

Henze, Jürgen

Ergebnisse der Transformationsforschung zum Wandel von Bildungssystemen in Übergangsgesellschaften

Tertium comparationis 9 (2003) 1, S. 67-80

urn:nbn:de:0111-opus-29337

Erstveröffentlichung bei:



<http://www.waxmann.com>

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

Internet: www.pedocs.de



Ergebnisse der Transformationsforschung zum Wandel von Bildungssystemen in Übergangsgesellschaften

Jürgen Henze

Humboldt-Universität zu Berlin

Abstract

The article provides an overview on recent research findings in political science as well as international comparative education. The central point of interest is the explanatory power of transformation research for explaining educational change under the constraints of time and chaos in transitional societies. Findings will be related to classical organizational studies on innovation and change in education and the author will question the particular value of transformation research for explaining educational change. Instead, classical research paradigms in organizational research still have a variety of approaches to offer which do not have less explanatory power.

1 Einleitung

Die Analyse von Wandlungsprozessen in unterschiedlichen Bereichen gesellschaftlicher Entwicklung ist in den letzten zehn Jahren für eine Reihe von Nationalstaaten verstärkt unter der Perspektive des Systemwechsels vollzogen worden. Im Mittelpunkt des Interesses stand dabei die Suche nach: erstens den Bedingungsfaktoren des Systemwechsels, zweitens den Verlaufsstrukturen und drittens den möglichen alternativen Entwicklungspfaden mit unterschiedlich konzipierten „Ankunfts-Gesellschaften“. Soweit es sich um Systemwechsel in Mittel- und Osteuropa wie auch in den Staaten Zentralasiens handelte, stand die sich international entwickelnde Transformationsforschung von Anfang an im Zeichen angelsächsischer Theoriedominanz. Ein wichtiges Ergebnis dieser Entwicklung war die Verengung des Blickes auf die wahrscheinliche oder erhoffte Etablierung von Demokratien westlicher Prägung, parallel zum Aufbau marktgesteuerter Wirtschafts- und Sozialsysteme.¹

Wie immer man die Ergebnisse der Transformationsforschung im Detail bewerten mag, es ist nicht zu übersehen, dass die mit dem Systemwechsel initiierten Veränderungen im Bildungsbereich kaum zum Gegenstand der internationalen Transformationsforschung wurden.² Im Vordergrund standen vielmehr Untersuchungen zum politischen, wirtschaftlichen sowie sozialpolitischen Strukturwandel und, insbesondere in

der Folge der deutschen Wiedervereinigung, Untersuchungen, die sich mit verändernden Einstellungen und Orientierungen, Mentalitäten und Verhaltensweisen in Teilen der Bevölkerung in den neuen Bundesländern befassen (Reißig 2000).³ Wenn bildungstheoretische und bildungspolitische Perspektiven in den Blick rückten, dann vor allem im Rahmen der „deutschen Transformationsforschung“ oder auf der Ebene internationaler Globalisierungsforschung, die nationalstaatliche Transformationen als Sonderfall des Systemwandels begreift und im Sinne einer meta-theoretischen Betrachtung aufnimmt.

2 Politikwissenschaftliche Transformationsforschung

In Anlehnung an Sandschneider verstehen wir unter Transformationsforschung

„... die Summe der sozialwissenschaftlichen Anstrengungen ..., den politischen, ökonomischen und soziokulturellen Wandel eines Systems in seiner Komplexität und Interdependenz zu beschreiben und zu erklären ... Das zentrale Erkenntnisinteresse dieses Forschungszweiges lässt sich deshalb in drei Fragekomplexen ermitteln: Warum, wie und wohin wandeln sich Systeme? ... Wo ist die Grenze erreicht zwischen der alltäglichen Notwendigkeit des Systemwandels zum Zwecke der Anpassung an veränderte Umweltbedingungen und Systemwechsel, d.h. dem Übergang von einem Systemtyp ST1 zu einem, wie auch immer definierten Systemtyp ST2? Welches sind schließlich Voraussetzungen und Bedingungen für einen Systemzusammenbruch als dritte und häufig dramatischste Form der Systemtransformation?“ (Sandschneider 1995: 42).

Nguyen (2002: 18 ff.) hat darauf verwiesen, dass je nach Perspektivenwahl (makro- oder mikrosoziologisch) mit den *funktional-strukturalistischen*, den *akteurstheoretisch-prozessualen* und den *systemtheoretisch-integrativen* Ansätzen⁴ drei dezidierte Forschungsrichtungen zu unterscheiden sind, mit denen diverse theoretische Orientierungen eingefangen werden. Dazu gehören die klassische *Modernisierungstheorie*, der *Machtressourcen-Ansatz*, *kulturalistische Theorien* und *Akteurstheorien* (s. Abb. 1).

Die *funktional-strukturalistischen Ansätze* suchen Antworten auf die Frage nach dem Charakter, dem Zugangs- und Konsolidierungsprozess von Demokratien, nach den Ursachen und Verlaufsformen von Systemtransformationen und insbesondere nach dem Zusammenhang von marktwirtschaftlicher (kapitalistischer) Entwicklung und Demokratisierungsprozessen.

Der *modernisierungstheoretische Ansatz* im Anschluss an Lipset (1959), Moore (1995) und Diamond (1993) stellt in erster Linie die Entwicklung zur Demokratie als wahrscheinliche Entwicklungsrichtung und -zielvorgabe in Abhängigkeit des wirtschaftlich-sozialen Entwicklungsniveaus heraus. Huntington (1991) hat hierzu das Konstrukt der „Transitionszone“ eingeführt, um die Wahrscheinlichkeit weitergehender Demokratisierungsprozesse mit definierten Niveaus ökonomischer Wohlfahrt zu verknüpfen.

Auch der *Machtressourcen-Ansatz* stellt die Wahrscheinlichkeit nachhaltiger Demokratisierungsprozesse in den Mittelpunkt der Betrachtung, allerdings nicht in ihrer Abhängigkeit von ökonomischen Entwicklungszuständen, sondern in ihrer vermuteten Abhängigkeit von gestreuten Machtressourcen (Merkel & Puhle 1999: 34 ff.).

