

Adick, Christel

## **Globales Modell und regionale Realisation. Schulentwicklung in der sogenannten Dritten Welt**

*Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) 4, S. 643-662*

urn:nbn:de:0111-opus-1016

### **Nutzungsbedingungen**

pedocs gewährt 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 dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### **Kontakt:**

**peDOCS**

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert durch DIPF

# Globales Modell und regionale Realisation

*Schulentwicklung in der sogenannten Dritten Welt'*

## *Zusammenfassung*

Die Autorin bezweifelt, daß die historisch-vergleichende pädagogische Forschung eine „angemessene“ Interpretation der Entwicklung moderner Schulformen in der sogenannten „Dritten Welt“ liefert. Dies verdeutlicht sie am Beispiel der Fanti-Verfassung von 1871. Die Fanti (sie leben im heutigen Ghana, ehemals Goldküste) legten in ihrer Verfassung unter anderem den Grundstein für ein modernes, nationalstaatlich organisiertes, universales Schulsystem. Dieser afrikanische Beitrag zur Entwicklung eines modernen Schulwesens kann nur dann angemessen gewürdigt werden, wenn die weltweite Verbreitung eines modernen Bildungssystems nicht länger als „europäische“ Errungenschaft angesehen wird. Sie sollte vielmehr als integraler Bestandteil der Entstehung unseres globalen und dennoch antagonistischen „modernen Weltsystems“ betrachtet werden. Die bisherige historisch-vergleichende pädagogische Forschung muß als „eurozentrisch-reduktionistisch“ gelten, da sie den eigenen historischen Beitrag nichteuropäischer Gesellschaften zum Prozeß der Aneignung und Entwicklung moderner Schulformen nicht als wahrhaft konstitutives Element ihrer Forschungsperspektiven erkannt hat.

Der folgende Beitrag versteht sich als ein Plädoyer für die Integration außer-europäischer („nicht-westlicher“) moderner Schulentwicklungen in eine Gesamtperspektive der historisch-vergleichenden Bildungsforschung, um somit die bislang als „eurozentrisch verkürzt“ zu bezeichnende Schulgeschichtsforschung und Schultheorie zu überwinden. Als leitende Fragestellung sollen drei Dinge in den Vordergrund gerückt werden:

1. Der Gedankengang des Symposiums, „wie aus den Verflechtungszusammenhängen der zunehmend einen Welt-Gesellschaft Herausforderungen erwachsen für die bisherigen Denkansätze und Konzepte der vergleichenden Bildungsforschung“. Dieses betrifft einige der bisherigen Vorstellungsweisen beider Teilgebiete, d. h. eingefahrene Denktraditionen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft und der Bildungsprobleme der Dritten Welt. Dabei können einige Vorteile des „Weltsystem“-Paradigmas herausgestellt werden, wobei jedoch die normativen und ideologischen Probleme dieses Denkmodells nicht ausgeklammert bleiben dürfen (Ethnozentrismus, Universalismus, Kulturrelativismus).
2. Dies soll am Gegenstandsbereich „Schule“ aufgezeigt werden. Mit „Schule“ sind hier die modernen, öffentlichen, allgemeinbildenden, nationalstaatlich organisierten Schulsysteme in ihrer historischen Entwicklung und Systembildung und in ihrer weltweiten, d. h. über den europäischen Ursprungskontext hinausgehenden, Verbreitung in den letzten 200 Jahren gemeint. Es werden einige Entwicklungen und Merkmale benannt, die diese Schule als „globales“ (statt als „europäisches“) Modell kennzeichnen.

3. Es soll ferner aufgezeigt werden, welche Möglichkeiten es gibt, die Schulgeschichte der sogenannten „nicht-westlichen“ Teile der modernen Welt in die vergleichende Bildungsforschung einzuholen und dadurch in historisch-systematischer und in vergleichender Sicht zu einer umfassenderen (d. h. beide Seiten: die sogenannten „westlichen“ und die sogenannten „nicht-westlichen“ Erfahrungen umfassenden) Perspektive der weltweiten modernen Schulentwicklungen zu gelangen. Im Rahmen dieses Beitrags werden dazu exemplarisch einige regionale Besonderheiten und eigenständige Leistungen aus dem Bereich der westafrikanischen Schulgeschichte des vorigen Jahrhunderts angesprochen.

#### *1. Die Suche nach „adäquaten“ Interpretationen und „richtigen“ Prämissen in der vergleichenden Bildungsforschung: ein Beispiel*

Im November 1871 verabschiedet eine Reihe von Delegierten aus den Reihen verschiedener Gesellschaftsschichten (Vertreter des Adels, der Gebildeten, des Handels, der Kirche) eine Verfassung, in der auch die Grundzüge eines öffentlichen Bildungssystems verankert sind'. Diese Verfassung ist das Ergebnis einer mehrjährigen Konsultationsperiode, in der die politisch-ökonomische Zielperspektive des Zusammenschlusses verschiedener Fürstentümer zu einem modernisierungsbereiten Nationalstaat formuliert wird. Dieses Ziel resultiert einerseits aus dem militärischen Druck eines benachbarten, auf regionale Hegemonie zielenden Großreiches, dem man sich entziehen will. Es ist andererseits eine Reaktion auf die damalige industriekapitalistische Weltmachtstellung Englands und den daraus resultierenden Peripherisierungsdruck der modernen Weltmarktstrukturen.

Die verabschiedete Verfassung regelt Gesetzgebung und Rechtsprechung, politische Repräsentationsprinzipien, den öffentlichen Finanzhaushalt und allgemeine politische, ökonomische und soziale Grundsätze. Sie formuliert in mehreren Absätzen des § 8 die Zielvorstellungen der geplanten Konföderation: eine militärisch geeinte, gemeinsame Landesverteidigung und Bündnispolitik, die Perspektive eines modernisierten Binnenmarktes mit verbesserter Infrastruktur, Landwirtschaft, Bergbau, Außenhandel und Industrie sowie - nicht zuletzt - auch das Ziel der Durchsetzung eines allgemeinen Schulwesens. Die geplante Etablierung eines öffentlichen, nationalstaatlichen Schulwesens ist deshalb als Teil dieser Gesamtperspektive zu sehen, da das Schulwesen beispielsweise neben privaten und kommunalen Mitteln auch durch den öffentlichen Steuerhaushalt finanziert werden soll. Ich nenne im folgenden einige der Paragraphen der Verfassung, die dem Bildungswesen gewidmet sind:

- Es sollen Schulen für alle Kinder der Konföderation mit Unterricht durch sachkundige Lehrer eröffnet werden (§ 8, Abs. iv.).
- In den einzelnen Distrikten sollen so bald wie möglich staatliche Schulen eingerichtet werden (§ 21), denen
- „Normalschulen“<sup>2</sup> zur beruflichen Bildung anzugliedern wären (§ 22).
- Es sollen ferner auch Mädchenschulen mit eigens dafür rekrutierten Lehrerinnen eröffnet werden (§ 23).

- Die Finanzierung der Schulen soll mit öffentlichen Geldern geschehen unter Mithilfe lokaler Initiativen (§ 24).
- Wo schon Gemeindeschulen vorhanden sind, sollen die lokalen Autoritäten für den täglichen Schulbesuch aller Kinder zwischen 8 und 14 Jahren sorgen (§ 25).
- In den staatlichen Schulen soll selbige Schulaufsicht in den Händen von Provinzbeamten liegen (§ 36, Abs. 6).

Ich breche hier die weitere Schilderung der Angelegenheit zunächst einmal ab (mehr dazu im letzten Abschnitt dieses Aufsatzes) zugunsten einiger Grundsatzüberlegungen. - Ich hätte die Sache nämlich auch ganz anders erzählen können, und zwar in kurzen Zügen etwa so:

Im Jahre 1871 kam es im englischen Kolonialgebiet an der Goldküste zu einer Versammlung von Häuptlingen und Oberhäuptlingen nebst einigen westlich Gebildeten des Fanti-Gebietes. Im Verlauf dieser Versammlung wurde unter dem Einfluß der westlich gebildeten Fanti auch ein Verfassungstext ausgearbeitet. Diese Verfassung enthielt - in Anlehnung an europäische Vorstellungen - Überlegungen zur Einführung von Schule nach westlichem Modell, da die Fanti als Stamm, der an der Küste wohnt, schon relativ frühzeitig missioniert worden und daher schon mit formaler Schulbildung europäischer Prägung vertraut waren. Die von den westlich gebildeten Fanti geforderte Schule war eine Kopie europäischer, vor allem englischer Schulentwicklungen; denn sie beinhaltete die Einführung formaler Schulbildung nach westlichem Modell, die Beibehaltung kommunaler Schulen in den Händen europäischer Missionsgesellschaften, usw. usw. - Schon aus der Terminologie („Häuptlinge“, „westlich Gebildete“, Schule nach „europäischem Modell“ usw.) sind die Unterschiede zu der ersten Schilderung zu ersehen, obwohl es dabei um dieselbe Sache geht.

