

Adick, Christel

World Polity - ein Forschungsprogramm und Theorierahmen zur Erklärung weltweiter Bildungsentwicklungen

Koch, Sascha [Hrsg.]; Schemmann, Michael [Hrsg.]: *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden : VS Verlag 2009, S. 258-291



Quellenangabe/ Reference:

Adick, Christel: World Polity - ein Forschungsprogramm und Theorierahmen zur Erklärung weltweiter Bildungsentwicklungen - In: Koch, Sascha [Hrsg.]; Schemmann, Michael [Hrsg.]: *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden : VS Verlag 2009, S. 258-291 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-272315 - DOI: 10.25656/01:27231

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-272315>

<https://doi.org/10.25656/01:27231>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

World Polity - ein Forschungsprogramm und Theorierahmen zur Erklärung weltweiter Bildungsentwicklungen

Christel Adick

In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft werden in Bezug auf die Frage akzeptabler Theorien zur Erklärung weltweiter Bildungsentwicklungen insbesondere drei *grand theories*, d. h. großformatige, übergreifende Referenztheorien, diskutiert, die sich abkürzend durch die Begriffe „Weltgesellschaft“ (Luhmann), „Weltkultur“ (Meyer) und „Weltsystem“ (Wallerstein) kennzeichnen lassen (Schriewer 1994, 434ff.; Amos et al. 2002, 198ff.; Seitz 2002, 326ff.). In den folgenden Ausführungen steht die mit dem Namen von John W. Meyer verknüpfte Theorie zur Entstehung einer „Weltkultur“ im Vordergrund, wobei gelegentliche Seitenblicke auf die beiden anderen Theorierichtungen deren Positionierung erhellen sollen. Der in diesem Kontext verwendete deutschsprachige Begriff „Weltkultur“ bezeichnet dabei das, was in der englischsprachigen Konzeption dezidiert unter dem Begriff „World Polity“ gefasst wird. Obschon in den Werken von Meyer et al. auch passim von „world culture“, „world structure“, „world society“ und „world system“ die Rede ist, stellt sich „world polity“ als das spezifisch ausgearbeitete Konzept dieser Theorierichtung dar, so dass in der Sekundärliteratur die Auseinandersetzungen mit diesem Ansatz inzwischen bereits mit Bezug auf eben dieses Label „World Polity“ geführt werden (Hasse/Krücken 1999, 32ff.; Krücken 2006). Dieser theoretische Erklärungsrahmen für weltweite Entwicklungen stellt zugleich einen anerkannten Ansatz innerhalb der aktuellen Globalisierungs- und Weltgesellschaftsdiskussion dar (Krücken 2006, 139; vgl. auch Seitz 2002 und Heintz et al. 2005).

Das Theoriekonzept der World Polity versteht sich als *makrophänomenologische Variante des Neo-Institutionalismus*. Mit anderen Vertretern institutionalistischer Ansätze wird davon ausgegangen, dass die Beschäftigung mit „Institutionen“ zum Verständnis sozialen Handelns und gesellschaftlicher Entwicklungen wesentliche Erkenntnisse beitragen kann. Hierbei wird zwischen älteren und neueren Varianten (daher der Name „Neo-Institutionalismus“) unterschieden. Unter „Institutionen“ wird etwas gefasst, das es schon sehr lange gibt, wie z. B. Kirche und Familie. Aber auch etablierte Organisationen wie Universitäten und Parteien oder auch die Schule werden als „Institutionen“ bezeichnet. Institutio-

nen geben Regeln und Verhaltensweisen vor und schränken den Handlungsspielraum des Einzelnen ein. Soziologisch lassen sie sich daher allgemein „als übergreifende Erwartungsstrukturen definieren, die darüber bestimmen, was angemessenes Handeln und Entscheiden ist. [...] Institutionen in diesem erweiterten Sinn prägen Verhaltensweisen einzelner Gesellschaftsmitglieder und regulieren hierdurch das gesellschaftliche Miteinander“ (Hasse/ Krücken 1999, 7).

Anders als organisationstheoretisch ausgerichtete Varianten des Neo-Institutionalismus, die als Theorien mittlerer Reichweite klassifiziert werden, entwickeln Vertreter des World Polity Konzepts *makrosoziologische* Perspektiven, die sich explizit an weltweiten Phänomenen orientieren. In dieser Perspektive wird davon ausgegangen, dass moderne Akteure in globale, weltkulturelle Kräfte eingebettet sind, die wie „Institutionen“ wirken, d. h. die sie konstruieren und ermächtigen, aber auch beschränken. (Im weiteren Fortgang dieses Aufsatzes wird auf diese Zuordnung noch detaillierter eingegangen.) Dabei verspricht diese Perspektive aus folgendem Grunde eine besondere Anschlussfähigkeit an die Erziehungswissenschaft: Gerade in den Arbeiten der World Polity Richtung des Neo-Institutionalismus von und um Meyer et al. kann ein überdauerndes Interesse an Forschungen und Theoriediskussionen zu weltweiten Trends im Bildungsbereich von der Grundschule bis zur Hochschule, von strukturellen Veränderungen über Einschreibezahlen bis hin zu curricularen Entwicklungen, verzeichnet werden. Hiervon zeugen beispielsweise die jüngeren Arbeiten zum Hochschulbereich aus diesem Kreise (Schofer/ Meyer 2005; Bradley 2006; Kamens 2006). Fragt man also nach den (möglichen) Bezügen zwischen Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft, so ist zu konstatieren, dass sich der World Polity Ansatz zunächst speziell für die vergleichende Bildungsforschung anbietet, da in seiner Perspektive nicht so sehr die (Einzel-)Schule als Organisation fokussiert wird, sondern nationale Bildungssysteme innerhalb globaler Bildungsentwicklungen verortet werden. Aus diesem Grunde ist der World Polity Ansatz bisher in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion insbesondere in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft rezipiert worden. Mit dem inzwischen auch in anderen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen wie Schulpädagogik, Bildungsökonomie oder Bildungspolitik zunehmenden Interesse an *large scale assessments* wie PISA, IGLU (PIRLS) und anderen internationalen Leistungsvergleichen sowie den damit gekoppelten Fragen zu den befürchteten oder real nachweisbaren internationalen Einflüssen auf nationale Bildungsentwicklungen könnten aber auch diese und weitere erziehungswissenschaftliche Fachgebiete von einer Beschäftigung mit dem World Polity Ansatz profitieren.

Im Folgenden wird zunächst das Forschungsprogramm des World Polity Ansatzes vorgestellt. Dieser Gedankengang beginnt mit einem Rückblick auf den

In: Koch, S./Schemmann, M. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden 2009, S. 258-291.

Anfang der empirischen Studien zu den weltweiten Bildungsentwicklungen in den 1970er Jahren. Anschließend werden kurz die weiteren Forschungen von und um Meyer resümiert. Der Gedankengang schließt mit einer zusammenfassenden Betrachtung der spezifischen Methodologie des World Polity Forschungsprogramms. Im weiteren Fortgang wird die Aufmerksamkeit dann auf die Theorieperspektive des World Polity Ansatzes gerichtet. Die wesentlichen Begriffe und Argumente dieser Theorie werden dargestellt und anschließend in einem Theorienvergleich, der auf verschiedene Publikationen von Meyer et al. zurück geht, in einer Dimensionierung zwischen „mikro vs. makro“ und „realistisch vs. kulturalistisch (phänomenologisch)“ verortet. Danach werden Kritiklinien am World Polity Ansatz aus der Mikro- wie auch aus der Makroperspektive vorgetragen. In dieser Kritik werden gelegentlich auch die beiden anderen eingangs genannten *grand theories* (Luhmann und Wallerstein) angesprochen, ohne allerdings damit einen systematischen Vergleich dieser Theorien mit der von Meyer zu beabsichtigen.

1 Die Diagnose einer „Weltbildungsrevolution“

In den 1970er Jahren begann eine Forschungsgruppe um den an der Stanford University beheimateten Soziologen John W. Meyer damit, weltweite Bildungsentwicklungen zu untersuchen. Das Besondere dieses Ansinnens war zum einen, dass dies erstmals mithilfe globaler Vergleichsdesigns geschah, die über den üblichen Vergleich lediglich zweier oder mehrerer Länder wie auch über Systemvergleiche (Ost - West, Industrieländer - Entwicklungsländer) weit hinausgingen. Zum anderen war es von Anfang an ein Markenzeichen von Meyer et al., im Rahmen der empirischen Forschung zugleich auch eine Auseinandersetzung mit konkurrierenden Theorieangeboten zu betreiben, die schließlich in die immer weiter verfeinerte Konzipierung eines eigenen Erklärungsrahmens mündete, der heute unter eben jenem Begriff „World Polity“ Ansatz firmiert.

Den Auftakt in der Erforschung des Bildungsbereichs machte eine Untersuchung der globalen Bildungsexpansion zwischen 1950 und 1970 (Meyer et al. 1977; fast identisch Meyer et al. 1979), die in der Diagnose einer „Weltbildungsrevolution“ mündete und mit der Aufforderung schloss, eine neue Theorie zu entwickeln, mit der die empirischen Befunde erklärt werden könnten. Aus diesem Grunde und weil sich die Art des Forschungsdesigns seither kaum verändert hat, soll diese Studie ausführlicher vorgestellt werden:

Zunächst werden im besagten Aufsatz eine Reihe von gängigen theoretischen Annahmen zur Erklärung von Bildungsexpansion diskutiert: (1) Ökonomische Entwicklung führt zu Bildungsexpansion, (2) Bildungsexpansion tritt als

Folge politischer und sozialer Modernisierung auf, (3) starke Staaten betreiben Bildungsexpansion, (4) in ethnisch heterogenen Ländern expandiert Bildung langsamer, (5) in abhängigen Ländern vollzieht sich Bildungsexpansion ebenfalls langsamer (ebd., 242f.).