Abbildung 1: Ansätze der politologischen Transformations- und Transitionsforschung

Transformations- und Transitionsforschung in der Politikwissenschaft	<i>funktional- strukturalistische Ansätze</i>	<i>akteurstheoretisch- prozessuale Ansätze</i>	<i>systemtheoretisch- integrative Ansätze</i>
Schwerpunkte im Erkenntnisinteresse	Was ist Demokratie? Existiert ein Zusammenhang zwischen kapitalistischer Entwicklung und Demokratisierung? Lassen sich allgemeingültige Voraussetzungen für Demokratisierung benennen: makro-quantitativ, statistisch, cross-national?	Warum, wann und wie verläuft der Übergangsprozess? Lassen sich idealtypische Transitionstypen benennen? Läßt sich die Transition in Phasen einteilen: mikro-politologisch, qualitativ, historisch-vergleichend?	Wie und warum wandeln / transformieren sich lebende, dynamische Systeme? Welches sind die Auslöser / treibenden Kräfte für den Wandel? Wie lassen sich unterschiedliche Phänomene der Systemtransformation erklären: interdisziplinär, systemtheoretisch?
Hauptthesen	Je besser ein Land ökonomisch entwickelt ist, desto größer sind seine Chancen auf Demokratisierung. Demokratie kann sich nur bei gleichzeitiger Entwicklung einer zivilen politischen Kultur konsolidieren, in der alle Beteiligten demokratische Regeln akzeptieren. Es gibt spezifische Vorbedingungen für die Entstehung von Demokratie. Politische Akteure haben nur sehr begrenzten Handlungsspielraum.	Transition bedeutet Übergang zu einem unbestimmten „something else“. Transition in Richtung Demokratie vollzieht sich in den drei Phasen: Liberalisierung, Demokratisierung, Konsolidierung – „rational choice“ These politischer Akteure – Transitionen verlaufen auf unterschiedlichen Pfaden, z.B. in Form von: Pakt, Diktat von oben, Reform von unten, Revolution etc. Die Entwicklung von Demokratie bedarf einer ausgeprägten Zivilgesellschaft.	Systeme sind offene, lebende, sich ständig anpassende Organismen. Komplexität der Transformationsprozesse erfordert Interdisziplinarität. Systeme reagieren auf Reize, die als dysfunktional, eufunktional oder non-funktional bewertet werden. Ziel der Reaktion auf Anreize ist jeweils der Erhalt der Systemstabilität / des Fließgleichgewichts.

Quelle: Nguyen (2002: 40).

Kulturalistische Theorien thematisieren vermutete Zusammenhänge zwischen religiös-kulturellen Tiefenschichten – in der Regel von Nationalstaaten – und möglichen bzw. wahrscheinlichen Pfaden von Demokratisierung. Huntington hat hierzu die These von der Unvereinbarkeit diverser Ideologiesysteme mit Formen westlich-liberaler Demokratie aufgestellt und als Beispiele die konfuzianisch geprägten Gesellschaften in Ost- und Südostasien benannt (ebd.: 36 ff.).

Während sich die bislang skizzierten Ansätze eher der makrosoziologischen Perspektive zuordnen lassen, haben die *akteurstheoretisch-prozessualen* Forschungsbeiträge die Mikro-Ebene handelnder Akteure (speziell von Eliten) zum Gegenstand der Betrachtung. Zu den Grundannahmen ihrer Vertreter gehört eine stärkere Zeit- und Kontextabhängigkeit sowie die generelle Unbestimmtheit des Transitionsprozesses infolge der Mehrdimensionalität möglichen Verhaltens unterschiedlicher Akteure. Damit wird der Prozess der Transition in seiner zeitlichen Sequenzierung und Zielbe-

stimmung deutlich offener als in den zuvor genannten Ansätzen behandelt: *O'Donnell, Schmitter* und *Whitehead* kennzeichnen die Transition als

„... interval between one political regime and another ... Transitions are delimited, on the one side, by the launching of the process of dissolution of an authoritarian regime and, on the other, by the installation of some form of democracy, the return to some form of authoritarian rule, or the emergence of a revolutionary alternative“ (1986: 6).

Am Ende einer Transition kann danach also ein unbestimmtes „*something else*“ stehen, ein neues demokratisches politisches System ebenso wie eine neu konfigurierte autoritäre Herrschaft oder einfach nur Konfusion in Form von Machtrotation ohne institutionelle Problemlösungskapazität. Umgekehrt ist der Beginn einer Transition gegeben, wenn die Repräsentanten des autoritären Regimes „... for whatever reason, modify their own rules in the direction of providing more secure guarantees for the rights of individuals and groups“ (ebd.: 6). Die damit skizzierte strukturell offene Form einer *Transition* wird in der Literatur allerdings mehrheitlich nicht geteilt. Es scheint, dass *Transition* vorrangig Verwendung findet, „... um den Übergang von autokratischen zu demokratischen Systemen zu bezeichnen ... Transition wird so semantisch mit ‚Übergang zur Demokratie‘ gleichgesetzt“ (Merkel 1999: 75).

Dagegen wird *Transformation* verwendet „... als Oberbegriff für alle Formen, Zeitstrukturen und Aspekte des Systemwandels und Systemwechsels ... Er schließt also Regimewandel, Regimewechsel, Systemwandel, Systemwechsel oder Transition mit ein“ (ebd.: 76).