Ich hätte die Sache auch total ignorieren können, so wie es die bisherige historisch-vergleichende Bildungsforschung durchweg getan hat; - und das übrigens nicht, weil über die Angelegenheit nichts bekannt wäre, oder weil dieser Versuch der Fanti, ein modernes, nationalstaatliches, verfassungsmäßig verankertes Schulsystem aufzubauen, letztlich gescheitert ist. (Die Pädagogik befindet es ja ansonsten durchaus als legitim, auch über gescheiterte Versuche nachzudenken.) Auch war dieser Versuch der Fanti nicht so exzeptionell, wie er auf den ersten Blick vielleicht anmutet.

Möglicherweise rührt die Abstinenz der bisherigen vergleichenden Bildungsforschung, sich mit Entwicklungen der eben geschilderten Art zu befassen, eher daher, daß die ganze Angelegenheit nicht so recht ins vorgefaßte Bild von „Schule in der Dritten Welt“ paßt. Denn: Welche dieser erziehungswissenschaftlichen Interpretationsweisen wird der Sache am ehesten gerecht? Welche ist eurozentrischer? Welche ist kritischer, konstruktiver? Welche reflektiert die Selbstdeutung und Interessenlage der Betroffenen? Welche Version eignet sich für die historisch-vergleichende Bildungsforschung, und als Beispiel für was bzw. im Vergleich zu welchen anderen Erscheinungen?

In welthistorischem Vergleich war die Fanti-Verfassung in bezug auf ihre Bildungsklauseln sehr modern: Einer inhaltsanalytischen Auswertung von Verfassungen unabhängiger Länder von 1879 bis 1970 zufolge (BOLI-BENNETT

1979, S. 227), lag der Durchschnittsindex aller untersuchten Verfassungen im Jahre 1870 in bezug auf Schulpflicht als Bürgerrecht bei 0,21 (maximaler Wert: 2).

Schulpflicht und das Recht auf Bildung waren also zur Zeit der Entstehung der Fanti-Verfassung weder weltweit und noch nicht einmal in allen „westlichen“ Ländern verfassungsmäßig sanktioniert<sup>5</sup>.

Daß die Fanti-Verfassung von außen beeinflußt war — hier in Gestalt der „westlich“ gebildeten Afrikaner mit Europakontakt -, schmälert nicht ihren Wert, zumal England, mit dem die meisten der modernisierungsbereiten Fanti in Kontakt standen, ja selbst gar keine Verfassung hatte. Das Faktum der gegenseitigen Beeinflussung und des „Abschreibens“ von Verfassungstexten gilt praktisch für alle neueren Verfassungen. In BOLI-BENNETTS Langzeit-Vergleichsstudie ab 1870 werden sie deshalb als nationale Anpassungen in den Händen konkurrierender Eliten an die politische Ideologie des modernen Weltsystems charakterisiert; denn jede nationale Elite habe angesichts zwischenstaatlicher Konkurrenz auf der Bühne der sich konstituierenden Weltgesellschaft strukturell ähnlich politisch reagieren müssen (vgl. ebd., S. 231ff.).

„The ideology of state authority is, then, a world-system phenomenon in which constitutions represent, beyond their descriptive and prescriptive properties, responses by the national elites to world political ideology. These responses are highly uniform because every national elite faces roughly the same world ideology and has roughly the same goals in the nation-state status competition” (BOLI-BENNETT 1979, S. 235).

Und daß die Fanti-Verfassung in der Formulierung ihrer Bildungsklauseln so „europäisch“ wirkt, mag auf einem falschen Vorverständnis beruhen, nämlich dem, daß ein Verfassungstext in Afrika im 19. Jahrhundert — wenn nicht sowieso ein „Uding“, weil nicht „afrikanisch“ — entweder europäisch beeinflußt und von westlich Gebildeten lanciert sein muß und deswegen „europäisch“ ist, oder - wenn schon eine „afrikanische“ Initiative, dann bitte schön: typisch „afrikanisch“ zu sein hat (was immer das sein mag).

—So werden denn in der Interpretation von moderner Bildung und Verfassungsentwurf bei den Fanti aus den durchaus mit teils divergierenden Interessen agierenden traditionellen Fanti-Herrschern auf der einen und der modern gebildeten Fanti-Fraktion auf der anderen Seite: „Häuptlinge“ und „westlich“ Gebildete, die als Marionetten europäischer Einflüsse handeln.

—So wird aus afrikanischen Koalitionspartnern, die selbständig (die Fanti-Verfassung wurde ohne europäische Berater oder Experten erarbeitet) einen Konsens über ihre eigene Modernisierungsperspektive formuliert haben, eine Ansammlung von „europäisch Beeinflußten“, d. h. von sich ihres Tuns nur unzureichend bewußten verlängerten Instanzen einer externen Einflußnahme.

—So wird aus einem schon vorhandenen, wenn auch den Zeitumständen entsprechend defizitären Schulangebot im Fanti-Land, das während des gan-

zen 19. Jahrhunderts nahezu ausschließlich von den Fanti selbst betrieben wurde, ein „europäisches“ Schulwesen als „Kolonialerbe“, obwohl die Fanti zu jener Zeit noch gar nicht von den Engländern kolonial beherrscht waren.

— Und so wird schließlich aus der Missions- bzw. adäquater zu sagen: aus der Kirchenarbeit, die nämlich in den 1830er Jahren von den Fanti selbst initiiert worden war und die von diesen auch von Anfang an ganz überwiegend selbst betrieben und finanziell unterhalten wurde, ebenfalls eine „europäische“ Angelegenheit.

Mit anderen Worten: Eine eigenständige zumal moderne Initiative von Afrikanern unterschiedlicher Herkunft und Lebenssituation, die sich als Subjekte ihrer Geschichte ihre Traditionen wie auch die neuen Einflüsse von Europa produktiv und für ihre eigenen Zwecke interessengeleitet und damit durchaus konflikthaft zunutze machen — dieser Interpretationsrahmen kommt entweder gar nicht erst in den Blick oder erscheint als ärgerlich dysfunktional, unerwartet und damit als suspekt.

Ich nenne dies eine eurozentrische Verkürzung der Bildungsgeschichte Afrikas, mit der die Geschichte der eigenständigen Aneignung der modernen Schule durch die Betroffenen — mit ihren kritisch-konstruktiven Leistungen wie auch mit ihren Widersprüchen und Versäumnissen — ausgeblendet wird. Ich ziehe daraus für die vergleichende Bildungsforschung das Fazit: Wir brauchen ein Erklärungsmodell, das auch solche eigenständigen Modernisierungsversuche und den eigenständigen Aufbau von Schulen eines modernen Typs außerhalb Europas plausibel machen kann. Ein solches Erklärungsmodell hätte die allzu simple und eurozentrische Vorstellung von den im Guten wie im Bösen gebenden, aktiven Europäern und den nehmenden, reagierenden Nicht-Europäern zu überwinden und die Bildungsgeschichte dieser Länder als das zu betrachten, was sie auch ist: als Versuch, unter den herrschenden, oft nachteiligen Bedingungen des kapitalistisch dominierten Weltmarkts soweit wie möglich und durchaus mit internen gesellschaftlichen Konflikten, eigenständige nationale Bildungspolitik zu betreiben und die Kontrolle über die eigene Bildungsentwicklung zu behalten, zu erlangen oder wiederzugewinnen.

Einen solchen Erklärungsansatz sehe ich darin, wenn wir die moderne Schule mitsamt ihren Widersprüchen und Konflikten überall und konsequent als eine globale Errungenschaft betrachten und nicht als „europäisches Modell“. Diese Sichtweise bietet zudem die Chance, die Fragestellungen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, der Bildungsprobleme der Dritten Welt sowie den Bereich der historisch-vergleichenden Schulforschung wieder systematischer miteinander zu verknüpfen<sup>6</sup>. Abschiednehmen müßten wir dann aber auch dort von der bislang vorherrschenden Unterstellung, es sei sinnvoll, die modernen Schulsysteme einzelner Länder vornehmlich als deren jeweilige national-kulturelle Errungenschaft zu betrachten.