Anschließend präsentieren die Autoren ihre Datenbasis: Es handelt sich um Längsschnittdaten (ohne die ein Trend - in diesem Falle Bildungsexpansion - nicht überprüfbar wäre) für den Primar-, den Sekundar- und den Tertiärbereich in den Jahren 1950, 1960 und 1970. Diese entstammen Datensammlungen der UNESCO und beziehen sich auf jeweils über hundert Länder für jeden Bildungsbereich. In einem ersten Anlauf werden die Daten nach Bildungsbereichen sowie nach armen und reichen Ländern aufgeschlüsselt und signalisieren: Überall fand „Bildungsexpansion“ statt (ebd., 244f.). Dies führt die Autoren zur Überlegung, es könne sich um eine „self-generating educational expansion“ handeln (ebd., 245), d. h. um einen Prozess, der sich nicht aus anderen Ursachen, wie z. B. ökonomischen Entwicklungen oder politischen Bedingungen, erklären lässt. An dieser Stelle kommt die Rede von der „Diffusion“ ins Spiel, welche in der späteren Theorieargumentation eine zentrale Rolle einnimmt, wobei zwei Varianten diskutiert werden. Diffusion kann als „contagion model“ funktionieren, wie im Falle von Epidemien (nach dem Muster einer liegenden S-Kurve), d. h. Bildung wirkt „ansteckend“, einem Virus ähnlich, und führt so zu Bildungsexpansion. Die zweite Diffusionsvariante („diffusion from a constant source“) geht von einer konstanten Zufuhrquelle aus. Diese besteht in der Zahl der jeweils noch nicht Beschulten, d. h. Bildungsexpansion ist abhängig von eben dieser Größe: Wenn z. B. alle Kinder schon eingeschult sind, kann im Primarschulwesen keine Bildungsexpansion mehr erfolgen (der sog. „ceiling effect“). Meyer et al. überprüfen anschließend ihre Daten mithilfe einer aus beiden Diffusionsmodellen kombinierten Formel darauf, ob die Annahmen der beiden Diffusionsmodelle haltbar sind. Sie kommen summarisch zu dem Ergebnis, dass dies der Fall sei. Hierbei konstatieren sie zugleich, dass der Rekurs auf „Diffusion“ noch keine eigentliche Theorie darstelle, sondern nur den Prozess der Bildungsexpansion angemessen beschreiben könne (ebd., 245-248).

Im nun folgenden Gedankengang überprüfen sie die eingangs genannten Theorievarianten unter der Fragestellung, ob und ggf. welche der von diesen postulierten Variablen Einfluss auf Bildungsexpansion haben könnten. Hierzu bilden sie Indikatoren zu ökonomischen, politischen und sozialen Faktoren, die sie mit den Einschreibedaten je Bildungsstufe korrelieren und auf Signifikanz testen. Im Ergebnis kommt heraus, dass kaum eine der Variablen, die die verschiedenen Theorien als relevant ansehen, statistisch signifikant ist. Sogar die ökonomische Entwicklung, welche die meisten Theorien als bedeutsam ansähen, habe in der Überprüfung nur kleine Effekte aufgewiesen (ebd., 249ff.).

Welche Ursache für Bildungsexpansion mag es dann geben? An dieser Stelle führen die Autoren eine neue Idee ins Feld, die sich von den anderen Theorien grundlegend unterscheidet: „The absence of effects of national structural characteristics and the importance of educational diffusion processes, suggests that properties of the modern world itself may explain educational expansion since 1950“ (ebd., 251). Diese Idee bildet den Kern ihrer seit jener Zeit immer weiter ausformulierten und mit vielen weiteren empirischen Untersuchungen belegten These des Wirkens einer „World Polity“: Es seien inhärente Momente der modernen Welt selbst, die zur Erklärung weltweiter Bildungsexpansion herangezogen werden müssten.

Meyer et al. sehen in der Zeit ihrer damaligen Veröffentlichung (1977) insbesondere die in jenen Jahren durch die politische Unabhängigkeit vieler ehemaliger Kolonien zunehmende Zahl von Nationalstaaten als bedeutsames Merkmal dieser modernen Welt an und testen deswegen ihre Daten erneut unter den Gesichtspunkten „Jahr der politischen Unabhängigkeit“ und „arme - reiche Länder“. Entgegen ihren Erwartungen erklären aber auch diese Faktoren nicht die zur Debatte stehende Bildungsexpansion (ebd., 251-255). Ihnen bleibt daher am Ende ihres Gedankenganges nur, über weitere Ursachen zu spekulieren und zu weiteren Forschungen aufzurufen. Ihr Aufsatz schließt folgerichtig: „This universal increase in education has led us to speculate that the causes of this expansion lie in characteristics of the contemporary world system, since such characteristics would affect all nations simultaneously. We offer these speculations as directions for further research“ (ebd., 255). Wie ersichtlich, ist hier noch von „world system“ die Rede, nicht von „World Polity“, d. h. das eigene World Polity Konzept war zu jener Zeit noch nicht vollständig ausformuliert.

2 Das globale Vergleichsdesign - ein „Markenzeichen“ der World Polity Forschung

Im historischen Rückblick stellt die oben referierte Studie von 1977 eine Weichenstellung im Hinblick auf das Forschungsdesign und die konsequente Verzahnung von empirischen Untersuchungen mit Theoriediskussionen dar, die den besonderen Typus vergleichender Bildungsforschung à la Meyer et al. ausmachen. Die zahlreichen Forschungen, die im Anschluss daran von Meyer und seinen Kolleginnen und Kollegen sowie (ehemaligen) Doktoranden vorgelegt wurden, haben die neue Idee, Bildungsentwicklungen durch weltgesellschaftliche Bedingungen zu erklären, in den vergangenen Jahrzehnten weiter begründet, verfeinert und zu einer wissenschaftlich „hoffähigen“ Theorie ausgebaut. Es würde viele Seiten beanspruchen, eine Bilanz dieser Forschungsarbeiten vorzu-

legen (Überblicke in Adick 1992; Wiseman/ Baker 2006; Hornberg 2008). Daher sollen nur die wichtigsten Forschungsbereiche vorgestellt werden, um das Themenspektrum der World Polity Forschungen zu verdeutlichen.

Die Frage der weltweiten Bildungsexpansion blieb über Jahrzehnte ein Kernbestand der World Polity Forschungen. Hierzu wurden immer mehr Datensätze herangezogen, und die Frage der Bildungsexpansion wurde historisch immer weiter ausgedehnt und schließlich bis ins 19. Jahrhundert zurück verfolgt (Benavot/ Riddle 1988; Meyer/ Ramirez/ Soysal 1992). Auch die weltweite Expansion des Hochschulbereichs war und ist Gegenstand der Forschungen (Ramirez/ Riddle 1991; Schofer/ Meyer 2005). Hierbei wird dem gestiegenen Anteil von Frauen im Hochschulstudium eigens Aufmerksamkeit zuteil (Bradley/ Ramirez 1996; Bradley 2000, 2006). In den betreffenden Arbeiten wird nach längerfristigen globalen Trends gesucht, die - ähnlich wie oben dargelegt - jeweils auf verschiedene mögliche Zusammenhänge mit politischen, ökonomischen und anderen Variablen geprüft werden.

Ein weiteres Kernthema der World Polity Forschungen stellt die Beschäftigung mit Entwicklungen im curricularen Bereich dar. So wurde z. B. das Schulcurriculum im Elementarbereich historisch-vergleichend teils bis ins 19. Jahrhundert zurückgehend untersucht (Benavot et al. 1991; Meyer et al. 1992; vgl. zusammenfassend auch Lenhardt 1993). In diesen Forschungen wurden Angaben über die Unterrichtsfächer und die Zeit, die auf sie in den verschiedenen Klassenstufen verwendet werden soll (d. h. „Stundentafeln“), in bis zu 100 Ländern miteinander verglichen. Die Stanford Forscher kommen insgesamt zum Ergebnis, dass sich - neben den erwartbaren nationalen Besonderheiten - große Übereinstimmungen aufweisen lassen. Die elementare Bildung umfasst demzufolge weltweit zu einem großen Anteil (ca. 1/3 des Stundenvolumens) den Sprachunterricht; des Weiteren liess sich der Einzug von Mathematik und von natur- sowie sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern in die Grundschulen aufweisen. Kunst, religiöse/ moralische Erziehung und Leibeserziehung sind ferner auch fast überall in kleinerem zeitlichem Umfang anzutreffen, während die restlichen noch vorkommenden Fächer (wie etwa Gesundheitslehre oder berufsvorbereitender Unterricht) marginal sind. Im Vergleich dazu stellen sich die Forschungsergebnisse für den oberen Sekundarbereich (Kamens et al. 1996) divergenter dar: In der entsprechenden Untersuchung wurden ebenfalls Stundentafeln seit 1920 sowie Vorgaben für evtl. vorhandene Fächerkombinationen für etwa 100 Länder miteinander verglichen. Obwohl auch hier nach Meinung der Autoren einiges darauf hindeutet, dass es einen Trend zu einer allgemeinbildenden und nicht-typisierenden („comprehensive“) Ausrichtung der Sekundarbildung gibt, fanden sich - je nach betrachtetem Zeitraum - auch (noch) andere Sekundarschultypen, z. B. klassisch-humanistische oder naturwissenschaftliche. Das Interesse der

World Polity Forschung an curricularen Fragen wurde ferner auch auf den Hochschulbereich angewandt; so wurden z. B. die inhaltlichen Schwerpunkte der Geschichtswissenschaft über einen Zeitraum von 100 Jahren (1895-1994) historisch-vergleichend analysiert (Frank et al. 2000).

Als dritter Forschungsbereich lässt sich ein zunehmendes Interesse an den bildungspolitischen Einflüssen internationaler Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen feststellen. Dies zeigt sich in Untersuchungen zu dem unter der Schirmherrschaft der UNESCO laufenden Programm „Education for All“. In diesem seit der Weltbildungskonferenz in Jomtien (Thailand) im Jahre 1990 ins Leben gerufenen Programm, das derzeit mit der Zielperspektive 2015 arbeitet, wurde ein Bedeutungszuwachs der internationalen Nichtregierungsorganisationen im Verein mit den internationalen Regierungsorganisationen (UNESCO, Weltbank) für die Bildungsplanung weltweit konstatiert (Chabbot 1998; Chabbot/Ramirez 2000).

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser vielfältigen empirischen Studien postulieren die Autoren die Existenz eines weltweiten „Standardmodells“ von Bildung, das sich laut W. Meyer und Francisco O. Ramirez (2005, 222ff.) durch folgende Merkmale charakterisieren lässt:

- Es zeigt sich eine weltweite Diffusion des Prinzips der Schulpflicht und eines allgemeinen Schulbesuchs. Insbesondere ist hier die überall gestiegene Bildungsbeteiligung des weiblichen Geschlechts zu beobachten.
- Der Ausbau des Bildungswesens zeigt sich auf allen Stufen und hat inzwischen die Ebene der modernen Universitäten erreicht, was sich in der nach dem Zweiten Weltkrieg rasant gestiegenen Zahl von Universitäten und Studierenden zeigt.
- Die Stufung der Schullaufbahn folgt überwiegend dem von der UNESCO bevorzugten 6-3-3-Modell, d. h. sechs Jahre Primar-, drei Jahre untere Sekundar- und drei Jahre obere Sekundarstufe.
- Egalitäre Prinzipien des Zugangs zu Bildung sind weltweit als Leitbilder zu erkennen, d. h. offene Diskriminierungen im Bildungswesen nach Geschlecht, ethnischer Herkunft, Religionszugehörigkeit und sozialer Klasselage werden abgelehnt.
- Die Curricula nähern sich weltweit an; dies manifestiert sich z. B. in der zunehmenden Bedeutung von Fächern wie Sozialkunde, Mathematik und Naturwissenschaften, aber auch in einer eher kindzentrierten Ausrichtung der Lehrpläne.
- Es zeigt sich ein langfristiger Trend zur nationalstaatlichen Kontrolle des Bildungswesens, abzulesen etwa an den praktisch in allen Ländern anzutreffenden Verwaltungsstrukturen auf nationaler Ebene, insbesondere in Gestalt von Bildungsministerien.