Um dem Problem der Interdependenz, der Offenheit und Unsicherheit bei der Analyse von gesellschaftlichen Transformationsprozessen besser gerecht zu werden, vertreten *Sandschneider* und *Merkel* (Merkel, Sandschneider & Segert 1996) schließlich einen *systemtheoretisch-integrativen* Ansatz, mit dem unter Rückgriff auf *Luhmann* durchaus zu prüfen wäre, ob in Kombination mit neueren Modernisierungs- und Globalisierungstheorien ein Theoriepotenzial für die international-vergleichende erziehungswissenschaftliche Forschung erschlossen werden könnte.⁵

3 Transformation und Bildungssystemwandel

Studien zur Transition und Transformation von Bildungssystemen sind unter dem ausschließlichen Aspekt des Systemwechsels bis Ende der achtziger Jahre durchaus Gegenstand der international-vergleichenden Bildungsforschung und relevanter Regionalwissenschaften gewesen. Im Kern handelte es sich dabei um Analysen „revolutionärer Modelle“ (etwa Kuba, VR China, Tansania), wobei entweder deren Zustandekommen oder ihr fraktional gesteuerter Wandel (bei an sich gleichbleibender politischer Ordnungsstruktur) thematisiert wurden. Die Umkehrung, also die Rückführung eines sich als sozialistisch oder kommunistisch interpretierenden gesellschaftlichen Systems in Richtung des westlich-liberalen, dabei marktgesteuerten politischen Systems, ist bis zum Zusammenbruch der DDR und der Sowjetunion als realer Prozess nicht forschungsstrategisch gedacht worden, gleichwohl die Wahrscheinlichkeit des Zusammenbruchs zum Inventar der Totalitarismus- und vergleichenden Kommunismusforschung gehörte.

Die aktuelle Dominanz politikwissenschaftlicher Perspektiven bei der Beobachtung, Analyse und Interpretation von Transitions- bzw. Transformationsprozessen, damit auch die eher geringe Bedeutung der Erfassung bildungspolitischer und pädagogischer Wandlungsprozesse, ist nicht zu übersehen. Allerdings sollte man hinzufügen: Es fehlt vor allem an vergleichbaren theoriegeleiteten Versuchen zur Erfassung des transformationsbedingten Wandels und somit auch an Versuchen zur Integration oder Verklammerung von methodischen Ansätzen und explikativen Designs aus der Politikwissenschaft, vergleichender Bildungsforschung und einschlägiger Regionalforschung.⁶ Nicht zu übersehen sind dagegen Studien zu dokumentierten strukturellen und inhaltlichen Wandlungen in vormals sowjetischen Republiken und ausgewählten Ländern Mittel- und Osteuropas mit dem Ziel, Gemeinsamkeiten der Umgestaltungsprozesse und optionale Landschaften pfadabhängiger Entwicklung zu finden (Anweiler 1992; Schmidt 1995).

Zu den wenigen vorliegenden Studien mit dem Anspruch auf theoriegeleitete Reflexion gehören erstens die bereits 1990 publizierte Arbeit von *Carnoy* und *Samoff* zum Zusammenhang von Bildungsentwicklung und Transition beim Übergang in sozialistische Gesellschaftsmodelle, zweitens die 1994 von *Bîrzea* vorgestellte Arbeit zu den Transformationsprozessen in Ungarn, Polen, der Tschechischen und Slowakischen Republik und Rumänien sowie drittens die von *Nguyen* vorgelegte Dissertation zur Entwicklung der Hochschulbildung in Vietnam in der Transformationsphase 1987–1997. Im Kern basieren die Arbeiten von *Carnoy/Samoff* und *Bîrzea* auf dem Stand der organisationssoziologischen Forschung zum Wandel im Bildungssystem, wie er sich seit den achtziger Jahren international präsentierte. Lediglich bei *Nguyen* findet sich eine intensive Auseinandersetzung mit politikwissenschaftlichen Ansätzen und Befunden zur Transformation unter besonderer Berücksichtigung des akteurstheoretischen Zugangs.⁷ Die Autorin kam in ihrem abschließenden Urteil zur methodischen Tragfähigkeit dieses Ansatzes allerdings zu dem Schluss, dass

„... sich prozessuale, auf national-historische Gegebenheiten fokussierende Theorien und systemtheoretische Überlegungen der politikwissenschaftlichen Transitionsforschung eher von Nutzen erwiesen als die Betrachtung einzelner Akteur(s)gruppen, da sich im asiatischen Kontext die Entwicklung von Zivilgesellschaften noch auf einem unverhältnismäßig niedrigen Niveau bewegt und darüber hinaus zweifelhaft ist, ob diese zivilgesellschaftlichen Gruppierungen überhaupt liberalen Demokratisierungszielen positiv gegenüber stehen würden“ (Nguyen 2002: 264).

Während *Carnoy* und *Samoff* den eher klassischen Fall der Betrachtung eines Übergangs von Nationalstaaten mit nicht-sozialistischer Leitideologie in solche mit marxistisch-leninistischer Prägung darstellen, steht *Bîrzea* für die Umkehrung des Blickes. Seine Analyse fokussiert die Rückführung vormals sozialistischer politischer Systeme in Formen westlich-liberaler Demokratien mit marktgesteuerten Wirtschafts- und Sozialsystemen. Sein Phasenmodell der postkommunistischen Transition umfasst fünf – im Detail nicht trennscharf zu ermittelnde – Stufen, bei denen der Verlust des Einparteimonopols mit dem Aufbrechen autoritärer Verwaltungs- und Kontrollstrukturen einhergeht, „old structures by new ones“ ersetzt werden und über eine allmähliche Stabilisierung der neuen Systemkonfiguration die „self-regulating capacity“ über die

schrittweise Akzeptanz von marktgestützten Verteilungsmechanismen erreicht wird (Bîrzea 1994: 33).

Im Gegensatz zu anderen Autoren weist *Bîrzea* auch auf die psychologischen Herausforderungen derartiger Transitionen für den Einzelnen hin: Unter Verweis auf human- und organisationspsychologische Theorieansätze geht *Bîrzea* davon aus, dass für die Bevölkerung der osteuropäischen Übergangsgesellschaften insgesamt sieben Phasen einer mentalen Transition unterschieden werden können, von denen die ersten vier („*initial shock*“, „*underestimation*“, „*depression*“ und „*habituation*“) die allmähliche Überwindung einer Schocksituation repräsentieren, während die folgenden drei Phasen („*understanding*“, „*research for solutions*“, „*end of transition*“) den positiven Beginn eines gesellschaftlichen Lernprozesses markieren, der letztlich mit der Akzeptanz der Veränderung und Suche nach politisch legitimierten Problemlösungen das vorläufige Ende einer Transition darstellt (ebd.: 24).