## 2. Das „Schule im modernen Weltsystem“-Paradigma

Der Erklärungsansatz, den man unter das Stichwort „Schule im modernen Weltsystem“ fassen kann (vgl. dazu ausführlicher ADICK 1988 und 1989b), argumentiert unter folgenden Prämissen:

- a) Daß sich diejenige pädagogische Institution, die wir abkürzend „die moderne Schule“ nennen können, in ihrer Praxis und in ihren gesellschaftlichen Funktionen abgrenzen läßt von anderen pädagogischen Praxisbereichen, und zwar innerhalb und außerhalb Europas und sowohl von gegenwärtigen wie auch von vergangenen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen. Mit anderen Worten: Die moderne Schule als pädagogische Institution und als Organisation der Gesellschaft unterscheidet sich von mittelalterlichen Klosterschulen, Tempelschulen, Privatlehrer-Unterricht, Monitorensystemen, Familienerziehung, Initiationsriten, Sozialpädagogik usw.
- b) Daß diese Abgrenzung in einem analytisch-systematischen und in einem historisch-rekonstruktiven, entwicklungslogischen Sinne „Sinn“ macht, wenn man sich historisch-vergleichend mit Schule beschäftigt, — was nicht gleichbedeutend damit ist, alles an dieser „modernen Schule“ in einem normativ-pädagogischen Sinne unbedingt für „sinnvoll“ zu halten.
- c) Daß dieser „moderne“ (nicht: „europäische“) Typus von Schule grob gesehen seit ca. zwei Jahrhunderten weltweit verbreitet wurde. D. h. diese moderne Schule expandierte und expandiert wohl noch (der Prozeß scheint mir noch nicht abgeschlossen) sowohl global, über die europäischen Ursprünge hinaus, wie auch innergesellschaftlich (weltweite Ausbreitung moderner Schulbildung, Anstieg der Einschulungsquoten, verlängerter Schulbesuch). Mit dieser inneren und äußeren Expansion einher ging und geht ein Systembildungsprozeß<sup>8</sup>, durch den dieser neue Typus von Schule weltweit alle anderen Formen von Bildung und Unterricht dominiert, d. h. diese mit verschiedenen Mitteln, aber demselben Effekt ausgrenzt, subsumiert, marginalisiert, verdrängt, verlagert, entwertet.

Ich erläutere das noch ein wenig ausführlicher:

„Schule“ im Sinne planmäßiger, raumzeitlich ausgesonderter Unterrichtung gab es schon seit einigen Jahrtausenden; sie entstand im Vorderen Orient (und nicht in Europa) und wurde auch in anderen Kulturen autochthon erfunden. Die „moderne“ Schule von ihren wie auch immer gearteten „vor-modernen“ Vorläuferinstitutionen in verschiedenen Kulturen und Gesellschaften in wenigen Worten abgrenzen zu wollen, wird immer problematisch sein. Das „Moderne“ an der modernen Schule ist zunächst einmal eher ein Etikett, das eine Reihe von Unterscheidungsmerkmalen zusammenfaßt. — Die Wortwahl und Begrifflichkeit meiner folgenden Definition spiegeln den sicher noch nicht optimal gelungenen Versuch, diese Unterscheidungsmerkmale auf den Begriff zu bringen (vgl. ADICK 1989b, S. 14; und 1988, S. 352f.).

Die moderne Schule ist zu kennzeichnen als ein

- allgemeines (Bildung für alle, Wissen wird zum — potentiellen — Allgemein-  
gut),
- allgemeinbildendes (Wissensorganisation nach nicht-restriktiven Kriterien,  
Didaktisierung und Methodisierung des Wissens, Unterrichtsfächer als Dis-  
ziplinen),
- öffentliches Pflichtschulsystem (der Staat als Träger zumindest in letzter  
Instanz, Bildung als Recht und Pflicht des Bürgers, gesellschaftliche Funk-  
tionen des Teilsystems „Schule“),
- das Erziehung Unmündiger und Unterrichtung gesellschaftlichen Wissens in  
institutionalisierten Lehr- und Lernprozessen durch eine professionalisierte  
Lehrerschaft organisiert,
- und das mittels Qualifikations-, Selektions- und Legitimationsprozessen  
„kulturelles Kapital“ (schulische Titel, Berechtigungen, Bildung und Habi-  
tus, Lebenschancen) individuell und ungleich zuteilt.

Ich spreche hier bewußt von der „modernen“ Schule

- erstens in Abgrenzung zu „vor-modernen“ Formen, weil ich hier einen deut-  
lichen Bruch sehe, eine Diskontinuität zur vor-modernen Schulgeschichte,  
und zwar in Europa wie auch in den anderen Regionen der Welt,
- zweitens in Abgrenzung zu einer Etikettierung als „europäisches“ Modell,  
das auf die ganze Welt übertragen worden wäre, zugunsten der Vorstellung,  
es habe sich in den letzten zwei Jahrhunderten aus europäischen Ursprüngen  
(nicht: Modell) und aus verschiedenen historischen Entwicklungslinien her-  
aus ein „globales“ Modell von Schule herauskristallisiert.

Der Forschungsansatz, die Entstehung und weltweite Verbreitung dieses Typs der modernen Schule als Teil des modernen Weltsystems zu begreifen, nimmt die in Länderstudien oder zwischenstaatlichen Vergleichen, die ja (immer noch) das Hauptkontingent der historisch-vergleichenden Bildungsforschung ausmachen, unterschätzte oder gar nicht wahrgenommene Tatsache der Universalität und relativen Uniformität dieses Gesamtprozesses zum Anlaß, diesen als „transnational“ zu qualifizieren, d. h. die moderne Schule ist keine europäische oder jeweils national-kulturelle, sondern eine globale, transnationale Errungenschaft, eine Erscheinung, die der Analyse auf der Ebene weltgesellschaftlicher Prozesse bedarf. Ich beziehe mich hier insbesondere auf die inzwischen zahlreichen Arbeiten von J. Bot<sup>1</sup>, J. W. MEYER und F. O. RAMIREZ und ihre Forschungsprojekte an der Stanford University in Kalifornien, deren Forschungsansatz auf der folgenden Prämisse beruht:

„Our perspective rests on the following foundation. 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).

Die moderne Schulgeschichte ist diesem Denkansatz zufolge weltweit Teilprozeß und Bestandteil einer komplexen und widersprüchlichen historischen Dynamik, die abkürzend mit der Chiffre „modernes Weltsystem“ bezeichnet wird, einer Entwicklung, die uns alle — aber ungleich - betrifft. Gemeint ist damit der Prozeß, durch den die Menschen zunehmend in einem weltweit wirksamen, transnational organisierten Produktionssystem (kapitalistischer Weltmarkt) miteinander verknüpft sind. Gemeint ist damit ferner, daß dieser Prozeß wiederum weltweite, wenngleich unterschiedliche, Auswirkungen auch für die alltägliche Lebenspraxis, die Kulturen, das Verhältnis von Mensch und Natur und nicht zuletzt auch für das Bildungswesen mit sich bringt. Das globale Modell der modernen Schule — sozusagen als eine Art international gültiges Standardmodell nationalstaatlich organisierter Bildungssysteme — wird dann als Resultat dieser transnationalen Dimension von Produktions- und Reproduktionsbedingungen im modernen Weltsystem gesehen.

Als Belege für diese transnationale Qualität der modernen Schule lassen sich folgende, sicher noch nicht erschöpfende, historische Entwicklungen und empirische Befunde anführen:

a) Die moderne Schule ist nicht nur in Europa anzutreffen, sondern inzwischen weltweit verbreitet. Sowohl ehemalige Kolonialländer als auch solche, die von sich aus westliche Institutionen übernommen haben, setzen inzwischen auf nationale Schulsysteme der aus den Metropolen bekannten Art (DIAS 1985). Ein erster, zunächst vielleicht trivial anmutender, aber dennoch für die Universalisierung der modernen Schule signifikanter Beleg ist also das, was man „die globale Faktizität von Schule“ nennen kann, die Universalität und relative Uniformität eines nationalstaatlich organisierten Modells von Schule; einer Schule, die institutionell aus dem Gesamtbereich von Erziehung und Bildung ausgesondert ist, und einer differenzierten und hierarchisch gegliederten Schule, die zum Subsystem sich modernisierender Gesellschaften geworden ist. Dieses Faktum erscheint uns heute vielleicht deswegen als trivial, weil es uns allzu selbstverständlich geworden ist; es ist aber genauso erklärungsbedürftig und erklärungs-würdig wie z. B. die Unterschiede nationaler Schulsysteme (vgl. z. B. TENORTH 1986, S. 18).

b) Die Bildungsexpansion (steigende Bildungsbeteiligung) ist ein weltweites Faktum. Dieser Trend scheint ferner — mit Ausnahme des jeweiligen Ausgangsniveaus (europäische Länder begannen z. B. ihre weitere Bildungsexpansion im 20. Jahrhundert mit einem höheren Einschulungsgrad als afrikanische) — ziemlich unabhängig von ökonomischen, kulturellen und politischen Besonderheiten (einschließlich des Faktors „Kolonialstatus“) der jeweiligen Gebiete zu sein. Dies ist für die Zeit nach dem 2. Weltkrieg empirisch belegt worden (MEYER u. a. 1977). Für frühere Epochen liegen zwar erste Abschätzungen z. B. zur weltweiten Entwicklung von Primarschulquoten zwischen 1870-1940 vor (MEYER/RAMIREZ/SOYSAL 1989). Diese berechtigen aber noch zu keinen eindeutigen Schlußfolgerungen über die früheren Phasen der weltweiten Bildungsexpansion; — sie gestatten es allerdings auch nicht, eine solche Bildungsexpansion in Abrede zu stellen.