- Die Lehrerbildung wird zunehmend professionalisiert und an höhere Bildungsabschlüsse gekoppelt, d. h. akademisiert.
- Schaut man sich die oben genannten (und weitere) Forschungen daraufhin an, wie diese operativ vorgehen, so lassen sich einige Gemeinsamkeiten erkennen, die wie folgt zusammengefasst werden können:

In den Untersuchungen werden *globale Vergleichsdesigns* angewendet, die zuvor in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft praktisch unbekannt waren, ja sogar für unmöglich gehalten wurden. So unterschied z. B. Leo Fernig (1959) drei Arten von Vergleichsdesigns. Als erste nannte er den Zwei-Länder-Vergleich; in einer zweiten Variante werde ein Land mit mehreren anderen verglichen; drittens könne schließlich die ganze Welt zum Vergleich herangezogen werden - diese Variante wurde von ihm „global“ genannt. Friedrich Schneider, dem ich den Hinweis auf diesen Aufsatz verdanke, äußerte sich indessen zu diesem Ansinnen wie folgt: „Ich halte diese sogenannte globale Methode für unmöglich. [...] Gehen wir einmal von der Fiktion aus, daß sich jemand fände, der die pädagogische Theorie oder Wirklichkeit aller Länder oder Ausschnitte aus ihr mit der komparativen Methode bearbeiten wollte, so könnte er wegen der unendlichen Fülle des sachlichen Materials auf keinen Fall überall auch die exogenen und endogenen Triebkräfte, die wir doch als notwendig für den wissenschaftlichen Vergleich bezeichnet haben, untersuchen und darstellen. Und wer soll den Wagemut zu einer solchen globalen Untersuchung aufbringen?“ (Schneider 1961, 125).

Idealerter müssen bei einem globalen Vergleich die Einschulungsquoten und andere Daten (z. B. Einführung der Schulpflicht, Errichtung von Bildungsministerien, Stundentafeln) aller Länder dieser Welt berücksichtigt werden und dies jeweils für verschiedene Zeitpunkte, um Trends berechnen zu können. Allein die Menge der potentiell in einer solchen Untersuchung zu erhebenden Daten ist hier schon schwer vorstellbar. Aus diesem Grunde ist nachvollziehbar, dass die in den Untersuchungen von Meyer et al. verwendeten Daten überwiegend aus *Sekundärquellen* stammen, z. B. aus historischen Datenhandbüchern oder aus UNESCO-Quellen für Zeiten nach dem Zweiten Weltkrieg. Damit allerdings müssen Zweifel an der Datenqualität in Kauf genommen werden: Datenlücken, Schätzungen sowie mehr oder weniger absichtlich geschönte Angaben können kaum überprüft werden. Hinzu kommen die Probleme veränderter territorialer Grenzen und politischer Zuordnungen von Staaten im Zeitverlauf, die unterschiedliche Dauer von Schulstufen und Schulpflichtzeiten usw. All dies stellt forschungsmethodisch gewiss eine besondere Herausforderung für die empirische Überprüfung theoretischer Modelle dar, die sich mit weltweiten Entwicklungstrends befassen. Die genannten Probleme ergeben sich indessen bereits, wenn man sich vergleichend mit weniger Ländern befasst, also z. B. nur Europa

im Blick hat, und sollten deswegen nicht zur grundsätzlichen Diskreditierung globaler Vergleichsdesigns herhalten, zumal sie in den Studien von Meyer et al. durchaus immer kritisch mitreflektiert werden.

Ein weiteres Kennzeichen der vergleichenden Bildungsforschung der Stanforder Gruppe besteht in der fast ausnahmslos *quantitativen* Herangehensweise. Die Empirie besteht für diese Forscherinnen und Forscher vor allem aus *hoch aggregierten numerischen Daten* der Bildungsbeteiligung (z. B. Zahlen von Schülern, Lehrern, Studierenden), aus als Indikatoren verwendeten Jahreszahlen (Jahr der Einführung bestimmter Merkmale, z. B. amtlicher Bildungsstatistiken in einem Land) oder aus zur Analyse curricularer Entwicklungen herangezogenen Stundentafeln (z. B. Anzahl der Unterrichtsstunden in verschiedenen Fächern nach Schulstufen). Die Auswertung der solcherart generierten Datensätze erfolgt dann über deskriptiv-statistische Darstellungen hinaus mittels einer Fülle analytischer statistischer Verfahren wie Faktorenanalysen, Regressionsanalysen etc., um damit Hypothesen zu überprüfen, die aus den theoretischen Annahmen resultieren. In der Geschichte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft ist eine solche elaborierte Verwendung von quantitativen Daten und statistischen Testverfahren weitgehend unbekannt gewesen, wenn man einmal von den erst in jüngster Zeit breit diskutierten *large scale assessments* wie z. B. den allseits bekanntesten PISA-Studien absieht. Dass Erziehung und Bildung im Ländervergleich im Wesentlichen hypothesenprüfend, quantifizierend und teststatistisch untersucht werden, wie dies in der World Polity Tradition geschieht, stellt daher auch unter methodologischen Gesichtspunkten eine Herausforderung für die in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft bisher überwiegend gepflegten idiographischen Herangehensweisen dar, mit deren Hilfe Bildungsentwicklungen mit Bezug auf ihren (einzel)gesellschaftlichen Kontext erforscht und vor diesem Hintergrund interpretiert werden.

Bezogen auf Versuche, die Paradigmen bzw. Funktionen des Vergleichs in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zu typisieren, kann die World Polity Forschung als *empirisch-analytisch bzw. (quasi-)experimentell* identifiziert werden und entspricht damit derjenigen Variante von Paradigmen bzw. Funktionen des Vergleichs, der die Vergleichenden Erziehungswissenschaftler, welche die entsprechenden Typisierungen entwickelten (Schriewer 1982, 211ff.; Hörner 1993, 10ff.) jeweils den Vorzug einräumten. „Quasi-experimentell“ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Bildungssysteme in kultureller bzw. nationaler Variation in Bezug auf die zu prüfenden Variablen im Forschungsdesign so angeordnet werden, dass sie der Überprüfung von Hypothesen dienen, da sich in Bildungssystemen „echte“ Experimente nicht manipulativ erzeugen lassen. Bei Schriewer sind die Alternativen zum empirisch-analytischen Paradigma zum einen das „historistische Paradigma“, das sich darin zeige, dass die sog. inneren

Triebkräfte und Faktoren zur Erklärung nationaler Bildungsentwicklungen herangezogen werden, wie dies insbesondere in älteren Arbeiten der Vergleichenden Erziehungswissenschaft leitend gewesen sei (Schriewer 1982, 196ff.). Zum anderen identifiziert er ein „evolutionistisches Paradigma“, dessen Erkenntnisinteresse durch die Suche nach gleichläufigen Entwicklungsmustern bestimmt sei und das zur „kryptonormativen Überhöhung“ (angeblich) evolutionärer Entwicklungslinien neige (ebd., 205ff.). Damit wird auf die Gefahren normativer und naturalistischer Fehlschlüsse hingewiesen, die dann gegeben sind, wenn aus empirisch diagnostizierten Trends umstandslos auf wünschbare bzw. unvermeidliche Entwicklungen geschlossen wird.

Im Konzept von Hörner (1993, 6ff.) wird in ähnlicher Weise und mit großen Übereinstimmungen zu Schriewer in der inhaltlichen Kennzeichnung zwischen einer „idiographischen Funktion“ und einer „evolutionistischen Funktion“ des Vergleichs unterschieden. Bei Hörner kommt hingegen noch eine weitere Variante, die „melioristische Funktion“, hinzu. Hörner will damit auf die meist bildungspolitisch motivierte Funktion aufmerksam machen, aus Vergleichen Reformvorschläge für das eigene Bildungswesen abzuleiten. Nach Ansicht der Autorin trifft diese Kennzeichnung z. B. gegenwärtig auf viele der im Anschluss an die PISA-Studien unternommenen Vergleichsstudien zu, die nicht von ungefähr gerade solche Länder untersuchen, die bei PISA besser als Deutschland abgeschnitten haben.

Nimmt man die Typologien Schriewers und Hörners als Basis zur Kennzeichnung der World Polity Forschung, dann könnte auf den ersten Blick deren Zuordnung zum „evolutionistischen“ Paradigma bzw. zur gleichlautenden Funktion des Vergleichs nahe liegen. Eine sozialwissenschaftliche, empirisch-analytische, längsschnittlich angelegte und explizit hypothesengeleitete Untersuchung von Trends, das „Markenzeichen“ der World Polity Forschung, darf indessen nicht ungeprüft unter „kryptonormativen“ Verdacht gestellt werden. Denn die Gefahren des Schließens von empirischen Befunden auf wünschbare Zustände oder „Wesensmerkmale“ können sich bei allen Paradigmen oder Funktionen des Vergleichs einstellen, nicht nur bei der Suche nach längerfristigen Trends. Auch empirisch-analytisch oder experimentell ermittelte Befunde können unversehens naturalistisch und „kryptonormativ“ gewendet werden, wenn z. B. signifikante Leistungsunterschiede nach nationaler oder ethnischer Herkunft essentialistisch als „Wesensmerkmale“ gedeutet und als Legitimationsbasis für unterschiedliche Pädagogiken herangezogen werden. Insofern muss eine evolutionistische Perspektive, die Untersuchungsdaten bloß zur Untermauerung vorgefertigter Annahmen über teleologisch als unvermeidlich gedeutete und normativ als wünschbar dargestellte menschheitsgeschichtliche Entwicklungslinien sucht und entsprechend vorfindet, von einer solchen unterschieden werden, in der empi-

risch-analytisch bzw. (quasi-)experimentell und damit prinzipiell widerlegbar Längsschnittdaten auf Trends hin untersucht werden. Im Klartext ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Ergebnisse der World Polity Forschung nicht nur zu kritisieren, sondern diese auch empirisch-analytisch nach dem Falsifikationsprinzip zu überprüfen.