Bîrzeas Analyse lieferte Mitte der neunziger Jahre für die vergleichende Betrachtung von Wandlungsprozessen in Bildungssystemen unterschiedlicher Transitionsgesellschaften eine interessante Folie zur bildungspolitischen Kontrastermittlung. Seine Verweise auf psychologische wie strukturelle Muster des möglichen Verlaufs von Transitionen, sein Versuch der Historisierung konkurrierender Theorien zur Erklärung sozialen Wandels und die dezidierte Listung von einzelnen Reformschritten und -bereichen in den untersuchten Ländern stellen einen der wenigen gelungenen Versuche zur mehrdimensionalen Erfassung und Interpretation von Bildungssystemwandel unter dem Einfluss transformationsbedingter Transitionen dar.⁸ Ebenfalls bedeutsam und für asiatische Transitionsgesellschaften gleichermaßen zutreffend scheint sein Befund zu sein, dass die intentional gesteuerte Verrechtlichung im Bildungsbereich als Grundlage für weitergehende Veränderungen durch Legitimation qua Recht unumgänglich ist und von daher bei allen Systemwechseln am Beginn einer Prozesskette des Bildungssystemwandels steht (Nguyen 2002: 47 ff.).

3.1 Transformationsbezogene Studien der Weltbank

Die Weltbank hat kürzlich eine Untersuchung zu den „*hidden challenges*“ in europäischen und zentralasiatischen Transitionsgesellschaften publiziert und damit einerseits auf die enorme Vielfalt unterschiedlich normierter Problemlagen bei tendenziell ähnlichen Auslösemechanismen und strukturell-administrativen Umwelten verwiesen. Andererseits konnte mit der Identifikation von fünf zentralen Defekten („*fault lines*“) ein Kategorienraster zur vergleichenden Beschreibung und strategischprognostischen Beratung der nationalen Bildungssysteme angeboten werden. Hierbei handelt es sich um (Berryman 2000: 2):

1. die unzureichende oder nicht vollzogene Angleichung (*alignment*) an die Bedingungen des offenen Marktes und des politischen Systems,
2. die zunehmenden Ungleichgewichte beim Bildungserwerb mit dramatischen Folgen für die individuellen und familiären Einkommens- und Lebensniveaus (*fairness*),

3. das Problem der (scheinbaren) Unvereinbarkeit von Ressourcenverknappung und Qualitätssicherung bei Wahrung der Chancengleichheit (*financing*),
4. den ineffizienten Einsatz von Mitteln im Bildungsbereich in der Folge ehemals zentralstaatlicher Bildungsvorsorge (*efficiency*) und
5. das Fehlen transparenter und effektiver Politikgestaltung, bei der unterschiedliche Akteure in Konkurrenz für Angebot und Nachfrage stehen (*governance, management, and accountability*).

Die fünf Problemzonen gelten für alle Ebenen des Bildungssystems, dabei aber mit jeweils unterschiedlicher Wertigkeit. Für alle Bereiche gilt ferner das Problem der ineffizienten Ressourcenallokation, sei es über die Größenordnung des verwaltungstechnischen Personals in Relation zur Zahl der Lehrenden oder über die exzessive materielle Ausstattung von Schulen mit hochspezialisierter Fachschulausbildung. Dies sieht die Weltbank denn auch als zentrale Herausforderung staatlichen Handelns, wohl wissend, dass es sich um einen eminent schwierigen Prozess realer Politik handelt, der zudem Gewinner und Verlierer produziert:

„The political economy of securing efficiencies is difficult in any context. Efficiency reforms usually involve concentrated losses and diffuse benefits. When benefits are diffuse, beneficiaries are unlikely to mobilize for change, and losers are apt to organize against the change“ (ebd.: 69).

Von daher wird die Kompensation für Verlierer zum Schlüsselfaktor langfristig erfolgreicher Politik. Entsprechende Programmaspekte reichen vom vorzeitigen Altersruhegeld für überschüssige Beschäftigte bis zum kostenlosen Schultransport für Familien in ländlichen Gebieten, in denen Schulen geschlossen wurden.⁹

Es scheint, als ob dieser Befund zur Problematik der „Verlierer“ in den genannten Transitionsländern ein Novum in der Wahrnehmung von Welt durch die Weltbank signalisiert (Laporte & Ringold 1997). Zumindest hat die semantische Konstruktion des Umgangs mit „Verlierern“ eine andere Qualität, als es noch im letzten Strategiepapier der Weltbank sichtbar wurde, in dem fünf „*key trends*“ als Kräfte des Wandels in der Welt benannt wurden: erstens die zunehmende Verbreitung demokratisch gewählter Regierungen, zweitens die Vorherrschaft marktwirtschaftlicher Systeme, drittens die Globalisierung der Märkte und die sich daraus ergebenden neuen Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten, viertens die technologischen Innovationen und fünftens die sich wandelnde Rolle staatlich und privat verantworteter Produktion und Dienstleistung. Wie immer die einzelnen Trendbereiche zu gewichten sind, in jedem Fall, so die Bank, werden sie überall in der Welt nachhaltige Auswirkungen – dabei positive wie negative – haben und „... unless timely measures are taken to ensure wide access to the improved possibilities, the gap between rich and poor could widen“ (World Bank 1999: 3).

Es mag an der weltweiten Perspektive des Strategiepapiers gelegen haben, dass Probleme ungleicher Bildungs-, Wirtschafts- und Sozialchancen noch nicht so thematisiert wurden wie oben angedeutet. Auch die von der Bank ausgewiesenen 15 Fragen zur nationalen Selbstvergewisserung um den Stand des eigenen Bildungssystems angesichts der Herausforderungen durch die fünf Haupttrends, weisen die Frage nach

möglichen Ungleichheitsaspekten nur unter der bekannten Perspektive der geschlechts- und regionalspezifischen Verteilungs- bzw. Zugangsproblematik aus (ebd.: 41).