c) Die (letztlich) staatliche Kontrolle der modernen Schule ist — wenngleich in

unterschiedlichem Ausmaß — ebenfalls ein weltweit vorfindliches Faktum. Sie läßt sich z. B. ablesen an der Errichtung staatlicher Bildungsbehörden, an der Schaffung öffentlicher Finanzetats für Bildung und an der Reglementierung von Curricula, Lehrerbildung und Schulabschlüssen sowie an der zunehmenden Verankerung des Rechts auf Bildung und der Schulpflicht in nationalen Verfassungen (dazu bes. RAMÍREZ/RUBINSON 1979, BOLI-BENNETT 1979).

d) Das Postulat einer ‚Bildung für alle‘ wurde historisch gesehen zunehmend zum autonomen (d. h. nicht oder nicht mehr durch externe Einflüsse erzwungenen) Handlungsbedarf aller modernen Nationalstaaten einschließlich der aus oktroyierten Kolonialstaaten hervorgegangenen Staatswesen. Die politische Inkorporationsfunktion moderner Bildungssysteme gipfelte in der staatlich reglementierten Schulpflicht. Diese ist nicht auf die europäische Schulgeschichte beschränkt. Sie ist vielmehr in der nachkolonialen Zeit z. B. besonders deutlich ablesbar an den Vorstellungen vom möglichen und möglicherweise „mystifizierenden“ Beitrag allgemeiner Schulbildung zur Nation-Werdung („nation-building“) in den unabhängig gewordenen Ländern der sogenannten Dritten Welt (DÍAS 1985, S. 152). Auch wenn die neueren Entwicklungen noch nicht abschließend zu beurteilen sind, ist kein Fall bekannt, „in which national educational policy suggests even the slightest opposition to compulsory education“ (RAMÍREZ/BOLI-BENNETT 1982, S. 30).

e) Neben nationalen und historischen Besonderheiten, die die Bildungsentwicklungen eines Landes oder einer Epoche zweifelsohne kennzeichnen, gibt es offenbar einen historisch langgezogenen, säkularen Trend zur Konvergenz nationalstaatlicher Schulentwicklungen. Übernationale Konvergenzen sind vor allem im Bereich der Systembildung und der äußeren Strukturmerkmale der modernen Schule aufgewiesen worden (INKELES/SIROWY 1983). Sie betreffen die oben genannten Merkmale wie staatliche Kontrolle, Schulpflicht und Recht auf Bildung, öffentliche Finanzierung und Administration, aber auch die Artikulation von Schultypen, -stufen und -abschlüssen, die Professionalisierungstendenz in der Lehrerbildung, die Standardisierung eines Wissenskanons (Lehrplan) und seine Überprüfung zum Zwecke der Vergabe schulischer Zertifikate (schulisches Leistungsprinzip, Selektion). Auch die Entstehung von Herrschafts- und Disparitätsstrukturen mit und durch Bildung in modernen Schulsystemen ist weltweit anzutreffen: Schicht- und soziale Klassenstrukturen, Geschlechtsspezifika, kulturelle, ethnische, religiöse oder regionale Privilegierungs- und Benachteiligungsstrukturen sind keine temporären, partiellen Erscheinungen, sondern strukturell konstitutive Momente moderner Bildungssysteme hier wie in Entwicklungsländern. Übernationale Konvergenzen scheinen dagegen weniger ausgeprägt zu sein (vielleicht aber auch bislang nur weniger gut erforscht?) im Bereich der „inneren“ Strukturmerkmale von Schule, z. B. in bezug auf Lehrereinstellungen, Klassenklima, Unterrichtsstil, bildungstheoretische Akzentuierung der Unterrichtsinhalte, heimlicher Lehrplan und außerfachliche Sozialisierungseffekte.

Der Aufweis der Faktizität dieser weltweit längerfristig wirksamen „Errungenschaften“ sollte jedoch nicht mit einer affirmativ-unkritischen Zustimmung verwechselt werden: Die Erfolgsstory der weltweiten Ausbreitung der moder-

nen Schule ist nicht schon deshalb „gut“, weil sie ist. Sie ist vielmehr Bestandteil eines komplexen und widersprüchlichen Gesamtzusammenhangs der Lebenspraxis der Menschen heute, dem auch pädagogische Institutionen, Theorien, Intentionen und Normen ihre Existenz verdanken. Die Erziehungswissenschaft als Teil dieses Gesamtzusammenhangs kann und muß sich in diesen Prozeß argumentativ einbringen. Sie ist als „pädagogischer Diskurs der Moderne“ (WULF 1986) selbst Teil des „Diskurs der Moderne“ (1985). Und sie ist darauf angewiesen, ihre Argumente einer kritischen Beurteilung nach der Art eines „zwanglosen Zwangs der Vernunft“ (ebd., S. 395 u. passim) zu unterziehen und ihnen mit rationalen, konsensuellen Mitteln Geltung zu verschaffen. Mit anderen Worten: Den immensen Transformationskosten der weltweiten Durchsetzung industriekapitalistischer Weltmarktstrukturen mit ihren Traditionen und Kulturen sowie die Natur zerstörenden Auswirkungen und mit ihren Gefahren einseitiger kultureller Nivellierungs- und Homogenisierungseffekte (in der sogenannten Dritten Welt, aber auch in Europa) hat die Pädagogik vielleicht nicht viel entgegenzusetzen. Ihr bleibt nichts anderes übrig als der immer wieder neu zu unternehmende Versuch, die aufklärenden, Identität ermöglichenden, auf verantwortungsvolles Handeln in einer widersprüchlichen Welt zielenden Momente des Bildungsprozesses nachhaltig am Leben zu erhalten angesichts von Anpassungsdruck, Entwertung heimatlicher Lebensweisen und kurzfristig-utilitaristischer Effektivitätsgesichtspunkte.

Jenseits eines aus einer solchen Analyse möglicherweise resultierenden Reformpessimismus muß uns als Pädagogen aber auch folgendes wieder bewußt werden: Eine universalisierte Schule mit transnationalen Strukturen und universalisierten gesellschaftlichen Wissensbeständen schafft trotz aller Funktionalisierungs- und Instrumentalisierungszwänge auch Möglichkeiten und Ansätze für eine weltweite kritische transnationale Diskussions- und Handlungsperspektive, z. B. durch übernationale Aktionsbündnisse gegen Ausbeutung, Rassismus, weltweite Umweltverschmutzung, Menschenrechtsverletzungen usw., die ohne übernationale Kommunikationsmöglichkeiten und transnationale Wissensbestände, zu denen auch schulisches Lernen beiträgt, so gar nicht denkbar wären. — Der Tatbestand, daß die transnationale Dimension von Produktions- und Reproduktionsprozessen im modernen Weltsystem bislang hauptsächlich uns in Europa als einem Teil der profitierenden und herrschenden Zentren dieses Weltsystems zugute gekommen ist, macht es allerdings nicht gerade leicht, über Erziehung, Bildung und Unterricht in den armen Ländern dieser Welt teilnehmend und kritisch zugleich zu sprechen. Was kann dann unter dieser Perspektive „eurozentrisch verkürzte Schulforschung“ bedeuten?

### *3. Das Weltsystem-Paradigma als Versuch der Überwindung der eurozentrischen Verkürzung der vergleichenden Bildungsforschung*

Die bisherige vergleichende Schulgeschichtsforschung hat mit einigen Ausnahmen, d. h. aufs Ganze gesehen, erstens die Schulgeschichte und die Bildungs-

probleme der außereuropäischen Regionen in ein exotisches Arbeitsgebiet abgedrängt namens „Bildungsprobleme der Dritten Welt“ (oder in ähnlicher Terminologie), ohne dabei eine ausreichende systematische Verbindung der Fragestellungen, Theorieentwicklung etc. zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft und — bezogen auf den hier gesetzten Schwerpunkt „Schule“ — zur historisch-vergleichenden Schulforschung und Schultheorie vorzunehmen.

Sie hat, zweitens, die moderne Schule in den sogenannten Entwicklungsländern entweder ausschließlich als eine europäische, westliche Errungenschaft betrachtet und als einen Exportschlager Europas, ohne die Eigenleistungen der Betroffenen in der kritischen Aneignung und Veränderung der modernen Schule ausreichend zu würdigen.