3 World Polity: die theoretischen Grundannahmen

Im World Polity Ansatz sind die wichtigsten Typen von Akteuren in der Moderne der „Staat als Organisationsform des politischen Systems, formale Organisationen als grundlegendes Strukturprinzip der modernen Gesellschaft sowie das rationale und autonome Individuum“ (Hasse/Krücken 1999, 33). Ihnen gegenüber haben andere Akteurskonstellationen wie etwa Familien, Clans oder Dorfgemeinschaften an Bedeutung verloren. Alle drei Strukturformen - Individuen, Organisationen und Nationalstaaten - verdanken sich der Einbettung in und Konstruktion durch eine externe, mehr oder weniger globale, rationalisierte Kultur. „Unter Kultur ist dabei weniger ein Bündel von Werten und Normen zu verstehen als vielmehr ein Bündel kognitiver Modelle, die definieren, über welche Merkmale, Zwecke, Ressourcen, Technologien, Steuerungsinstrumente und Souveränität ein ordentlicher Nationalstaat zu verfügen hat“ (Meyer 2005a, 133). „Weltkultur“ im Sinne von Meyer bedeutet daher global wirksame, ähnliche kognitive, und zwar rationalisierte Weltbilder und nicht etwa expressive Kulturelemente wie z. B. Kleidung oder alltägliche Sitten und Gebräuche. Diese Weltkultur fungiert als eine den Akteuren externe Institution, in die ihr Handeln eingebettet ist: „Alles, was von einem vermeintlichen Akteur aus gesehen extern ist, kann als Institution begriffen werden“ (ebd., 134). „Einbettung“ bedeutet „umweltbezogene (oder im weitesten institutionalistische) Denkmodelle“ (ebd., 135).

Da es keinen Weltstaat gibt, d. h. keine zentrale politische Steuerung auf Weltebene, fungiert die Regelung des Weltgeschehens virtuell durch die sog. World Polity. Damit sind global institutionalisierte, allgemeine und universalistische Regeln gemeint, die als globale kulturelle Ordnung wirken (ebd., 138f.). Laut Meyer besteht die World Polity nicht aus der Summe der Nationalstaaten, sondern aus nationalstaatlichen Akteuren sowie aus internationalen Nichtregierungsorganisationen, die für kollektive Interessen eintreten, aus zwischenstaatlichen Organisationen wie insbesondere den Vereinten Nationen und ihren Unterorganisationen und aus internationalen wissenschaftlichen Gemeinschaften. Diese Akteure produzieren dauernd „Gerede“ - aber kein verbindliches, autoritätswirksames Handeln (wie es von starken Akteuren, „rational actors“, erwartet würde). „Die World Polity ist auf kollektiver Ebene eher als Struktur von Bera-

tern denn als Struktur von Akteuren organisiert“ (ebd., 141). Zu solchen Beratern zählen z. B. auch „Pädagogen, die der Welt die universelle Gültigkeit des amerikanischen (und jetzt auch des japanischen) Bildungssystems nahebringen“ (ebd., 142).

Eine ungefähre Vorstellung von dem, was die Autoren meinen, wenn sie den Begriff „World Polity“ verwenden, kann vielleicht erleichtert werden, wenn man sich zunächst der Unterschiede von drei in der (anglophonen) Politikwissenschaft gebräuchlichen Begriffen bewusst wird, auf die auch in der deutschen Diskussion immer wieder Bezug genommen wird. Es handelt sich um die Trias *policy-politics-polity* (vgl. Rohe 1994, 61-68; Prittwitz 1994, 13): „policy“ bzw. „policies“ kennzeichnet das öffentliche Handeln und die Inhalte von Politik; „politics“ meint hingegen die Prozesse der politischen Willensbildung, z. B. durch Parteien und Verbände; „polity“ schließlich bezeichnet die institutionelle Verfasstheit eines politischen Systems, die sich z. B. in Verfassungen, Regierungsstrukturen, Körperschaften u. a. zeigt. Meyer et al. benutzen nun den Begriff „polity“ mit dem Zusatz „world“, womit die institutionelle Verfasstheit der Welt als politisches System gemeint sein könnte. Da es jedoch - wie gesagt - keinen Weltstaat gibt, existiert auch keine World Polity als manifest greifbare institutionelle Verfasstheit eines politischen Systems auf Weltbene. Aus diesem Grunde bedeutet World Polity im neo-institutionalistischen Theoriemodell eine virtuelle weltkulturelle „Institution“, die in verschiedenen Formen in Erscheinung tritt: Zwischenstaatliche Organisationen und Nichtregierungsorganisationen definieren die Rezepte für nationalstaatliches Handeln. Gemeinschaften der Wissenschaften und Professionen erzeugen Problemdefinitionen und Lösungsvorschläge. Und die nationalstaatlichen Akteure stellen füreinander Modelle dar und kopieren voneinander (Meyer 2005a, 144).

Nationalstaaten sind dieser Theorierichtung zufolge keine kompakten, wohl integrierten und voneinander abgeschotteten Gebilde, sondern in dem Sinne „fragmentiert“, dass unterschiedliche Akteure eines Staates mit unterschiedlichen externen, globalen Akteuren und anderen verknüpft sind - trotz des Mythos der nationalstaatlichen Souveränität und Verantwortung. Nationalstaaten „inszenieren vielfältige Stücke, deren Texte anderswo geschrieben werden“; besonders Europa sei in diesem Sinne „fragmentiert“ (ebd., 158). Folgt man diesem Denkansatz, dann erscheint die in der vergleichenden Bildungsforschung überall verwendete Vergleichseinheit „Land“ (respektive „Nationalstaat“) überaus fragwürdig, weil die Besonderheit, die Einzigartigkeit und die Verschiedenheit von nationalen Bildungssystemen angesichts ihrer Einbettung in globale Zusammenhänge bestritten werden, verdanken sie sich doch alle den externen Einflüssen der World Polity.

Nationale Bildungssysteme entstanden dieser Theorie zufolge in den sich modernisierenden Gesellschaften Europas auf der Basis einer Reihe von „Mythen“. Der Begriff „Mythen“ wird in der Kulturanthropologie in der Regel für unreflektierte Deutungsmuster verwendet; im World Polity Ansatz bedeutet er etwa „einfache und nicht-hinterfragbare Kausalerklärungen in unübersichtlichen Situationen“ (Hasse/Krücken 1999, 67f.). Folgende Mythen kennzeichnen laut World Polity Ansatz die sich modernisierenden Gesellschaften Europas: der Mythos des Individuums, der Nation, des Fortschritts, des Subjekts und des Staates als Garanten nationaler Identität. Dieses europäische Nationalstaatsmodell resultierte aus den Einflüssen von Reformation und Gegenreformation, aus der Entstehung eines zwischenstaatlichen Systems und aus der sich ausweitenden Marktwirtschaft. Staatliche Schulsysteme sind nach diesem Modell ein Mechanismus nationaler Mobilisierung zur Aufrechterhaltung der genannten Mythen der Gesellschaft und ihrer Entwicklung (vgl. Schaubild in Ramirez/Boli 1987, 10). In der Perspektive des World Polity Ansatzes wird davon ausgegangen, dass solcherart konstituierte nationale Bildungssysteme inzwischen weltweit durch die genannten „Mythen“ zusammengehalten und legitimiert werden, d. h. es wird überall als globaler Konsens unterstellt, dass nationalstaatlich organisierte formale Bildung dem Individuum, der Gesellschaft, dem Fortschritt dienen (soll). In einer anderen Veröffentlichung wird dieser Bedeutungszusammenhang nationaler Bildungssysteme in einer idealtypischen Gegenüberstellung des epochalen Wandels von vormodernen (15. Jahrhundert) zu modernen Bildungsvorstellungen (20. Jahrhundert) im Geflecht gesamtgesellschaftlicher Wandlungen deutlich gemacht, als dessen Resultat die heute weltweit bekannten staatlich gelenkten „Massenbildungssysteme“ entstanden seien (Boli/Ramirez 1986). Schlussfolgernd heisst es dazu an anderer Stelle: „Bildung ist, kurz gesagt, ein zentraler und kausal wichtiger Bestandteil des kulturellen Modells der modernen Gesellschaft oder des modernen Nationalstaats. Bildungssysteme werden eingerichtet als Teil dieses Modells und symbolisieren das Bemühen, ein achtbares Mitglied der Weltgesellschaft [...] zu werden“ (Meyer/Ramirez 2005, 217).

Von der Stanforder Forschergruppe wird nun behauptet, dass sich mit der Entstehung der World Polity auch die Bildungssysteme weltweit in den letzten beiden Jahrhunderten und insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg immer ähnlicher geworden seien. Ferner wird ein Bedeutungsgewinn internationaler Organisationen auch im Bildungsbereich identifiziert. Die in den empirischen Studien aufgewiesenen Standardisierungen und Homogenisierungen werden als Resultat von globalen Diffusionsprozessen verschiedener Art aufgefasst: Bildungsmodelle erfolgreicher oder dominanter Staaten werden kopiert; internationale Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen verbreiten Ideen und Problemlösungsmuster weltweit; Wissenschaftler und professionelle Pädagogen

kommunizieren grenzüberschreitend miteinander, z. B. über pädagogische Reformkonzepte (ebd., 218ff.). Auf diese Weise entsteht eine Strukturähnlichkeit nationaler Bildungssysteme, die mit dem Begriff „Isomorphie“ bezeichnet wird (ebd., 229). Ursache für Isomorphien, die Meyer et al. nicht nur in Bezug auf Bildungssysteme, sondern auch in anderen Bereichen, wie Gesundheitswesen, Verwaltungsstrukturen oder Wissenschaftssystem postulieren, ist ihrer Ansicht nach, wie oben erläutert, die Entstehung der World Polity.

Um nun auch Phänome, die nicht ins Bild der Isomorphie passen, also Unterschiede, Variationen und Abweichungen vom Modell, theoretisch fassen zu können, greifen die Autoren auf das Theorem der „Entkopplung“ zurück: „Zu solchen Entkopplungserscheinungen kommt es, weil Nationalstaaten sich am Modell einer externen Kultur orientieren, die sich nicht einfach komplett und als voll funktionsfähiges System importieren läßt. [...] Die Weltkultur enthält zahlreiche verschiedene Varianten der dominanten Modelle, was dazu führt, daß widersprüchliche Prinzipien in eklektischer Weise miteinander kombiniert werden. [...] Manche Bestandteile der externen Modelle sind leichter zu kopieren als andere, und viele erweisen sich als nicht abgestimmt mit lokalen Gewohnheiten, Bedürfnissen und Finanzierungsmöglichkeiten. [...] Es liegt also in der Logik des Kopierens extern definierter Identitäten, daß massive Entkopplungserscheinungen auftreten“ (Meyer et al. 2005, 99f.).