4 Bildungssystemwandel in theoretischer Perspektive

Die hier kurz skizzierten Publikationen der Weltbank sind ein gutes Beispiel für die aktuelle Konjunktur transformationsbezogener Analysen, bei denen der Systemwechsel zum Ausgangspunkt von Bildungssystemwandel unter der extremen Bedingung allseitiger Gleichzeitigkeit wird (Offe 1991). Das Besondere ist die Situation der zeitlich programmatischen Verdichtung des Handelns unterschiedlicher Akteure, aber dieses Besondere wird in der Regel forschungsmethodisch erschlossen über organisationssoziologische Paradigma, die zum „normalen“ Bestand der Forschung zum Bildungssystemwandel gehören. Von daher fällt die Antwort auf die Frage, was die Transformationsforschung bislang für die international vergleichende Bildungsforschung an Neuerungen gebracht hat, eher zurückhaltend aus: Neu ist die Wahrnehmung der Komplexität, der Unüberschaubarkeit und Unbeobachtbarkeit zeitlich programmatischer Verdichtungen, damit auch das implizite Unvermögen, die aus der Sicht vergleichender Forschung so wünschenswerte „Komplexität von Kausalverhältnissen“ (Schriewer 1999: 63 ff.) durch geeignete methodische Designs und theoretische Rückversicherung einzuholen (vgl. Caruso & Tenorth 2002).

Die aktuelle Konjunktur transformations- und globalisierungsorientierter Studien zu Wandlungsprozessen in Bildungssystemen verstellt allerdings teilweise den Blick für das Erklärungspotenzial früherer organisationstheoretisch beeinflusster Modelle der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Hierzu gehören etwa die Arbeiten von *Archer* (1982), *Green* (1980), *Craig* und *Spear* (1982), *Ginsburg* (1991) und *Lewin* und *Stuart* (1991) ebenso, wie die stärker soziologisch orientierten Untersuchungen zu *innovation and change* als soziale Prozesse bei *Havelock* (1969, 1971, 1972), *OECD* (1973) und *Bennis, Benne* und *Chin* (1969)¹⁰. Allen Arbeiten ist gemeinsam, Wandlungsprozesse im Bildungssystem von Nationalstaaten möglichst vielschichtig, multifaktoriell und zeitabhängig zu betrachten, wobei die Ebene der Akteure bei *Craig* und *Spear* mit der Unterscheidung von korporativen und primären Akteuren und ihren Umweltbezügen eine Differenzierung erfährt, die diesen Ansatz mit den aktuellen akteurstheoretischen Modellen der Politikwissenschaft qualitativ durchaus vergleichbar macht. Transformationsforschung stellt vor dem Hintergrund dieser Forschungsansätze dann im Kern die Frage nach dem Zusammenhang von Innovation und Wandel in Zeiten extremer Prozessverdichtung und Handlungsunsicherheit.

Als Sonderform derartiger Forschungen zum Bildungssystemwandel erscheinen die Beiträge, die im Umfeld der von *Meyer* und *Ramirez* (2000) unternommenen Arbeiten zur *world institutionalization of education* publiziert wurden.¹¹ Unter Verweis auf die transnationalen Einflussgrößen für Bildungsreformen lassen sich durch nationale Systemtransformation bedingte Veränderungen im Bildungssystem als lokale Sonderfälle eines an sich weltweit operierenden pädagogischen und bildungspolitischen Modells

interpretieren. Hierzu gehören auch Analysen zum Zusammenhang von Globalisierung und Bildungssystemwandel (Adick 2002; Stromquist & Monkman 2000; Welch 1998).

Überhaupt scheint die aktuelle Forschungslandschaft zum Wandel in Bildungswesen eine Konjunktur globalisierungstheoretischer Perspektivenbildung zu durchlaufen, wobei die theoretischen Bezugsgrößen nur selten eindeutig benannt werden.¹² Wenn zuvor von der Unüberschaubarkeit, der Unbeobachtbarkeit zeitlich programmatischer Verdichtungen und von dem Unvermögen der Erfassung von „Komplexität von Kausalverhältnissen“ die Rede war, dann gilt das für globalisierungstheoretische Ansätze bei der Erforschung des Bildungssystemwandels oder -wechsels erst recht.

Jones (1998) unterscheidet hier zwischen *economic*, *political* und *cultural globalization* und verweist darauf, dass der scheinbar weltweit durchgängige Prozess der Globalisierung durch das Paradox der gleichzeitigen Produktion von Differenz und Diversität auf der Prozess- und Akteursseite im Kern die Separierung von Gewinnern und Verlierern betreibt. Die dadurch bedingten strukturellen Asymmetrien (auf nationalstaatlicher wie institutioneller Ebene) tangieren „the world’s prospects for peace, the acceptance of human rights, environmental integrity and the self-determination of peoples“ (Jones 1998: 146). Die sonst so „glatt“ anmutende Globalisierung wird bei Jones (aus einer eher neo-marxistischen Perspektive) zu einer möglichen Gefahr für eine demokratische Weltordnung schlechthin.¹³ Welch (1998) hat in diesem Zusammenhang auch vom *cult of efficiency* gesprochen und damit auf die gefährliche Verengung des evaluativen Blickes verwiesen, eine Verengung, die nicht selten mit dem Preis zunehmender sozialer Ungleichgewichte und curricularer Eingrenzung bezahlt werde.

Die Transformationsforschung hat zu den Bereichen Bildung und Erziehung keine neuen Befunde zum Charakter des Wandels von Bildungssystemen unter dem Eindruck dramatischer Gleichzeitigkeit (Offe) erbracht. Vielmehr gehen wir davon aus, dass die methodische Vielfalt und das explikative Potenzial einschlägiger organisationssoziologischer Arbeiten zu *innovation* und *change* ähnliche Befunde bzw. Bewertungen der genannten Prozesse ermöglichen.¹⁴ Das Hauptmerkmal der Andersartigkeit, die zeitliche Verdichtung der Problemwahrnehmung und -akzeptanz sowie der handlungsstrategischen Umsetzung sind neu, nicht aber die generell hochkomplexe Struktur systemischen Wandels bzw. Wechsels. Man ist geneigt, der Einschätzung von Pickel zu folgen, der als Antwort auf die bezeichnende Frage „Transformation Theory: Scientific or Political?“ davon gesprochen hat:

„Postcommunist transformation is not a scientific project but a political project. It therefore requires a political theory rather than a scientific theory of transformation“ (Pickel 2001: 11).