Oder sie hat, drittens, die Bildungsprobleme der Dritten Welt als so grundverschieden unterstellt, daß eine gemeinsame Reflexion von Bildungsproblemen hier und dort entweder gar nicht erst in den Blick kam oder als nicht angebracht bzw. als unnötig empfunden wurde.

Die in diesen Reaktionsweisen zum Ausdruck kommende Tendenz zur Ignoranz oder zur Exotisierung gegenüber Schulgeschichte, Alternativen und eigenständigen Entwicklungen außereuropäischer Gebiete dieser Welt bezeichne ich als „eurozentrische“ Verkürzung der bisherigen vergleichenden Bildungsforschung.

Über Eurozentrik und über die Ethnozentrismusproblematik bei der Erforschung fremder Völker und Kulturen ist in den letzten Jahren viel diskutiert worden, so auch in der vergleichenden Pädagogik. Auch grundsätzliche Fragen zur menschlichen Kultur kamen dadurch wieder in den Blick. Die neuerliche Hinwendung zu spezifischen, kulturell relativen, an ethnische Identitäten gekoppelten Entwicklungswegen führte geradezu, wie SCHÖFTHALER (1983, S. 334) es beschreibt, zu einer „internationalen Konjunktur des Redens von Kultur“. Mit der Euro- bzw. Ethnozentrismusproblematik verquickt entfaltete sich dadurch auch eine erneute Diskussion über Kulturrelativität oder Universalität menschlicher Kulturentwicklung.

Demnach steht die vergleichende Bildungsforschung grundsätzlich vor folgendem Dilemma (vgl. dazu bes. SCHÖFTHALER 1983):

- Entweder kulturell relativierend zu argumentieren, d. h. einen einer bestimmten Kultur angemessenen Interpretationsrahmen zu suchen, sich mit den eigenen ethnozentrischen Vorannahmen auseinanderzusetzen und die Selbstdefinition der betreffenden Ethnie als Subjekt ihrer Geschichte in den Mittelpunkt aller Interpretationen zu stellen. — Tut man das, so überwindet man vielleicht im Ansatz Eurozentrik, man ist um das Verstehen einer Kultur bemüht, aber man handelt sich notwendig jeweils spezifische, d. h. kulturell relative und in diesem Sinne wieder ethnozentrisch verkürzte Maßstäbe ein. Kritik ist mit dieser Herangehensweise nur in beschränktem Maße, d. h. kultur- und systemimmanent möglich. Interventionen verbieten sich sowieso.
- Oder universalistisch zu argumentieren, d. h. nach einem überethnisch relevanten Interpretationsrahmen zu suchen und menschliche Kulturen an

gemeinsamen Merkmalen zu messen, mit der Gefahr vorurteilsbehafteter Kritik angesichts der Tatsache, daß vielleicht unversehens eigene kulturelle Wertmaßstäbe für universal erklärt werden. Aber auch mit der Chance, Ethnozentrismus zu überwinden und Menschen nicht unter Verweis auf ihre angestammten Kulturen von Lebensalternativen anderer Kulturen auszuschließen.

Beide Positionen (Universalismus und Kulturrelativismus) sind anfällig für politischen Mißbrauch und für Ideologisierung; beide Positionen können ferner in rassistische oder kulturimperialistische Sackgassen führen: relativistische Positionen durch die Überhöhung und Verdinglichung kultureller und ethnischer Identität, universalistische Positionen aufgrund eines reklamierten Vormachtanspruchs im Namen für allgemeingültig erklärter Normen und Verhaltensweisen. Relativistischen Positionen fehlt es an Außenkriterien und Kritikmöglichkeiten, was die Tendenz zur Verstärkung der Legitimität sozialer Systeme und - beim Anschein kultureller Autonomie — Blindheit für real vorhandene kulturimperialistische Prozesse nach sich zieht. Universalistischen Positionen fehlt es dagegen an Innenkriterien zur situationsangemessenen Beurteilung kultureller Unterschiede, was mit der Gefahr verbunden ist, die Legitimität jener Erscheinungen zu verstärken, die je nach Theorie entweder an der Spitze einer evolutionären Hierarchie stehen oder das gattungsspezifische Potential besonders verdeutlichen (SCHÖFTHALER 1983, S. 342ff.).

Häufig werden — mit besonderer Relevanz auch für die Betrachtung der Bildungsprobleme der sogenannten Dritten Welt — „Universalismus“ und „Eurozentrismus“ gleichgesetzt; kulturrelativistische Positionen werden dann als kritisches Korrektiv des Eurozentrismus angesehen. Eurozentrismus kann aber, das muß betont werden, beiden Positionen anhaften. SCHÖFTHALER spricht daher von „ideologischen Paradoxien“ und von der „Mehrdeutigkeit von Ethnozentrismus“; denn „eine anti-ethnozentrisch erscheinende Orientierung am Weltganzen kann Ausdruck einer Offenheit gegenüber fremden Kulturen sein oder kulturimperialistische Tendenzen verbergen“ (SCHÖFTHALER 1980, S. 325). Bei der Diskussion über möglichen Eurozentrismus gilt es also, eine schmale Gratwanderung zwischen Paternalismus und Überheblichkeit, zwischen Partnerschaft und emanzipatorischem Interesse zu bewerkstelligen und zu vermeiden, das „Andere“, vermeintlich oder tatsächlich Fremde mit „kolonialistischem Blick“ als passives Objekt zu vereinnahmen und so zu entmündigen (MELBER 1986).

Die neuerliche Fixierung auf Zielvorstellungen nach „autochthonen“, „authentischen“, „autonomen“, „autozentrierten“ Entwicklungswegen, Kulturmustern, pädagogischen Institutionen usw. muß sich allerdings denselben kritischen Fragen stellen. Eine Norm, ein Verhalten, eine Zielvorstellung, allgemeiner: eine gesellschaftliche Praxis ist nicht schon oder allein deswegen legitim, weil sie beispielsweise „autochthon“ ist. Sie garantiert auch nicht einen Entwicklungsweg, der sich am Abbau von Armut, Arbeitslosigkeit, sozialer Ungleichheit usw. orientiert (zum Entwicklungsbegriff vgl. NOHLEN/NUSCHLER 1982). Zudem werden die Begriffe oft wie synonym benutzt, obwohl z. B.

ein „autozentrierter“ Entwicklungsweg nicht unbedingt mit einer „Authentizitäts“-Politik gekoppelt sein muß. Schließlich läuft eine oft mit impliziten Wertungen betriebene Berufung auf das „Westliche“ an der modernen Schule als exogene Fremdinstitution und als Quelle der Armut in Entwicklungsländern dieselbe Gefahr einer unkritischen Vermengung der obigen Begriffe. Abgesehen davon, daß meines Wissens die moderne Schule nirgendwo durch eine Re-Institutionalisierung „autochthoner“ Erziehungs- und Bildungssysteme ersetzt worden wäre (ich betone: „ersetzt“, nicht: „ergänzt“), ist es längst nicht ausgemacht, daß z. B. eine „traditionelle“ afrikanische Erziehung zum Abbau von Armut, Arbeitslosigkeit und Ungleichheit besser beitragen kann als die moderne Schule.

Auch die Berufung auf indigene kulturelle „Traditionen“ ist im Lichte dieser Debatte nicht unproblematisch. So muß man z. B. für Afrika deutlich mindestens drei verschiedene Arten von Traditionen unterscheiden:

- a) die „autochthonen“, d. h. die ursprünglichen afrikanischen Traditionen;
- b) die „traditionalisierten“ afrikanischen Traditionen als Versuche der (Neu-)Erfindung von oder der Rückkehr zu (vermeintlich) autochthonen kulturellen Traditionen;
- c) die „modernen“ Traditionen; — ich erinnere an die Fanti-Verfassung vom Anfang.