Obwohl der World Polity Ansatz also in der Regel teils sogar massive Entkopplungserscheinungen in Rechnung stellt, gehen Meyer und Ramirez in ihrer Diagnose der weltweiten Bildungsentwicklungen jedoch noch über die Annahme von Isomorphien hinaus und fragen weiter, ob Bildungssysteme inzwischen nicht in gewisser Weise sogar identisch werden: „Die Gleichheit von Bildungssystemen tritt in zwei Hinsichten auf. Erstens scheinen sie zunehmend ihre Abschlüsse und Standards gegenseitig anzuerkennen [...]. Zweitens gibt es eine inhaltliche Identität der durch die Bildung vermittelten Definitionen der Welt. Die Welt wird zunehmend als ein Raum definiert, der von Völkern bewohnt wird, die in denselben rechtlichen, sozialen und physischen Formen leben“ (Meyer/Ramirez 2005, 229). Im einem Vorwort zu einem Sammelband, in dem neuere Arbeiten zur vergleichenden Bildungsforschung und institutionalistischen Theoriebildung vorgestellt werden (Baker/Wiseman 2006) schreibt Meyer in ähnlichem Sinne: „The shadow of a global educational society appears“ und benutzt ferner den Begriff eines „global educational system“ (Meyer 2006, 14).

Sollten die Forschungsergebnisse der Stanforder Gruppe belastbar und ihre theoretischen Erwägungen plausibel sein, dann lassen sie die Gegenstände der Erziehungswissenschaft, wie nationale Bildungssysteme oder internationale Bildungspolitik, insgesamt in einem anderen, ganz neuen Licht erscheinen: „Die grundlegenden Strukturen der Bildung sind eindeutig von Diffusion und der

daraus folgenden Isomorphie gekennzeichnet. [...] Auch der internationale Bildungssektor wird stärker institutionalisiert; internationale Bildungsorganisationen spielen bei der Definition und Vermittlung von Bildungsmodellen für die individuelle und nationale Entwicklung eine stärker akzentuierte Rolle. Außerdem werden die Verbindungen nationaler Bildungssysteme zum globalen Bildungsapparat verstärkt. Schließlich kommt es zu einer starken Internationalisierung der Bildungsinhalte sowohl in der allgemeinen als auch in der höheren Bildung und zu einer weiten Verbreitung der bildungsmäßigen Definition der Welt als gemeinsamer Menschheit und gemeinsamen Lebensraums“ (ebd., 233f.).

4 Ein Theorienvergleich

Für einen Vergleich von Theorien benötigt man einerseits fundierte Kenntnisse zu vielen verschiedenen Theorien und andererseits einen metatheoretischen Rahmen mit Kriterien zu deren Vergleich und Beurteilung. Schließlich ist noch zu bedenken, dass auch ein kriteriumsbezogener Theorienvergleich wiederum zum Gegenstand der Kritik werden kann, sei es, dass andere Wissenschaftler den angelegten Kriterien ihre Relevanz absprechen oder z. B. die Zuordnung von Theorien nicht akzeptieren (ein elaborierter Theorienvergleich findet sich etwa in Schmid et al. 2001). Das Ganze ist also ein tendenziell unabgeschlossenes Verfahren und gipfelt manchmal in einem recht radikalen Paradigmenwechsel oder in sog. wissenschaftlichen Revolutionen, in denen bestimmte Theorien - auch solche, die lange Zeit Anerkennung genossen - durch radikal neue abgelöst werden (Kuhn 1976).

Der folgende Theorienvergleich geht auf mehrere Veröffentlichungen von Meyer et al. zurück, in denen diese eine Selbstverortung ihres Ansatzes vornehmen (dargestellt in Meyer et al. 2005, 88-95; Meyer 2005a, 134-138; Meyer/Ramirez 2005, 212-218). In ihrer Auseinandersetzung mit anderen Theorien verwenden Meyer et al. eine Anordnung verschiedener Theorienrichtungen hinsichtlich der Dimensionen „mikro - makro“ und „realistisch - kulturalistisch bzw. phänomenologisch“. Mit der Entgegensetzung „mikro - makro“ ist gemeint, ob eine betreffende Theorie ihre Erklärung aus der Mikroperspektive des jeweils einzelnen Landes bezieht, oder ob sie die Weltebene (Makroperspektive) als ursächlich ansieht. Die Dimension „realistisch - kulturalistisch“, abwechselnd auch „phänomenologisch“ genannt, verweist darauf, dass Realisten davon ausgehen, dass sich bestimmte Erscheinungen auf real vorhandene Tatsachen zurück führen lassen. Kulturalisten bzw. Phänomenologen (im Meyer'schen Sinne) gehen im Unterschied dazu davon aus, dass Individuen, Organisationen und

Staaten anhand der Bedeutungen handeln, die etwas für sie hat, und nicht als Folge „realer“ Bedingungen. Die in den genannten Veröffentlichungen gemachten Ausführungen wurden zu drei wesentlichen Punkten herausgefiltert (vgl. Adick 2008b, Kap. 6): Was sagt die jeweilige Theorierichtung zum Nationalstaat, zur Weltgesellschaft und zum Bildungswesen? Anhand dieser drei Fragen kann die Positionierung des World Polity Ansatzes in Abgrenzung zu den anderen Theorienrichtungen wie folgt stark kondensiert zusammen gefasst werden:

Mikrorealisten sehen den Nationalstaat als einen natürlichen, zweckgerichteten Akteur, der autonom nach den eigenen Erfordernissen handelt. Die jeweilige (nationale) Gesellschaft gilt als ein einzigartiges, abgegrenztes, integriertes System. Internationale Beziehungen werden als Interaktionen zwischen autonomen Staaten angesehen. Die Frage einer Weltgesellschaft ist in dieser Theorie-richtung entweder kein Thema oder die Weltsituation wird aus der Perspektive der nationalen Akteure analysiert. Bildung orientiert sich gemäß dieser Theorien an den Bedürfnissen und Entwicklungen der betreffenden Gesellschaft. Die dahinter liegende Schultheorie ist funktionalistisch: Bildung erfüllt bestimmte real benennbare Funktionen für die jeweilige Gesellschaft. In einer sog. „rechten“ Version dient das Bildungssystem der Aufrechterhaltung und dem Wohl der gesellschaftlichen Ordnung, in einer sog. „linken“ Version dient Bildung den Interessen der Elite oder der Herrschenden.

Im Unterschied dazu sehen *Mikrophänomenologen (-kulturalisten)* den jeweiligen Nationalstaat als Produkt seiner einzigartigen nationalen Kultur und deren interpretativen Prozessen in Gestalt von Traditionen und kulturellen Eigentümlichkeiten. Hierbei wird die (National-)„Kultur“ eher oberflächlich mit expressiven Elementen assoziiert. Die Bildungssysteme bringen dieser Sichtweise zufolge die kulturellen Werte und Vorstellungen einer bestimmten Gesellschaft zum Ausdruck - und nicht so sehr die strengen funktionalen Erfordernisse oder die Macht- und Interessenssysteme. Weltgesellschaft ist für diese Theorien kein Thema.

Für *Makrorealisten* sind Nationalstaaten eingebettet in ein weltweites System von wirtschaftlichen und/oder politischen Macht-, Tausch- oder Konkurrenzbeziehungen. Ihre jeweiligen Bedingungen und ihre Stellung ergeben sich aus den real vorhandenen Situationen und Kräfteverhältnissen auf Weltebene. Der Faktor Kultur - im Wesentlichen äußerlich gedacht, als expressive Kulturelemente - spielt in diesen Theorien eher eine untergeordnete Rolle im Vergleich zu den globalen Triebkräften Geld, Macht, Gewalt, Interessen. Die Weltgesellschaft funktioniert im Sinne eines Weltsystems ohne Weltstaat; in diesem Weltsystem haben reale Machtverhältnisse, in manchen Theorien vor allem ökonomische Interessen, regulierende Funktion. Die Weltwirtschaft funktioniert z. B. als Motor für Ungleichheit. Auch die Bildungssysteme werden von den in diesem

Weltsystem wirkenden Interessen und Herrschaftsansprüchen beeinflusst; ihre spezifischen Entwicklungen erklären sich aus diesen Faktoren (z. B. Bildung in Zentrums- oder in Peripherieländern).

Nationalstaaten gehören bei den *Makrophänomenologen bzw. Makrokulturalisten* zu den Hauptakteuren der Weltgesellschaft, aber sie sind nicht einzigartig, sondern standardisiert (Isomorphie), da sie alle der gleichen - durch die World Polity vorgezeichneten - rationalistischen Logik folgen. „Kultur“ wird in dieser Theorierichtung als Bündel global institutionalisierter kognitiver Modelle gesehen, wobei die (singulären) expressiven Kulturelemente einzigartig sein und bleiben dürfen (weil sie belanglos sind). Die Weltgesellschaft funktioniert ohne Weltstaat, indem die World Polity universalistische Regeln und Modelle vorgibt, nach denen Individuen, Organisationen und Staaten handeln (sollen). Bildungssysteme sind ebenso wie andere Institutionen standardisiert und setzen Drehbücher um, die von der World Polity virtuell vorgegeben werden. Wie schon eingangs gesagt, verorten sich Meyer et al. in diesem Bereich als „makrophänomenologische“ Variante des Neo-Institutionalismus.

5 Kritiklinien am World Polity Ansatz aus der Mikroperspektive

Die von der World Polity attackierten „realistischen“, d. h. im Klartext „funktionalistischen“ Theorievarianten, sind in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft weit verbreitet, denn sie lassen sich vorzüglich anwenden (und entsprechend häufig vorfinden), wenn es darum geht, Länder zu vergleichen und Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten auf die genannten Faktoren zurück zu führen. Dies jedoch wird von der neo-institutionalistischen Theorie als Verblendungszusammenhang zurückgewiesen: „Diese allgemein anerkannte Weisheit [d. h. die Unterstellung, nationale Bildungssysteme hätten - in welcher Variante auch immer - jedenfalls ursächlich etwas mit den Spezifika des betreffenden Landes zu tun, C.A.] ist in der vergleichenden Bildungsforschung weiterhin sehr einflussreich und führt viele ihrer Forschungsprojekte in die Irre. Sowohl die Funktionalität als auch die Einzigartigkeit des jeweiligen Bildungssystems werden in länderspezifischen Studien stark überschätzt. Viele wichtige Ähnlichkeiten zwischen den Bildungssystemen verschiedener Länder in den Fallstudien werden übersehen und in den üblichen Auseinandersetzungen zwischen Theorien der sozialen Ordnung und Theorien des Klassenerhalts vernachlässigt. [...] Zur Erklärung nationaler Bildungssysteme muß man daher über ‚nationale Traditionen‘ hinausgehen und Nationalstaaten im Kontext eines übergreifenden Nationalstaatssystems sehen“ (Meyer/ Ramirez 2005, 213).