Anmerkungen

1. Zur Entwicklung unterschiedlicher Diskurse im Bereich der Transformationsforschung siehe Müller und Pickel (2001) sowie Neufeld (2001).
2. Es gehört zu den Eigenarten des Transformationsdiskurses, dass politikwissenschaftliche und soziologische Diskursfelder scheinbar unverbunden (parallel) zu solchen in der Erziehungswissenschaft aufgebaut und gepflegt wurden. Siehe hierzu die Arbeitsgruppen und Referate auf dem Göttinger Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft („Bildung und

Erziehung in Übergangsgesellschaften“ [Education in Transforming Societies]) im September 2000 (www.wipaed.wiso.uni-goettingen.de/dgfe-kongress/Programm/programm.html Zugang am 20.01.2003). Wenn es Ansätze interdisziplinärer Beobachtungs- und Erklärungsversuche gab, dann vor allem durch Vertreter einschlägiger Regionalwissenschaften, etwa in der Osteuropa- und Asienforschung. Teichmann (2002) hat dies auch in ihrer Untersuchung zum Ertrag der Forschung über Hochschultransformationen in den mittel- und osteuropäischen Ländern aufgezeigt und dabei zu Recht die Nachhaltigkeit institutionalisierter Forschung angemahnt.

3. Einen interessanten Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Bestimmung eines „reflexiven Transformationsbegriffes“ (in Abgrenzung zum „geschlossenen Transformationsbegriff der Modernisierungstheorie“ mit der Option auf nachholende Entwicklung) bieten Schluß (2002) bzw. Schluß & Sattler (2001).
4. Die Zuordnung der einzelnen Ansätze erfolgt in der Literatur nicht einheitlich. Eine klare analytische Differenzierung bietet Merkel (1999: 78 ff.).
5. Erste Vorarbeiten zu einem derart komplexen Forschungsdesign finden sich bei Schriewer, Henze, Wichmann et al. (1999), dazu auch Steiner-Khamsi (2002).
6. Für den wirtschaftswissenschaftlichen Bereich sei besonders auf die neueren Arbeiten von Höhmann (2000), Herrmann-Pillath (2000) und Tatur (2000) verwiesen, die für den Versuch einer mehrdimensionalen, auch kulturelle Faktoren berücksichtigenden Analyse und Interpretation stehen. Einen interessanten Versuch zur umfassenden Systematik unternimmt dagegen Elliot (1995, 1997).
7. Vgl. auch die Studien von Dorner (1999), Sting & Wulf (1994), Teichmann (2001), Weidman (1995) und Weidman et al. (1998); zu Forschungs- und Wissenschaftssystemen in mittel- und osteuropäischen Ländern auch Schimank (1995).
8. Ein weiteres interessantes Ergebnis der Untersuchung von *Birzea* findet sich in der Beobachtung, dass die jeweils politisch Verantwortlichen versuchten, den bei der Umstrukturierung des Bildungssystems auftretenden Negativeffekten (etwa: Widerstand durch betroffene Gruppen) über das Medium der „Strategiepapiere“ (meistens in Form von „white papers“) politikwirksam zu begegnen. Entsprechendes ist auch für asiatische Transitionsländer gültig.
9. Perspektiven ökonomischer Effizienz gehören zum bevorzugten Repertoire der Weltbank, wenn es um Empfehlungen zur strukturellen Angleichung von Bildungssystemen in vormals sozialistischen Staaten geht. Die Realisierung entsprechender Beratungsvorhaben führt in den meisten Fällen zu den hier genannten *win-lose* Effekten, deren nicht intendierte Folgeeffekte (wachsende Ungleichheit von Bildungs- und Lebenschancen) in hohem Maße systemdestabilisierend, damit dem eigentlichen Prozessauftrag entgegenwirken. Siehe hierzu World Bank (2002), Fiszbein (2001) und kritisch zum weltweiten Kult der Effizienz auch Welch (1998).
10. Siehe hierzu den interessanten Versuch bei Lewin und Stuart (1991), aus neo-marxistischer Perspektive fünf Hauptansätze der Erforschung des pädagogischen und bildungspolitischen Wandels (vorzugsweise in Entwicklungsländern) aufzuzeigen, die in der Summe alle wesentlichen methodischen Impulse der neueren Transformationsforschung enthalten.
11. Vgl. hierzu Adick (2002) und Schriewer et al. (1999). Als Sonderfall der Thematisierung von Globalisierung erscheinen Arbeiten zur „Restrukturierung“ (restructuring) von Bildungssystemen im Zeichen fiskalpolitischer Maßnahmen, etwa bei Daun (1996), Daun und Benincasa (1998) sowie bei Bray und Borevskaja (2001) als Vergleich zu Entwicklungen in Russland und China.
12. Speziell für die erziehungswissenschaftliche Forschung bleibt die Erarbeitung von Schärfe-Relationen in der Abgrenzung unterschiedlicher methodischer Konstrukte eine uneingelöste Forderung. Als stimulierende Anleihe könnte dabei die Kategorienfindung von Sklair dienen, die die Gesamtheit der Globalisierungsstudien auf der Basis von vier Forschungscluster beschreibt und dabei erstens den *world-systems approach*, zweitens den *global culture approach*, drittens den *global society approach* und viertens den *global capitalism approach* unterscheidet (Sklair 1999: 143 ff., fortgeführt in Sklair 2001).

13. Ergänzend hierzu Astiz, Wiseman und Baker 2002.
14. Vgl. die kritischen Beiträge von Dale (2000) und Cowen (1996, 2000) zur mangelnden theoretischen Flexibilität und differenzierenden Wahrnehmung der hier beschriebenen Prozesse innerhalb der *comparative education*.