Ich habe alle drei Unterscheidungen in Anführungszeichen gesetzt, erstens weil dies eine analytische Unterscheidung ist, wohingegen in der gesellschaftlichen Praxis diese verschiedenen Traditionen ineinanderfließen, und zweitens weil selbst diese Unterteilung noch nicht eindeutig ist; denn: Wohin gehören beispielsweise die afrikanisch-islamischen Traditionen in Westafrika? Sind sie „autochthon“ afrikanisch? Welche Traditionen erscheinen in Lehrplänen und Schulbüchern in Afrika als „afrikanische“ Traditionen? Ich wollte aber mit dem Hinweis auf Traditionen an dieser Stelle ins Bewußtsein heben, daß es auch in Afrika eine „moderne“ Tradition gibt, deren Existenz oft vorschnell als „nicht-oder un-afrikanisch“ desavouiert wird. Dagegensetzen möchte ich, daß diese modernen Traditionen ebenso zu den eigenen, „indigenen“ Traditionen der Einheimischen gehören, will man nicht deren eigenständige Leistungen und kritisch-konstruktive Aneignung zunächst fremder, auch mit Gewalt oktroyierter, Kulturelemente ignorieren, als minderwertige Imitation ansehen oder als Verblendungszusammenhang denunzieren, d. h. unter Berufung auf einen unkritischen, statischen, versteinerten Kulturbegriff von vorneherein als indiskutabel verurteilen. Die Afrikaner waren auch dort, wo sie zuvor noch keine Alphabetisierung und formale Schulbildung gekannt hatten, wie auch in islamisierten afrikanischen Gebieten, in denen es schon Koranschulen gab, keine passiven Rezipienten der äußeren Einflüsse, die z. B. durch christliche Mission, Überseehandel und Kolonialherrschaft auf sie einströmten. Deshalb ist zu fordern, daß die moderne Schulgeschichte Afrikas auch als Geschichte eines aktiv betriebenen und mitgestalteten Kulturimports rekonstruiert wird. Und sie muß als integraler Bestandteil und nicht als exotisches Beiwerk der weltweiten modernen Bildungsgeschichte gewürdigt werden.

*Zusammenfassend gefolgert:*

- Wenn sich die vergleichende Bildungsforschung mit der Schulgeschichte außereuropäischer Gesellschaften beschäftigt und dabei — wie hier vorgeschlagen — eine Theorie der Ausbreitung der modernen Schule zugrunde legt, die diese moderne Schule als eine „universale“ Errungenschaft begreift und nicht als eine „europäische“,
- und wenn damit die nationalstaatlich organisierten, öffentlich-rechtlich strukturierten Schulsysteme als funktionale Äquivalente eines globalen Modells und damit als vergleichbar und als anhand derselben Kriterien zu beurteilende und zu kritisierende angesehen werden (und eben diese Vorstellung steht formelhaft verdichtet hinter dem Paradigma: „Schule im modernen Weltsystem“),
- so sehe ich darin zwar keine Garantie, aber zumindest die Chance dafür, die oben als „eurozentrisch“ bezeichnete Verkürzung der bisherigen historisch-vergleichenden Bildungsforschung zu überwinden.

In die vergleichende Bildungsforschung müßte also — zusammenfassend betrachtet und über die Länderstudien-Perspektive wie auch die vorschnelle Entgegensetzung „europäisch“ vs. „nicht-europäisch“ hinausgehend —

- a) eine radikal globale, theorieorientierte Perspektive eingehen, was den Zusammenhang zwischen sich entfaltenden Schulstrukturen und gesamtgesellschaftlicher Entwicklung vor dem Hintergrund weltgesellschaftlicher Kooperation und Konkurrenz betrifft, und
- b) empirisch-analytisch eine radikal differenzierende Perspektive in bezug auf Entwicklungen innerhalb einzelner Gesellschaften oder gesellschaftlicher Teilbereiche (systematische Betrachtung von Ethnien, Regionen, Religionen, Schichten- und Geschlechtsspezifika).

#### *4. Der eigenständige Beitrag zur Konstituierung moderner Schulbildung in der sogenannten Dritten Welt: eine Re-Interpretation der bildungspolitischen Ziele der Fanti-Konföderation*

Ich komme zum Ausgangspunkt zurück: Wie kann man die Bildungsgeschichte Afrikas nun unter dem skizzierten „Schule im modernen Weltsystem“-Paradigma „angemessen“ betrachten unter Beachtung der beiden Postulate: (theoretisch) radikal verallgemeinern, (empirisch-analytisch) radikal differenzieren? Ich übersetze dies im Blick auf die Fanti-Verfassung und ihre Bildungsziele in die Frage: Welchen spezifischen Eigenbeitrag vor dem Hintergrund sowohl weltgesellschaftlicher Prozesse wie auch innergesellschaftlicher Auseinandersetzungen leistete die Fanti-Konföderationsbewegung mit ihren Verfassungsideen zur Konstituierung der modernen Schule in Afrika?

Die von Fanti-Repräsentanten im November 1871 verabschiedete Verfassung ist zu lesen als eine schriftliche Kodifikation ihres Versuchs, sich eine neue politische Struktur zu geben und auf die ökonomischen und sozialen Veränderungen der damaligen Zeit mit Modernisierungsversuchen in eigener Hand zu antworteng. Diese Veränderungen betrafen z. B. neue Außenhandelsprodukte (Palmöl statt Sklaven), neue Anbau-, Transport- und Fertigungsmethoden (planmäßige Kultivierung, Aufarbeitung und Transportierung von Agrarerzeugnissen für den Export statt für den lokalen Gebrauch) und neue

Kommunikationssysteme (schriftliche Fixierung von Sachverhalten, Handel in Kredit- und Kommissionsgeschäften, regelmäßiger Post- und Versandverkehr mit Dampfschiffen nach Übersee). Die Fanti sahen sich ferner vor das Problem gestellt, sich in einer zu Zeiten recht diffusen Interessenkonstellation verschiedener europäischer (Engländer, Dänen und Holländer mit ihren Handelsstützpunkten) und afrikanischer Mächte (das Großreich Aschanti und kleinere Konkurrenten wie die Elminas) zu behaupten. Insbesondere das Aschanti-Reich und dessen Hegemoniebestrebungen in der Konkurrenz um den Küstenhandel waren eine Bedrohung für die „middlemen“-Position der Fanti im Überseehandel (Vermittlerrolle zwischen lokalem und transatlantischem Außenhandel). Hier mußten sich die Fanti auch zunehmend gegen die Kenntnisse und Wirtschaftsmacht der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vermehrt an der Goldküste anwesenden europäischen Handelsagenten behaupten. - In der Fanti-Konföderationsbewegung kulminierten also verschiedene Motive und gesellschaftliche Wandlungen, die aus externen Faktoren (Überseehandel, Weltmarktintegration, europäische Einflüsse) wie auch aus internen Faktoren (sozialstrukturelle Veränderungen der Fanti-Gesellschaft, Konkurrenz zu den Aschanti) herrührten.

Betrachtet man vor dem Hintergrund dieser Bedingungen noch einmal die Bildungsvorstellungen der Fanti, wie sie in ihrem Verfassungsentwurf von 1871 zum Ausdruck kommen, so erscheint mir nur eine Interpretation gerechtfertigt,

- die diese Leistung, erstens, als „afrikanische“ Eigenleistung beurteilt - und nicht als Kopie eines europäischen Modells. Denn die Verfassungsparagraphen reflektieren diese Konflikt- und Interessenlage der Fanti, deren Eigenständigkeit und middlemen-Profiten - angesichts der Bedrohung durch die Aschanti einerseits und den zu jener Zeit noch erfolversprechenden Möglichkeiten der Inkorporation in den Weltmarkt andererseits - wohl nur durch den Versuch der Konstituierung eines modernen Staatswesens hätten aufgefangen werden können. Das angestrebte moderne Bildungswesen als Teil dieser Perspektive hätte seinen Beitrag dazu leisten sollen, dieses Staatswesen auf der internationalen Bühne interaktionsfähig zu machen und zugleich eine binnenmarktorientierte Entwicklung in Gang zu setzen.
- Zweitens eine Interpretation, die die Bildungsparagraphen der Fanti-Verfassung als eine Konsens- und Kompromißformel ansieht, die Auskunft geben kann über den Stand der innergesellschaftlichen Auseinandersetzungen darüber, was die moderne Schulbildung in der und für die Fanti-Gesellschaft leisten sollte, - und nicht als verlängerter Arm europäischer Interessen. Spuren dieser Auseinandersetzung finden sich in den Paragraphen, die die politische Repräsentation, die Rechtsprechung, die Staatsfinanzen betreffen. In den Bildungsklauseln ist bemerkenswert, daß das Prinzip der staatlichen Kontrolle (also eines der oben erwähnten „universalisierten“ Merkmale moderner Schulsysteme) die traditionellen Autoritäten (Häuptlinge, Könige) einerseits nicht ganz ausgeschaltet hat, daß aber andererseits durchaus Vorstellungen von einer staatlichen Bildungsadministration vorhanden waren.

— Drittens eine Interpretation, die die Zielrichtung einer Modernisierung mittels Schulbildung als Versuch der Fanti wertet, ihre wohl unabwendbare und aus ihrer Lage heraus auch selbstgewählte Inkorporation in das moderne Weltsystem wenigstens soweit wie möglich zu eigenen Bedingungen zu gestalten und sich dabei auch eine eigenständige Kontrolle über die modernen Bildungsentwicklungen ihrer Gesellschaft zu erhalten, — und nicht als billige, sich ihrer selbst nicht recht bewußte Imitation westlicher Einflüsse. Bemerkenswert ist hierbei, daß auf europäische Berater verzichtet wurde, nicht aber auf die Übernahme einiger Ideen, die den Fanti durch ihre Überseekontakte und die internationalen Kommunikationsmöglichkeiten ihrer modern gebildeten Vertreter bekannt waren.