Als kritische Erwiderung auf diese Vorstellungen ist hier ins Feld zu führen, dass die Geschichte und Eigendynamik nationaler Bildungsentwicklungen zu einer Art Residualgröße heruntergestuft und damit theoretisch nicht erfasst werden können. Der World Polity Ansatz endet - bildlich gesprochen - dort, wo der einzelne Nationalstaat das globale Drehbuch für nationale Bildungssysteme inszeniert und dabei gemäß seinen Möglichkeiten eine mehr oder weniger „gute“ Inszenierung abliefern - gemessen am vorgegebene Skript; „schlechte“ Inszenierungen werden auf den Faktor „Entkopplung“ zurück geführt. Aus dieser berechtigten Kritik am World Polity Konzept kann jedoch wiederum nicht der Schluss gezogen werden, einzelgesellschaftliche Entwicklungen erklärten sich nur oder doch hauptsächlich durch den Bezug auf ihre Eigendynamik. Eine solche Sichtweise würde internationalen Einflüssen jegliche Erklärungskraft entziehen und müsste die empirischen Befunde von Meyer et al. zu bloßen wissenschaftlichen Artefakten herabstufen - was jedoch ebenfalls empirisch zu belegen wäre. Wohl aber kann konstatiert werden, dass der World Polity Perspektive das nötige begriffliche Instrumentarium zur Analyse der jeweils unterschiedlichen Inszenierungen fehlt.

Ein Hauptkritikpunkt von Jürgen Schriewer an Meyer et al. bezieht sich ferner auf die seiner Meinung nach fehlende Berücksichtigung von Ergebnissen der vergleichenden Forschung, die „eine beeindruckende internationale Variationsbreite von historisch-kulturell realisierten Problemlösungsmustern oder -strategien zutage gefördert“ hätten (Schriewer 1994, 440). Dies sei für den Bereich der Bewältigung ökonomischer Krisen mittels sozial- und bildungspolitischer Strategien ebenso belegt wie für die Qualifikationsmuster und Arbeitsorganisation in Großbetrieben. Auch die behaupteten Zusammenhänge von Bildung, Modernisierung und Entwicklung seien „weder direkt, noch einlinig, noch in unterschiedlichen Gesellschaften gleichförmig wirksam“ (ebd., 443). Ferner zeigten gerade Forschungen zur Expansion des Hochschulwesens nicht etwa Konvergenz, sondern wachsende nationale Differenzierungen (ebd., 445). Insgesamt könne man eher von „gegenläufigen Phänomenen von Internationalisierung und nationalspezifischer Strukturbildung“ (ebd., 446) oder von „spannungsreichen Gleichzeitigkeiten“ (ebd., 449) sprechen. Die vergleichende Forschung hat, so lässt sich dieser Einwand zusammen fassen, eben nicht nur und nicht immer „Isomorphien“ erbracht, wie von den Stanfordern behauptet.

Um solche „spannungsreichen Gleichzeitigkeiten“ von Konvergenzen und Divergenzen theoretisch erfassen zu können, eigne sich die Theorie selbstreferentieller Systeme von Niklas Luhmann mit den „für diese Theorie konstitutiven Leitkonzepten[n] von Selbstreferenz, Reflexivität und Reflexion. Sie zielen darauf ab, sinnhaft gestaltete sozial-kulturelle Prozesse derart zu fassen, daß diese Wirklichkeit als sich selbst beobachtende, sich selbst beschreibende und über Selbst-

beschreibungen sich selbst organisierende soziale Wirklichkeit nachvollziehbar wird“ (ebd., 453). Solche „selbstreferentiellen Systeme“ haben die Tendenz zur Geschlossenheit und zu zirkulären Interdependenzen, d. h. sie kreisen tendenziell um sich selbst. Eine Öffnung für (neue) Umweltbezüge, eine sog. „Interdependenz-Unterbrechung“, geschieht Luhmann zufolge durch sog. „Externalisierungen“, d. h. durch den Rekurs auf externe Bezugspunkte, die „Zusatzsinn“, z. B. als zusätzliche Legitimation, bereitstellen. Für die Pädagogik verweisen Luhmann und Schorr (1979, 341f.) auf Externalisierungen im Rekurs auf Wissenschaftlichkeit, auf Werte und auf Organisationen. Schriewer sieht nun in den häufig zu beobachtenden Verweisen auf Bildungsentwicklungen im Ausland oder auf Internationalität eine spezifische Variante von Externalisierungen. Diese gerade im Zusammenhang mit Reformdiskussionen festzustellende Berufung auf „internationale Erfahrungen“ basiere jedoch nicht auf systematischen wissenschaftlichen Vergleichen, sondern bemühe (bloß) „vergleichende Betrachtungen“, die zur Begründung eigener nationaler Bildungsreformen angestellt werden (Schriewer 1994, 455; ebenso 2005, 417ff.). Die „Externalisierungs-These“ von Schriewer zusammenfassend ist es also das „selbstreferentielle System“, das seine Selbstgenügsamkeit unterbricht und von sich aus eine Öffnung zur Umwelt sucht und dabei „externe“ Bezugspunkte bemüht - in diesem Falle internationale Entwicklungen - um eigene Optionen mit zusätzlichem Sinn zu versehen. Einen solchen Vorgang (wie Meyer et al. dies tun würden) als Anzeichen für „Internationalisierung“ oder „Isomorphie“ zu deuten, sei daher theoretisch verfehlt. Während die neo-institutionalistische Theorie von der Diffusion globaler Modelle in die jeweiligen nationalen Bildungssysteme hinein ausgeht, fokussiert die Theorie selbstreferentieller Systeme die Empfänger dieser Impulse mit ihrer jeweiligen Eigenlogik. Die externen Impulse werden nach dem Mechanismus der Externalisierung dazu benutzt, der Daseinsberechtigung zusätzliche Legitimität zu verschaffen. Statt zu Standardisierung bzw. zu Isomorphie kommt es so zu kontextuell unterschiedlichen Umdeutungen, zu Adaptationen an lokale oder nationale Bedingungen und zu Variationen. Warum es allerdings in selbstreferentiellen Systemen und zu welchen Zeiten es zur „Interdependenz-Unterbrechung“ kommt, und ferner, warum und unter welchen Umständen es gerade zur Bezugnahme auf „Internationales“ (und nicht auf Anderes) kommt, um „Zusatz-Sinn“ zu beschaffen, wird mit der „Externalisierungs-These“ noch nicht erklärt. Hierzu müsste mit der nötigen Expertise umfassender auf Luhmanns Systemtheorie und auf sein Konzept der Weltgesellschaft eingegangen werden, etwa auf die Unterschiede zwischen „funktionalen Äquivalenzen statt gleichläufiger Variationen“ (Schriewer 1999, 89ff.) oder in einem dezidierteren Vergleich von Luhmann mit anderen Weltgesellschaftstheorien (vgl. z. B. Seitz 2002 oder Greve/Heintz 2005).

Es sei noch hervorgehoben, dass Schriewer und Kollegen ihre alternative Sichtweise nicht nur theoriekritisch formuliert, sondern auch einer empirischen Untersuchung zugrunde gelegt haben. Mittels einer Inhalts- und Zitationsanalyse wurde die Präsenz internationaler Wissensbestände in nationalen pädagogischen Fachzeitschriften in Spanien, Rußland und China von den 1920er bis Mitte der 1990er Jahre analysiert. Die Entscheidung für die Langzeitperspektive und die Länderauswahl geschahen bewusst mit Blick auf möglichst unterschiedliche Kulturen, die jeweils auch massive historische Umbrüche zu verzeichnen hatten. Es würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen, auf die Untersuchungsschritte und die Ergebnisse im Detail einzugehen. Jedenfalls kommen die Autoren zu dem Ergebnis, ihre Befunde entsprächen „mehr der *Sozio-Logik von Externalisierungen* als der *evolutionären Dynamik weltgesellschaftlicher Integration*“ (Schriewer et al. 1998, 250). Nach Schriewers eigenem Bekunden stellt diese Untersuchung zwar „keine umstandslose Falsifizierung des neo-institutionalistischen Ansatzes“ dar. „Gleichwohl nötigen unsere Befunde zur Theoriekorrektur und zur Umschau nach alternativen Erklärungsmodellen“ (Schriewer 2005, 432).

Mit seinem Fokus darauf, dass es die „selbstreferentiellen Systeme“ sind, die eine Öffnung auf Internationalität betreiben, leistet Schriewer im Wesentlichen eine Kritik an der top-down argumentierenden Vorstellung von Meyer et al., es sei die World Polity, die Internationalität als Drehbuch in Gang setze. Die hiermit betriebene Kritik lautet demnach, die neo-institutionalistische Theorie sei unempfindlich für die Eigenlogik und Adaptationsleistungen wie auch Variationen, die auf der (Mikro-)Ebene der nationalen Bildungssysteme vorzufinden seien.

Vielgestaltige Kritik am World Polity Ansatz aus der Mikroperspektive liefern zwei englischsprachige Sammelbände. Der eine, von Kathryn Anderson-Levitt (2003) herausgegebene Band, widmet sich explizit der Auseinandersetzung mit dem bildungssoziologischen Werk von Meyer, Ramirez und anderen. Die Kritik, wie auch die Belege in Form von Fallstudien in diesem Buch, verkörpern, wie der Titel sagt, die Perspektive der „Anthropology“ - im Deutschen würden wir hier eher von einer „ethnomethodologischen“ oder „ethnographischen“ Herangehensweise sprechen - mit der anhand konkreter Beispiele untersucht wird, wie sich in verschiedenen Ländern globale Entwicklungen („global schooling“) unter lokalen Bedingungen auswirken („local meaning“). In ihrer Rezension dieses Buches unterstreicht Gita Steiner-Khamsi (2005), dass in ihm neben den Kritikern des World Polity Ansatzes auch ein prominenter Vertreter dieser Theorie, Francisco O. Ramirez, am Ende des Buches die Gelegenheit erhalten habe, wiederum auf diese Kritiken zu antworten. Der zweite hier hervorzuhebende Sammelband ist der von ihr selbst herausgegebene mit dem Titel: „The Global Politics of Educational Borrowing and Lending“ (Steiner-Khamsi

2004). Die vielfältigen Bezüge des internationalen Bildungstransfers in Gestalt eines grenzüberschreitenden Imports und Exports von Ideen und Modellen stehen hier als Gegenkonzept zur Vorstellung von einer isomorphen Diffusion von Bildungsentwicklungen im Sinne der World Polity Theorie. Die Beiträge dieses Buches untersuchen, welchen Einfluss externe Bildungsmodelle tatsächlich auf lokale Bildungsreformen haben, warum sie übernommen werden, wie sie übernommen und dabei an lokale Gegebenheiten angepasst werden und welche Akteure dabei eine Rolle spielen. Die Autoren machen damit auf eine Leerstelle in der neo-institutionalistischen Argumentation aufmerksam, die darin besteht, den internationalen Austausch von Ideen und Bildungsmodellen als bloße lokale Inszenierung des Drehbuchs einer übergeordneten Weltkultur zu konzipieren.