Literatur

- Adick, C. (2002). Demanded and Feared: transnational convergencies in national educational systems and their (expectable) effects. *European Educational Research Journal*, 1 (2), 214–233.
- Anweiler, O. (1992). Bildungsprobleme postkommunistischer Gesellschaften – eine Herausforderung an Politik, Wissenschaft und Praxis. *Bildung und Erziehung*, 45 (3), 251–263.
- Archer, M.S. (Ed.). (1982). *The sociology of educational expansion. Take off, growth and inflation in educational systems*. Beverly Hills: Sage.
- Astiz, M.F., Wiseman, A.W. & Baker, D.P. (2002). Slouching towards Decentralization: Consequences of Globalization for Curricular Control in National Education Systems. *Comparative Education Review*, 46 (1), 66–88.
- Bennis, W.G., Benne, K.D. & Chin, R. (1969). *The Planning of Change*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Berryman, S.E. (2000). *Hidden Challenges to Education Systems in Transition Economies*. Washington, DC: World Bank.
- Bîrzea, C. (1994). *Educational policies of the countries in transition*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Bray, M. & Borevskaia, N. (2001). Financing Education in Transitional Societies: Lessons from Russia and China. *Comparative Education*, 37 (3), 345–365.
- Carnoy, M. & Samoff, J. (1990). *Education and Social Transition in the Third World*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Caruso, M. & Tenorth, H.-E. (Hrsg.). (2002). *Internationalisierung: Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Cowen, R. (1996). Last Past the Post: Comparative Education, Modernity and Perhaps Post-Modernity. *Comparative Education*, 32 (2), 151–170.
- Cowen, R. (2000). Comparing Futures or Comparing Pasts? *Comparative Education*, 36 (3), 333–342.
- Craig, J.E. & Spear, N. (1982). Rational actors, group processes, and the development of educational systems. In M.S. Archer (Ed.), *The sociology of educational expansion. Take off growth and inflation in educational systems* (pp. 65–90). Beverly Hills: Sage.
- Dale, R. (2000). Globalization: A New World for Comparative Education? In J. Schriewer (Ed.), *Discourse Formation in Comparative Education* (pp. 87–109). Frankfurt a.M.: Lang.
- Daun, H. (1996). *National Forces, Globalization and Educational Restructuring*. Stockholm: Stockholm University.
- Daun, H. & Benincasa, L. (Eds.). (1998). *Restructuring Education in Europe. Four Country Studies*. Stockholm: Stockholm University.
- Diamond, L. (1993). Economic Development and Democracy Reconsidered. *American Behavioural Scientist*, 35, 450–499.
- Dorner, M. (1999). Die Rolle des Bildungswesens im Transformationsprozeß der Ukraine. In W. Hörner, F. Kuebart & D. Schulz (Hrsg.), „Bildungseinheit“ und „Systemtransformation“. *Beiträge zur bildungspolitischen Entwicklung in den neuen Bundesländern und im östlichen Europa* (S. 113–131). Berlin: Spitz.
- Elliott, J.E. (1995). The sequencing of post-communist transition. *International Journal of Social Economics*, 22 (9–11), 55–78.
- Elliott, J.E. (1997). The role of institutional change in post-Communist transition. *International Journal of Social Economics*, 24 (7–9), 859–872.

- Fiszbein, A. (Ed.). (2001). *Decentralizing Education in Transition Societies: Case Studies from Central and Eastern Europe*. Washington, DC: World Bank.
- Ginsburg, M.B. (Ed.). (1991). *Understanding educational reform in global context. Economy, Ideology, and the State*. New York: Garland.
- Green, T.F. (1980). *Predicting the behaviour of the educational system*. Syracuse, NY: Syracuse University-Press.
- Havelock, R.G. (1969). *Planning for Innovation through Dissemination and Utilization of Knowledge*. Ann Arbor: Crusk.
- Havelock, R.G. (1971). *Innovations in Education, Strategies and Tactics*. Ann Arbor: Crusk.
- Havelock, R.G. (1972). *A Change Agent's Guide to Innovation in Education*. Englewood Cliffs, NY: Educational Technology Publication.
- Herrmann-Pillath, C. (2000). Was ist und wie betreibt man wirtschaftskulturelle Transformationsforschung? In H.-H. Höhmann (Hrsg.), *Eine unterschätzte Dimension? Zur Rolle wirtschaftskultureller Faktoren in der osteuropäischen Transformation* (S. 40–60). Bremen: Edition Temmen.
- Höhmann, H.-H. (Hrsg.) (2000). *Eine unterschätzte Dimension? Zur Rolle wirtschaftskultureller Faktoren in der osteuropäischen Transformation*. Bremen: Edition Temmen.
- Jones, P.W. (1998). Globalisation and Internationalism: democratic prospects for world education. *Comparative Education*, 34 (2), 143–155.
- Laporte, B. & Ringold, D. (1997). *Trends in Education Access and Financing during the Transition in Central and Eastern Europe*. Washington, DC: World Bank.
- Lawson, S. (1993). Conceptual Issues in the Comparative Study of Regime Change and Democratization. *Comparative Politics*, 25 (2), 183–206.
- Lewin, K.M. & Stuart, J.S. (Eds.). (1991). *Educational Innovation in Developing Countries: Case Studies of Changemakers*. Basingstoke: Macmillan.
- Lipset, S.M. (1959). Some Social Requisites of Democracy: Economic Development and Political Legitimation. *American Political Science Review*, 53, 69–105.
- Merkel, W. & Puhle, H.-J. (1999). *Von der Diktatur zur Demokratie: Transformationen, Erfolgsbedingungen, Entwicklungspfade*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Merkel, W., Sandschneider, E. & Segert, D. (Hrsg.). (1996). *Systemwechsel 2. Die Institutionalisierung der Demokratie*. 2 Bde. Bd. 2. Opladen: Leske + Budrich.
- Merkel, W. (1999). *Systemtransformation. Eine Einführung in die Theorie und Empirie der Transformationsforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Meyer, J.W. & Ramirez, F. (2000). The World Institutionalization of Education. In J. Schriewer (Ed.), *Discourse Formation in Comparative Education* (pp. 111–132). Frankfurt a.M.: Lang.
- Moore, M. (1995). Democracy and Development in Cross-National Perspective: A New Look at the Statistics. *Democratization*, 2 (2), 1–19.
- Müller, K. & Pickel, A. (2001). *Transition, Transformation, and the Social Sciences: Towards a New Paradigm* (Trent International Political Economy Centre, Trent University, Working Paper 01/11) Peterborough, Ontario.
- Neufeld, M. (2001). *Theorizing Globalization: Towards a Politics of Resistance* (Trent International Political Economy Centre, Trent University, Working Paper 01/14) Peterborough, Ontario.
- Nguyen, U. (2002). *Hochschulbildung in Vietnam: Transformationsprozesse von 1987–1997*. Münster: Waxmann.
- O'Donnell, G., Schmitter, P.C. & Whitehead, L. (Eds.). (1986). *Transitions from Authoritarian Rule – prospects for democracy*. Vol. 3: *Tentative conclusions about uncertain democracies*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- OECD, Centre for Educational Research and Innovation (1973). *Case Studies of Educational Innovation: IV. Strategies for Innovation in Education*. Paris: OECD.
- Offe, C. (1991). Das Dilemma der Gleichzeitigkeit. Demokratisierung und Marktwirtschaft in Osteuropa. *Merkur*, 45 (4), 279–292.

