report and recommendations of the Cambridge Primary Review*, London, Routledge. For further information: [www.primaryreview.org.uk](http://www.primaryreview.org.uk)

4 Wilkinson, R. and Pickett, K. (2009) *The Spirit Level: Why More Equal Societies Almost Always Do Better*, London, Penguin.

5 Reynolds, D., Farrell, S. (1996) *Worlds Apart? A Review of International Surveys of Educational Achievement Involving England*, London: OFSTED.

6 Barber, M. and Mourshed, M. (2007) *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*, Dubai, McKinsey and Company.

7 Britnell, M. (2007) 'World class commissioning: NHS sets out to lead the world', *Health Service Journal*, 8 November

8 Wolf, A. (2002) *Does Education Matter? Myths about education and economic growth*, London: Penguin.

9 <http://www.timeshighereducation.co.uk/hybrid.asp?typeCode=438>

10 <http://www.arwu.org/ARWU2009.jsp>

11 <http://www.theglobeandmail.com/archives/article852033.ece>

12 United Nations Development Programme (2008) *Fighting Climate Change: human solidarity in a divided world* (Human Development Report 2007/8), UNDP.

13 *Ibid.*

14 Sadler, M. [1900] 'How can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?' in J.H.Higginson (ed) *Selections from Michael Sadler: studies in world citizenship*. Liverpool: DeJall and Meyorre.

15 Alexander, R.J. (2001) 'Border crossings: towards a comparative pedagogy', *Comparative Education*, 37(4),507-23

16 Reynolds, D., Farrell, S. (1996) *Worlds Apart? A Review of International Surveys of Educational Achievement Involving England*, London: OFSTED.

17 Gage, N. (1978) *The Scientific Basis of the Art of Teaching*, New York: Teachers College Press.

18 Reynolds and Farrell, *op cit*, p 53.

19 Alexander, R.J. (2001) *Culture and Pedagogy*, Oxford: Blackwell.

20 National Research Council (2003) *Understanding Others, Educating Ourselves: getting more from international comparative studies in education*, Washington, DC: The National Academies Press, p 13.

21 National Research Council (2003) *op cit*, pp 23-4.

22 Barber and Mourshed (2007) *op cit*, p 6.

23 *Culture and Pedagogy*.

24 Barber and Mourshed (2007) *op cit*, p 2.

25 Barber and Mourshed (2007) *op cit*, p 8.

26 Barber and Mourshed (2007) *op cit*, p 36.

27 Harlen, W. (2009) 'The quality of learning: assessment alternatives for primary education', in R.J.Alexander with C.Doddington, J.Gray, L.Hargreaves and R.Kershner (ed), *The Cambridge Primary Review Research Surveys*, Abingdon: Routledge, chapter 19.

28 Barber and Mourshed (2007) *op cit*, p 40.

29 Alexander, R.J. (ed) (2009) *Children, their World, their Education: final report and recommendations of the Cambridge Primary Review*, London: Routledge, pp 291-9.

30 Barber and Mourshed (2007) *op cit*, p 30.

31 The problem of indicators and measures of quality in the context of EFA, especially in the domain of pedagogy, is explored in Alexander, R.J. (2008) *Education for All, the Quality Imperative and the Problem of Pedagogy*, CREATE Pathways to Access Research Monograph 20, London: CREATE.

32 (1) Fredriksson, P. (2006) 'What is so special about education in Finland? An outsider's view.' Paper prepared for the EU Presidency Conference, Helsinki, 28-29 September; (2) Lyytinen, H.K. (2002) 'Why are Finnish students doing so well in PISA?' Paris: OECD.

33 Eurydice (2009) *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms: Finland*. Slough: NFER.

34 Ruzzi, B.B. (2006) *International education tests: an overview, 2005*, Washington, NCEE.