Eine kritische Reflexion des Neo-Institutionalismus aus spezifisch schultheoretischer Sicht wurde bisher kaum geleistet, obwohl eigentlich naheliegend, da die von Meyer et al. kritisierten Theorieangebote der Mikrodimension die dominanten Erklärungsmuster herkömmlicher Schultheorien darstellen; denn diese argumentieren entweder „realistisch“ oder „kulturalistisch“, in jedem Falle aber nationalstaatlich und einzelgesellschaftlich statt weltgesellschaftlich. Bildungssysteme werden entweder als Ausdruck einer spezifischen nationalen Kultur betrachtet, d. h. als Ergebnis von bestimmten historischen Entwicklungen des betreffenden Landes, seinen Traditionen und Eigentümlichkeiten („mikrophänomenologisch“ bzw. „mikrokulturalistisch“ laut Meyer et al.). Oder nationale Bildungssysteme werden so gesehen, dass sie für das betreffende Land – tatsächlich – bestimmte Funktionen erfüllen und Leistungen erbringen, z. B. Ausbildungsleistungen für das Wirtschaftssystem des Landes oder Beiträge zur Reproduktion des sozialen Systems. Diese „Mikro“-Variante wird von Meyer et al. mit „realistisch“ etikettiert (und verworfen); zudem sei bei solchen mikrorealistischen Theorien noch zwischen einer „rechten“ Version (Orientierung des Bildungssystems an den Bedürfnissen der Gesellschaft zur Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung) und einer „linken“ Version (Bildungssysteme dienen dem Interesse von Eliten und der Aufrechterhaltung von Herrschaftsstrukturen) zu unterscheiden. Beide hingegen überschätzten den Einfluss nationaler Bedingungen auf Bildungssysteme und ignorierten deren globale Einbettung (Meyer/Ramirez 2005, 212f.).

Innerhalb der Diskussion in Deutschland stellte die „Theorie der Schule“ von Helmut Fend (1981) lange Zeit die struktur-funktionalistische Schultheorie par excellence dar. Es soll daher nicht unerwähnt bleiben, dass Fends „Neue Theorie der Schule“ (2006) das neo-institutionalistische Theorieangebot mit folgendem Argument konstruktiv aufgreift: „Neo-institutionalistische Konzepte erscheinen auf den ersten Blick für uns schon deshalb interessant, weil sie von einem ähnlichen Anliegen ausgehen, das auch die Erweiterung der ersten Theo-

rie der Schule inspiriert hat: die Abgrenzung von struktur-funktionalistischen Konzepten, die als zu statisch, zu wenig auf Wandel achtend wahrgenommen werden. Meiner Suche nach neuen Konzepten lagen ähnliche Beobachtungen zugrunde, wenngleich damit die ordnende Leistung des Parsonsen Denkens nicht abgewertet werden sollte“ (Fend 2006, 161). In den weiteren Ausführungen weist Fend schließlich zusammenfassend auf eine Reihe von Konzepten des Neo-Institutionalismus hin, die seiner Meinung nach einen „neuen Blick auf das Bildungswesen“ gestatten (ebd., 162) und die er deswegen für seine neue Schultheorie berücksichtigen möchte. Er unterscheidet dabei hingegen nicht zwischen den organisationssoziologischen und den makrosoziologischen Varianten des Neo-Institutionalismus und geht auch inhaltlich nicht auf einzelne empirische Studien, wie etwa die oben genannten zur globalen Bildungsexpansion oder zur weltweiten Angleichung im curricularen Bereich, ein. Dennoch zeigt Fends neue Schultheorie, dass sich eine fruchtbare Diskussion zwischen neo-institutionalistischen und funktionalistischen Theorien auf der Mikroebene der Schultheorien anbahnen könnte.

6 Kritiklinien am World Polity Ansatz aus der Makroperspektive

In der *Makrodimension* wird von Meyer et al. ebenfalls strikt zwischen „realistischen“ und „kulturalistischen“ Theorien unterschieden, wobei die „realistische“ Variante, allen voran der Weltsystem-Ansatz von Immanuel Wallerstein, explizit abgelehnt wird (Meyer 2005, 135). Wissenschaftsgeschichtlich ist jedoch darauf hinzuweisen, dass sich der World Polity Ansatz vor allem im Kontrast zu Wallerstein entwickelte: Während Veröffentlichungen von Meyer et al. aus den 1970er Jahren noch mit dem Begriff „world system“ argumentieren (vgl. z. B. Meyer/Hannan 1979) und Meyer wie auch Wallerstein beide noch 1980 in einem von Albert Bergesen herausgegebenen Sammelband „Studies in the Modern World System“ vertreten sind, distanziert sich Meyer, dessen Beitrag in dem betreffenden Sammelband bereits mit „The World Polity and the Authority of the Nation-State“ überschrieben ist, in der Folge immer mehr von Wallersteins Theoriekonzept und sieht seines schließlich, wie oben gesagt, auf der Makrodimension als diametral entgegengesetzt. Jens Greve und Bettina Heintz weisen in ihrem Vergleich verschiedener Weltgesellschaftstheorien (darunter die von Meyer, Luhmann und Wallerstein) daher zu Recht darauf hin, dass in Meyers Theorie „die in den frühen Arbeiten noch durchaus thematisierte Ungleichheitsproblematik in der Folge sukzessiv ausgeblendet“ wird. [...] Diese Ausblendung der Ungleichheitsproblematik, die gleichermaßen auch in der systemtheoretischen

Weltgesellschaftstheorie [von Luhmann, C.A.] zu finden ist, markiert den wohl stärksten Bruch mit Wallersteins Weltsystemtheorie“ (Greve/ Heintz 2005, 102).

Will man den World Polity Ansatz aus der Perspektive des Weltsystem-Ansatzes heraus kritisieren, so stehen nicht von ungefähr eben jene mit der Ungleichheitsthematik verknüpften Fragen von Machtgefälle, Entwicklungsunterschieden, Ausbeutungsverhältnissen und Abhängigkeiten bis hin zum Eurozentrismusvorwurf auf der Tagesordnung, wobei der Eurozentrismusverdacht anlässlich des ins Deutsche übersetzten Meyerschen Werkes (2005) mit dem Titel „Weltkultur - Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen“, auf der Hand liegt. Wenn in diesem Zusammenhang vom Eurozentrismusverdacht gesprochen wird, sollte allerdings klar gestellt werden, dass Meyer dem „alten“ Europa einen wie auch immer gearteten Sonderweg explizit abspricht (Meyer 2005b). Die in der Meyer-Schule proklamierten „westlichen Prinzipien“ repräsentieren jene einer sich weltweit verbreitenden okzidentalen Rationalität, wie sie insbesondere im US-amerikanischen Gesellschaftsmodell ihren Ausdruck finden.

Gegen welche „makro-realistischen“ Varianten in der Bildungsforschung spricht sich der World Polity Ansatz aus, und was können jene anders als Meyer erforschen und erklären? Meyer/ Ramirez (2005, 213) verweisen in diesem Zusammenhang auf Roger Dale (2000) und einen älteren Aufsatz von Yehudi Cohen (1970). Zu nennen wären ferner Robert Arno (1980) und Thomas Clayton (2004) sowie im deutschen Sprachraum Renate Nestvogel (1999) in Bezug auf Sozialisationsforschung und die Autorin dieses Aufsatzes in der historisch-vergleichenden Bildungsforschung. Seitz (2002, 326) verweist ferner auf Stephen Ball (1998), der Bildung als Ware auf einem globalen Bildungsmarkt analysiert. Da weder alle diese Arbeiten noch das umfassende Werk von Wallerstein im Einzelnen vorgestellt werden können, erfolgt im Folgenden nur eine kurze Zusammenfassung wesentlicher Eckpunkte der Wallerstein'schen Konzeption (Überblicke in Wallerstein 1979, 2004), bei der einige Anwendungsbeispiele für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen mit erläutert werden, um so einen Eindruck von entsprechenden Argumentationen zu gewinnen, die makroperspektivisch und - im Kontrast zur World Polity - „realistisch“ vorgehen.

In der Menschheitsgeschichte gibt es laut Wallerstein folgende Arten von Gesellschaften: (a) Minisysteme (autonome Subsistenzökonomien) und (b) Weltsysteme in zwei Ausprägungen: Weltreiche mit einem gemeinsamen politischen System (z. B. das Römische Reich) und Weltökonomien ohne gemeinsames politisches System. Unser heutiges sog. „modernes Weltsystem“, das sich seit ca. 500 Jahren herausbildet, gehört zur letzteren Kategorie. Dieses moderne Weltsystem ist gekennzeichnet durch eine internationale Arbeitsteilung. Diese besagt, dass verschiedene Wirtschaftssektoren und Gebiete grenzüberschreitend auf

wirtschaftlichen Austausch miteinander angewiesen sind, um die Bedürfnisse des eigenen Gebietes (Rohstoffe, Know How, Finanzkapital, Arbeitskraft, Handel usw.) kontinuierlich zu befriedigen. Das moderne Weltsystem basiert auf der kapitalistischen Produktionsweise („endless accumulation of capital“ im Weltmaßstab). Diese Produktionsweise ist gekennzeichnet durch extensive Expansion (weltweite Ausdehnung über die Anfänge in Europa hinaus) und durch intensive Expansion (Ausbreitung kapitalistischer Prinzipien in die Gesellschaften hinein). Die ungleichen Potentiale der verschiedenen Akteure führen zu einer hierarchischen Weltökonomie.