Auf den Punkt gebracht: Dieses Kapitel afrikanischer Bildungsgeschichte gehört nicht in ein exotisches Kuriositätenkabinett von „Bildung nach europäischem Modell in Afrika“, sondern ist - als Fragestellung einer nicht-eurozentrisch verkürzten vergleichenden Bildungsforschung formuliert — ein konstitutives Element zur Erhellung eines für die moderne Bildungsgeschichte insgesamt relevanten Forschungszusammenhangs von „Schule, Staatlichkeit, Verfassung“ — hier: bei den Fanti an der Goldküste, kurz vor dem Wettlauf um die koloniale Aufteilung Afrikas, unter den historischen Bedingungen eines extremen Peripherisierungsdruckes. Auf das globale Problem moderner Bildungssysteme, wie denn die Bürger eines rechtlich sanktionierten Staatswesens mittels Bildung (und anderer Faktoren) an der Entwicklung ihrer Länder beteiligt und an ihre Staatssysteme und deren politisch-ökonomische Ausrichtung gebunden, auf sie verpflichtet werden könnten (s. o. die universalisierten Merkmale „Recht auf Bildung und Schulpflicht“, „staatliche Kontrolle“), auf dieses globale Problem wurde mit dem Verfassungsentwurf der Fanti eine spezifische Lösung gefunden, eine eigenständige afrikanische Lösung. — Dieses indessen konnten und wollten die in Westafrika residierenden Engländer nicht tolerieren. Sie säten Zwietracht zwischen die modernen und die traditionellen Fraktionen der Fanti und drohten diesen mit dem Entzug ihrer militärischen Allianz angesichts eines erneuten kriegerischen Vorstoßes der Aschanti gegen die Küstengebiete: Im Jahre 1874 proklamierten die Engländer einseitig die Kolonie Goldküste, und die Fanti ließen dies - mangels anderer Alternativen oder aus welchen Gründen auch immer — über sich ergehen.

Die kolonialismuskritische Untersuchung der Bildungsprobleme der Dritten Welt ist damit erstens um einen weiteren Beleg dafür reicher, daß der Kolonialismus (der hier auf diesen Verfassungsentwurf folgte, d. h. ihm nicht voranging, sondern in diesem Fall im Gegenteil wahrscheinlich noch durch diesen provoziert wurde) nicht nur traditionelle Kulturen zerstörte, sondern — vielleicht langfristig gesehen noch folgenschwerer: eigenständige Bewältigungsversuche der weltmarktinduzierten gesellschaftlichen Veränderungen, eine Modernisierung in eigener Regie, hemmte oder vernichtete. Und zweitens um einen weiteren Beleg dafür reicher, daß und wie es dem Kolonialismus gelang, an vorkoloniale europäisch-afrikanische Allianzen und Kontakte anzuknüpfen und diese für die Zwecke nun gänzlich heteronomer Kolonialinteressen auszunutzen und abzuändern. Denn fortan galten die Fanti einerseits bei ihren afrikanischen Nachbarvölkern als Inbegriff der „Kollaborateure“ mit

dem europäischen Kolonialsystem. Andererseits wurden die Fanti mit der Etablierung eines von England gesteuerten Kolonialsystems an der Goldküste und dessen Eroberung weiterer Inlandsgebiete (bes. des Aschanti-Reiches) dazu genötigt, ihre nationale Modernisierungsperspektive, wie sie in ihrem Verfassungsentwurf von 1871 ja auch für ihre bildungspolitischen Ziele charakteristisch war, weitgehend aufzugeben. Denn ihre nationalkulturellen Bildungsinteressen konnten die Fanti fortan nur mehr als Teil eines größeren staatlichen Rahmens verwirklichen; zunächst im fremdbestimmten Kolonialstaat und heute im neuen National- und Vielvölkerstaat Ghana.

Was ich hier am Beispiel der Fanti-Verfassung exemplarisch vorgeführt habe, ist kein Einzelfall. Es läßt sich an anderen Erscheinungen aus der Bildungsgeschichte der sogenannten Dritten Welt durchexerzieren,<sup>10</sup> wie etwa:

- am Einklagen höherer Bildung und moderner Bildungsstandards — gegen Versuche von Missionsgesellschaften und Kolonialverwaltungen, die höhere Bildung zu beschränken oder zweitklassige Bildungssysteme anzubieten,
- an eigenständigen Schulgründungen und Schulversuchen, z. B. auch Integrationsversuche islamischer und sogenannter „westlicher“ Bildung in eine allgemeine, allgemeinbildende Schule,
- an der Praxis „multikultureller“ Bildung und Erziehung in einer „modernen“ Schule vor dem Hintergrund einer Erziehungswirklichkeit, die durch unterschiedliche ethnische Herkunft und kulturelle Einflüsse geprägt war — lange bevor die europäischen Länder dieses Problem für sich Selbst „entdeckt“ hatten.

ES käme nun auf eine nicht europäisch verkürzte vergleichende Bildungsforschung an, diese Entwicklungen als konstitutive Bestandteile einer weltweiten modernen Schulgeschichte kritisch zu würdigen. Denn eine vergleichende Bildungsforschung, die die moderne Schulgeschichte der sogenannten Dritten Welt ignoriert oder in exotische Seitenstraßen abdrängt, d. h. diese in jedem Falle in einer charakteristischen Weise ausblendet, ist in einem systematischen Sinne defizitär, da sie einen wesentlichen Teil der modernen Schulgeschichte unterschlägt, nämlich: Schulentwicklungen unter Bedingungen eines weltmarktinduzierten Peripherisierungsdrucks. Erst wenn die vergleichende Bildungsforschung auch diesen Strang der Geschichte der modernen Schule konstitutiv (also nicht bloß aufgrund eines moralischen Appells) in sich aufnimmt, kann ihr ein Verständnis vom historischen Gesamtprozeß der weltweiten Expansion und Systembildung der modernen Schule gelingen.

### *Anmerkungen*

- 1 Erweiterter und überarbeiteter Aufsatz zu meinem Vortrag beim DGfE-Kongreß in Bielefeld im Symposium „Vergleichende Bildungsforschung: Erträge und Herausforderungen“ (19./20. 3. 1990). Die Kongreßbeiträge der Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ werden derzeit von R. NESTVOGEL unter dem Titel „Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz?“ (IKO-Verlag, Frankfurt) herausgegeben.

- 2 Ich schildere im folgenden einige Ereignisse um die Fanti-Konföderation (1868-1873) und ihre Verfassung (1871) an der Goldküste in Westafrika. Die historischen Ereignisse sind ausführlicher nachzulesen z. B. bei AGBODEKA (1964 und 1971, S. 15-33), KIMBLE (1963, S. 222-263) und LIMBERG (1970). Der vollständige Text der Fanti-Verfassung von 1871 findet sich z. B. in HAYFORD (1903, S. 327-340) und in SARBAH (1906, S. 199-209).
- 3 Mit dem in der Fanti-Verfassung verwendeten Begriff „normal schools“ waren zu jener Zeit keine Lehrerseminare gemeint, sondern eine Art von Handels- und Berufsschule (vgl. FOSTER 1971, S. 101).
- 4 Als nahezu einzige Ausnahme ist hier FOSTER (1971, 1. Aufl. 1965) zu nennen, der die Fanti-Konföderation und ihre Verfassung von 1871 nicht nur beiläufig erwähnt, sondern diese als Teil des sogenannten „goldenen Zeitalters“ der Goldküste analysiert und dabei zugleich die äußeren Einflüsse aus Europa wie auch die internen sozialen Wandlungen besonders in den Küstengebieten berücksichtigt. Es ist mir indessen nicht bekannt, ob nun z. B. FOSTER's Publikation über die Fanti-Verfassung in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft jemals berücksichtigt worden wäre, wenn es etwa darum geht, den Zusammenhang von Verfassung und öffentlichem Bildungswesen historisch-vergleichend zu betrachten.
- 5 Auswertungsbasis waren für diesen Zeitpunkt 39 Verfassungen von 47 zu jener Zeit unabhängigen Ländern; die Fanti-Verfassung war in den Untersuchungen der Studie nicht vertreten.
- 6 Andeutungsweise hat dies beispielsweise schon SCHRIEWER 1984 vorgeschlagen; er spricht dort gelegentlich auch den Bereich von Bildung als Faktor der Unterentwicklung an, allerdings noch ohne eine systematische Einbeziehung der Bildungsprobleme der sogenannten Dritten Welt in sein „Gesamtableau“ einer historisch-vergleichenden Bildungsforschung.
- 7 Ich beziehe mich hierbei auf die HABERMASsche Unterscheidung zwischen Entwicklungsdynamik und Entwicklungslogik (vgl. z. B. HABERMAS 1976, S. 12); für die analytische Umsetzung dieser Unterscheidung auf erziehungs- und bildungshistorische Fragestellungen vgl. LENHART (1987) und ADICK (1989b).
- 8 Dieser Begriff nach D. K. MÜLLER (1981); vgl. hierzu auch die methodologische Diskussion zur Tragweite dieses Konzepts für die historisch-vergleichende Bildungsforschung in MÜLLER/RINGERISIMON (Hrsg.; 1987).
- 9 Zur gesellschaftlichen Umbruchsituation der Fanti im 19. Jahrhundert vgl. insbesondere MCCARTHY (1983) und KIMBLE (1963). Zum Palmölhandel der Fanti im 19. Jahrhundert vgl. SANDERS (1982), zu sozialstrukturellen Veränderungen ARHIN (1983).
- 10 Ich habe dies anhand einiger Fallstudien aus der Bildungsgeschichte Afrikas vornehmlich zu afrikanisch initiierten schulischen Entwicklungen vor und trotz Kolonialismus versucht (ADICK 1989b, Teil IV; vgl. auch ADICK 1988 und 1989 a). — Doch dürften sich aus anderen außereuropäischen Regionen viele ähnlich gelagerte Befunde ergeben.