- Pickel, A. (2001). *Transformation Theory: Scientific or Political?* (Trent International Political Economy Centre, Trent University, Working Paper 01/3) Peterborough, Ontario.
- Reißig, R. (2000). Die deutsche Transformationsforschung der ersten und zweiten Generation. *hochschule ost*, 9 (1–2), 26–42.
- Sandschneider, E. (1995). *Stabilität und Transformation politischer Systeme. Stand und Perspektiven politikwissenschaftlicher Transformationsforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schimank, U. (1995). Die Transformation der Forschungssysteme der mittel- und osteuropäischen Länder: Gemeinsamkeiten von Problemlagen und Problembearbeitung. In R. Mayntz, U. Schimank & P. Weingart (Hrsg.), *Transformation mittel- und osteuropäischer Wissenschaftssysteme* (S. 10–39). Opladen: Leske + Budrich.
- Schluß, H. (2002). *Nachholende Modernisierung oder reflexive Transformation? Analysen zum Transformationsprozess der Lehrplanentwicklung auf den Gebieten der politischen Bildung und des wertbezogenen Unterrichts*. Inaugurale Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin.
- Schluß, H. & Sattler, E. (2001). Transformation – einige Gedanken zur Adaption eines nicht einheimischen Begriffs. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 77 (2), 173–188.
- Schmidt, G. (Hrsg.). (1995). *Bildungsentwicklung nach dem Zerfall der Sowjetunion: Kasachstan, Belarus, Litauen, Russische Föderation*. Forschungsberichte des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Frankfurt a.M.: DIPF.
- Schriewer, J. (1999). Vergleich und Erklärung zwischen Kausalität und Komplexität. In H. Kaelble & J. Schriewer (Hrsg.), *Diskurse und Entwicklungspfade: Der Gesellschaftsvergleich in den Geschichts- und Sozialwissenschaften* (S. 53–102). Frankfurt a.M.: Campus.
- Schriewer, J., Henze, J. & Wichmann, J. et al. (1999). Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion / Russland, China). In H. Kaelble & J. Schriewer (Hrsg.), *Gesellschaften im Vergleich: Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften* (S. 151–258). Frankfurt a.M.: Lang.
- Sklair, L. (1999). Competing Conceptions of Globalization. *Journal of World-Systems Research*, 5 (2), 143–163.
- Sklair, L. (2001). *The Transnational Capitalist Class*. Oxford: Blackwell.
- Steiner-Khamsi, G. (2002). Re-Framing Educational Borrowing as a Policy Strategy. In M. Caruso & H.-E. Tenorth (Hrsg.). (2002). *Internationalisierung: Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive* (S. 57–89). Frankfurt a.M.: Lang.
- Sting, S. & Wulf, C. (Ed.). (1994). *Education in the period of social upheaval. Educational Theories and Concepts in Central East Europe*. Preface. Münster: Waxmann.
- Stromquist, N.P. & Monkman, K. (Ed.). (2000). *Globalization and Education. Integration and Contestation Across Cultures*. Lanham, MD.
- Tatur, M. (2000). Zur „Eingebettetheit“ des Systemwechsels in Osteuropa. In H.-H. Höhmann (Hrsg.), *Eine unterschätzte Dimension? Zur Rolle wirtschaftskultureller Faktoren in der osteuropäischen Transformation* (S. 193–220). Bremen: Edition Temmen.
- Teichmann, Chr. (2001). *Die Entwicklung der russischen Hochschulen zwischen Krisenmanagement und Reformen. Aktuelle Trends einer Hochschulreform unter den Bedingungen der Transformation* (= HoF-Arbeitsberichte 4'01). Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Teichmann, Chr. (2002). *Forschung zur Transformation der Hochschulen in Mittel- und Osteuropa: Innen- und Außensichten* (= HoF-Arbeitsberichte 5'02). Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Weidman, J.C. (1995). Diversifying finance of higher education systems in the third world: the cases of Kenya and Mongolia. *Education Policy Analysis Archives*, 3 (5). (<http://olam.de.asu.edu/epaa/v3n5.html>).
- Weidman, J.C., Yeager, J.L., Bat-Erdene, R., Sukhbaatar, J., Jargalmaa, T. & Davaa, S. (1998). Mongolian Higher Education in Transition: Planning and Responding under Conditions of Rapid Change. *Tertium Comparationis*, 4 (2), 75–90.

- Welch, A.R. (1998). The Cult of Efficiency in Education: comparative reflections on the reality and the rhetoric. *Comparative Education*, 34 (2), 157–175.
- World Bank. (1999). *Education Sector Strategy*. Washington, DC: World Bank.
- World Bank. (2002). *Transition – The First Ten Years: Analysis and Lessons for Eastern Europe and the Former Soviet Union*. Washington, DC: World Bank.