### Literatur

- ADICK, C.: Schule im modernen Weltsystem. Ein Versuch zur Entmythologisierung der Vorstellung von Schule als Kolonialerbe. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 38 (1988), S. 343-355.
- ADICK, C.: Afrikanisierung oder Modernisierung der höheren Bildung? — Historische Wurzeln moderner akademischer Bildungsinitiativen in afrikanischer Hand. In: Die Lage der Universitäten: Sektionsbericht (Gegenwartsbewältigung und Zukunftspers-

- spektiven in Afrika, VAD-Jahrestagung 1989), hrsg. v. W. KÜPER, Frankfurt 1989, S. 1-27. (a)
- ADICK, C.: Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problem-skizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren, Habil.-Schrift, dem Fachbereich 2 der Universität-GH Siegen einge-reicht im November 1989. (b)
- AGBODEKA, F.: The Fanti Confederacy 1865-1869, an enquiry into the origins, nature and extent of an early West African protest movement. In: Transactions of the His-torical Society of Ghana, Vol. VIII (1964), S. 82-123.
- AGBODEKA, F.: African Politics and British Policy in the Gold Coast, 1868-1900, Lon-don 1971.
- ARHIN, K.: Rank and Class among the Asante and Fante in the 19th century. In: Africa 53 (1983), S. 2-22.
- BOLL, J./RAMIREZ, F. O.: World Culture and the Institutional Development of Mass Education. In: Handbook of Theory and Research in the Sociology of Education, hrsg. v. JOHN G. RICHARDSON, Westport, Conn. 1986, S. 65-90.
- BOLL, J./RAMIREZ, F. O./MEYER, J. W.: Explaining the Origins and Expansion of Mass Education. In: Comparative Education Review 29 (1985), H. 2, S. 145-170.
- BOLI-BENNETT, J.: The Ideology of Expanding State Authority in National Constitu-tions 1870-1970. In: MEYER, J. W./HANNAN, M. T. (Hrsg.): National Development and the World System — Educational Economic and Political Change 1950-1970, Chicago/London 1979.
- DIAS, P. V.: „Education and Development" in Comparative Education in the context of dependence and affiliation structures. In: ‚Fortschrittstechnologien' und ihre Aus-wirkungen auf Erziehung und Identitätsbildung, hrsg. v. W. SÜLBERG (Pädagogik: Dritte Welt, Jahrbuch 1984), Frankfurt 1985, S. 138-162.
- FOSTER, P.: Education and Social Change in Ghana. London, 3. Aufl. 1971 (1. Aufl. 1965).
- HABERMAS, J.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, Frankfurt 1976.
- HABERMAS, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen, Frank-furt 1985.
- HAYFORD, J. E. C.: Gold Coast Native Institutions, London 1903.
- INKELES, A./SIROWY, L.: Convergent and Divergent Trends in National Educational Systems. In: Social Forces 6 (1983), H. 2, S. 303-333.
- KIMBLE, D.: A Political History of Ghana. The Rise of Gold Coast Nationalism 1850-1925, Oxford 1963.
- LENHART, V.: Die Evolution erzieherischen Handelns, Frankfurt 1987.
- LIMBERG, L.: The Economy of the Fanti Confederation. In: Transactions of the His-torical Society of Ghana 11 (1970), S. 83-103.
- MCCARTHY, M.: Social change and the growth of British power in the Gold Coast: The Fante states 1807-1874, New York u. a. 1983.
- MELBER, H.: Rassismus und Eurozentrismus als Phänomene kolonialhistorischer Be-trachtungsweise. In: GEIGER, K. F. (Hrsg.): Rassismus und Ausländerfeindlichkeit in Deutschland. Beiträge zu ihrer Erforschung (Kasseler Materialien 5 zur Ausländer-politik.) Kassel 1986, S. 5-80.
- MEYER, J. W. u. a.: The World Educational Revolution. In: Sociology of Education 50 (1977), S. 242-258.
- MEYER, J. W./RAMIREZ, F. O./SOYSAL, J. A.: World Expansion of Mass Education, 1870-1980, Vortragsmanuskript, Stanford University 1989.
- MÜLLER, D. K.: Der Prozeß der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten Hälfte des 19. Jh. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 245-269. (b)

- MÜLLER, D. K./RINGER, F./SIMON, B. (Hrsg.): *The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction. 1870-1920.* Cambridge 1987.
- NOHLEN, D./NUSCHELER, F.: Was heißt Dritte Welt? Was heißt Unterentwicklung? Was heißt Entwicklung? Einleitung und begriffliche Grundlegung zum Handbuch der Dritten Welt, hrsg. v. NOHLEN/NUSCHELER, Bd. 1, Neuauflage, Hamburg 1982, S. 11-72.
- RAMIREZ, F. O./BOLI-BENNETT, J.: Global Patterns of Educational Institutionalization. In: *Comparative Education*, hrsg. v. P. ALTBACH, R. ARNOVE, G. KELLY, New York 1982.
- RAMIREZ, F. O./RUBINSON, R.: Creating Members: The Political Incorporation and Expansion of Public Education. In: MEYER, J. W./HANNAN, M. (Hrsg.): *National Development and the World System*, Chicago 1979, S. 72-82.
- SANDERS, J.: Palm oil production on the Gold Coast in the aftermath of the slave trade: a case study of the Fante. In: *International Journal of African Historical Studies* 15 (1982), H. 1, S. 49-63.
- SARBAH, J. M.: *Fanti National Constitution*, London 1906.
- SCHÖFTHALER, T.: Über die Mehrdeutigkeit von Ethnozentrik in der Weltgesellschaft. In: GROHS, G. u. a. (Hrsg.): *Kulturelle Identität im Wandel*, Stuttgart 1980, S. 322-330.
- SCHÖFTHALER, T.: Kultur in der Zwickmühle. Zur Aktualität des Streits zwischen kulturrelativistischer und universalistischer Sozialwissenschaft. In: *Argument*, Nr. 139. 26 (1983), S. 333-347.
- SCHRIEWER, J.: Vergleichend-historische Bildungsforschung: Gesamttableau oder Forschungsansatz. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 30 (1984), S. 323-342.
- TENORTH, H.-E. : Bildung, allgemeine Bildung, Allgemeinbildung. In: TENORTH, H.-E. (Hrsg.): *Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft*, Weinheim/München 1986, S. 7-30.
- WULF, C.: Der pädagogische Diskurs der Moderne. In: JUNG, Th./SCHEER, H.-D./SCHREIBER, W. (Hrsg.): *Vom Weiterlesen der Moderne — Beiträge zur aktuellen Aufklärungsdebatte.* Bielefeld 1986.

### *Abstract*

The article poses the question of how historical-comparative educational research can 'adequately' interpret the development of modern-type schooling in the so-called Third World. This is shown by the example of the Fanti-Constitution of 1871. The Fanti (at the former 'Gold Coast', today's Ghana) had laid down in their Constitution among others the basis of a modern, nation-state organised, universal school-system. This African contribution to the development of modern schooling in Africa can only be adequately recognised unless the worldwide expansion of modern schooling is no longer interpreted as a "European" product. Instead it should be viewed as an integral part of the emergence of our global yet antagonistic "modern world system". The hitherto existing historical-comparative educational research has to be considered "eurocentric reductionist", since it has not recognised the indigenous historical contribution of non-European societies to the process of the appropriation and development of modern schooling as truly constitutive elements of its research perspectives.

### *Anschrift der Autorin:*

Dr. Christel Adick, Löhbergstraße 7, D-5905 Freudenberg.