In seinem historischen Werk arbeitet Wallerstein verschiedene Phasen oder Stadien der Entwicklung des modernen Weltsystems heraus, beginnend mit dem sog. „langen 16. Jahrhundert“, der Frühphase (ca. 1450-1600) von dessen Entstehung in Europa. Die heutige „Globalisierungsphase“ ist dieser Sichtweise zufolge nur eine (weitere) Etappe dieses langfristigen historischen Prozesses. Die Einbindung neuer Zonen in das (geographisch gesehen zunächst europäische) moderne Weltsystem geschah historisch über die Etappen: Außenarena (Fernhandel nur mit Luxusgütern), Inkorporation (einige Produktionsprozesse werden zum integralen Bestandteil der Weltökonomie), Integration in das Weltsystem, meist als Peripherie (Kolonialgebiete), seltener als Semiperipherie oder Zentrum (z. B. Japan). An Beispielen aus der Region Westafrika ließen sich die Entstehung und Entwicklung moderner „westlicher“ Bildungssysteme im Zuge von Missionierung und Kolonialisierung plausibel mit den von Wallerstein postulierten Etappen der historischen Einbindung dieser außereuropäischen Regionen in das moderne Weltsystem in Beziehung setzen (Adick 1992, 2004b): Zunächst stellten diese Regionen die „Außenarena“ des expandierenden Weltsystems dar; „westliche Bildung“ hatte dementsprechend weder Bedeutung noch Erfolg. In der Phase der „Inkorporation“ entstanden erste Verknüpfungen, die aber noch große Spielräume offen ließen. „Westliche Bildung“ wurde in dieser Phase (anders als dies meistens gedacht wird) überwiegend von einigen Afrikanern mit intensiverem Europakontakt selbst initiiert und adaptiert. Die formale Kolonialherrschaft begründete dann die nächste Phase, in der der Status dieser Regionen als „Peripherien“ festgeschrieben wurde. „Westliche Bildung“ wurde nun vom Kolonialstaat kontrolliert und auf dessen Erfordernisse ausgerichtet, womit die Handlungsspielräume der Afrikaner fast gänzlich zunichte gemacht wurden. Die im Anschluss an Wallerstein herausgearbeitete historische Charakteristik der Entstehung „moderner“ Bildungswesen außerhalb Europas erklärt nach Ansicht der Autorin bestimmte Etappen der Schulgeschichte ehemaliger Kolonien differenzierter und plausibler als die von Meyer et al. postulierten bloß diffusionistischen „Kopiervorgänge westlicher Prinzipien“.

Wallerstein (1983) postuliert ferner eine sog. „strukturelle Dreiteilung des kapitalistischen Weltsystems“: Auf Weltebene bedeutet dies die Existenz von Zentrum, Peripherie und Semiperipherie; auf der Ebene einzelner Gesellschaften findet sich diese Dreiteilung in Gestalt von Bourgeoisie, Proletariat und Mittelschicht. Mit dieser „strukturellen Dreiteilung“ entwickelt er bezogen auf die Weltebene das bimodale Zentrum-Peripherie-Modell der Dependenztheorien weiter und bezogen auf die marxistische Gesellschaftsanalyse das antagonistische Modell von Bourgeoisie und Proletariat, um so die Dynamik innerhalb des modernen Weltsystems und innerhalb moderner Gesellschaften zu fassen. In dieser Hinsicht kann als vermittelndes Bindeglied zwischen dem „kapitalistischen Weltsystem“ und den globalen Bildungsentwicklungen die „Kapitaltheorie“ von Pierre Bourdieu (1983) herangezogen werden, womit zugleich eine Möglichkeit besteht, die konzeptionelle Leerstelle des World Polity Ansatzes gerade für (bildungs)ökonomische Bedingungen zu kompensieren (Adick 1992, 127ff.; 2003, 183f.). Bourdieu sieht Bildung als Kulturkapital, das in drei Erscheinungsformen auftritt: „Inkorporiertes Kulturkapital“ ist an das lernende Individuum und seine Lebensvollzüge gebunden; „objektiviertes Kulturkapital“ findet sich z. B. in Büchern, Denkmälern und Maschinen und ist materiell übertragbar; „institutionalisiertes Kulturkapital“ zeigt sich in Titeln, die von pädagogischen Institutionen ausgestellt werden (Schulzeugnisse, Diplome) und die eine Berechtigung verleihen. Bourdieu unterstellt in seiner Kapitaltheorie eine Konvertibilität verschiedener Kapitalarten; so ist etwa institutionalisiertes Kulturkapital in ökonomisches konvertierbar, was sich etwa daran zeigt, dass bestimmte Schulabschlüsse oder Diplome vorausgesetzt werden, um eine entsprechende berufliche Position zu erreichen. Hier nun liegt die postulierte Schnittstelle zur Weltsystem-Theorie: Die zu beobachtende internationale Anerkennung von Bildungsabschlüssen, Erscheinungen wie Auslandsstudium und Phänomene wie Brain Drain, d. h. die Abwanderung von ausgebildetem Personal ins Ausland, verweisen auf eine zunehmende internationale Kompatibilität von Kulturkapital, das nun nicht nur im Inland, sondern im „kapitalistischen Weltsystem“ konvertibel ist. Diese internationale Konvertibilität von Kulturkapital erscheint als Motor für die von Meyer et al. gefundenen Isomorphien mindestens ebenso plausibel wie die recht virtuell fungierende World Polity der betreffenden Theorierichtung.

Forschungsperspektiven zum modernen Weltsystem (Hopkins/ Wallerstein 1979; Chase-Dunn/ Rubinson 1979) arbeiten mit der Unterscheidung von *Strukturen* (damit sind bleibende Beziehungsmuster, z. B. Profitmaximierung, gemeint), *zyklischen Rhythmen* (längere oder kürzere Konjunkturzyklen) und *langfristigen „säkularen Trends“*; letztere sind: der Trend zur äußeren und inneren Expansion, die Kommodifikation (d. h. die Verwandlung immer weiterer materieller und immaterieller Phänomene in Waren) und die Mechanisierung (die

industrielle und technisch-wissenschaftliche Ausgestaltung aller Produktionsprozesse). Hier ergeben sich einige Anschlussmöglichkeiten an erziehungswissenschaftliche Fragestellungen, wie beispielsweise die in historischen Studien festgestellten „Konjunkturzyklen“ von Lehrermangel und Lehrerschwellen im Bildungswesen (Titze/ Nath/ Müller-Benedict 1985). Ferner wird in den letzten Jahren die Gefahr der Verwandlung von Bildung in eine Ware („Kommodifikation“), die auf dem Weltmarkt gehandelt wird, diskutiert und findet in der Kritik am General Agreement on Trades in Services (GATS)-Abkommen der Welthandelsorganisation (WTO) ihren Ausdruck (Robertson/ Bonal/ Dale 2002). Auch der Einzug der neuen Informationstechnologien in den Bildungserwerb (Stichwort: Internet) kann als eine neue Form von „Mechanisierung“ der grundlegenden Kulturtechniken von Schrift und Zahl reflektiert werden (Adick 2003, 182), zumal diese seit über 4000 Jahren mit der Entstehung und Verbreitung von Schule verbunden sind (Adick 2004a, 948ff.).

Wenngleich somit gezeigt werden kann, dass die Weltsystem-Perspektive durchaus anschlussfähig ist an erziehungswissenschaftliche Fragestellungen, so bleibt dennoch die Tatsache, dass sich Wallerstein - ganz im Unterschied zu Meyer - kaum speziell und erst recht nicht systematisch zu Bildungsentwicklungen geäußert hat, wenn man einmal von gelegentlichen Randbemerkungen in seinen Werken absieht. Die einzige Ausnahme in dieser Hinsicht ist seine auch ins Deutsche übersetzte historische Rekonstruktion der Entstehung der modernen Sozialwissenschaften seit Mitte des 18. Jahrhunderts (Wallerstein 1995). Der Autor postuliert darin, dass die Geschichte der Sozialwissenschaften - diskutiert werden von ihm Geschichts-, Wirtschafts- und Politikwissenschaft, ferner Soziologie, Anthropologie und Orientalistik - eng verknüpft ist mit der Entstehung des modernen Weltsystems. So entstanden z. B. Anthropologie und Orientalistik nicht von ungefähr im Zeitalter des Imperialismus, als die europäische Expansion sich zum einen mit den sog. „primitiven“ schriftlosen Kulturen auseinandersetzen musste (Anthropologie), zum anderen auf „Hoch“-Kulturen traf, die über Schrift und staatliche Organisation verfügten, die aber dennoch nicht nach „westlichem Modell“ funktionierten (Orientalistik). In Weltsystem-Analysen müsste allerdings - so Wallerstein - diese fachwissenschaftliche „Zerstückelung“ wieder zusammen gedacht werden. Womöglich ergäbe sich in dieser Hinsicht eine Anschlussfähigkeit an die Wissenschaftsforschung, indem die Wallerstein'sche geschichtliche Rekonstruktion der Sozialwissenschaften mit anderen Erklärungsvarianten zur Genese dieser neuen Wissenschaften verglichen werden könnte.

Wo liegt nun der Unterschied (oder mindestens ein Unterschied) zwischen den beiden Makrotheorien „Weltsystem“ und „Weltkultur“? Gerade mit Blick auf die in der Konzeption von Meyer et al. immer wieder hervorgehobenen Ent-

kopplungserscheinungen ist kritisch zu konstatieren, dass diese immer dann als Argumente herhalten müssen, wenn die realen Bedingungen nicht in das Bild der isomorphen Weltkultur passen. Es ist eine Sache, solche Entkopplungserscheinungen zu benennen, es bleibt aber dann das Desiderat, wie man das Zustandekommen der realen Bedingungen erklären will. Hierauf hat der neo-institutionalistische Ansatz keine Antwort. Welche Faktoren die importierenden Länder tatsächlich aufweisen, die beim Kopieren im neo-institutionalistischen Sinne zu Entkopplungsphänomenen führen, und wie sich deren Entstehung und Beharrungspotential theoretisch erklären lassen, erscheint als unerheblich und bleibt ungeklärt. Hier aber könnten die von Meyer et al. als „realistisch“ verurteilten Weltsystemanalysen greifen: Um nur das Beispiel der Finanzierung von global vorgegebenen Bildungsmodellen - etwa Lehrerbildung auf akademischem Niveau - aufzugreifen, ist zu konstatieren, dass sich die Länder im kapitalistischen Weltsystem ganz erheblich in ihren realen Möglichkeiten unterscheiden, solche Modelle tatsächlich zu finanzieren. Damit wäre eine Ursache für „Entkopplungen“ benannt, denn die unterschiedliche Finanzbasis in armen und in reichen Ländern ist nicht einfach gleichsam urwüchsig gegeben, sondern laut Weltsystemansatz ein Resultat der Stellung dieser Länder in dem hierarchischen Weltsystem, das sich unter anderem durch die genannte „strukturelle Dreiteilung“ in Zentrum, Peripherie und Semiperipherie auf Weltebene auszeichnet. Das „Weltsystem“ ist demnach nicht, wie das Denkmodell der „Weltkultur“, als eine Ansammlung von isomorphen Staaten, die miteinander auf der Basis eines globalen Drehbuchs interagieren, konzipiert, sondern als eines, in dem insbesondere ein ökonomisch bedingtes Machtgefälle besteht. Ökonomische Bedingungen und Machtgefälle, aber auch technologische Entwicklungen, sind im World Polity Ansatz indessen Faktoren, denen kein theoriestrategisches Gewicht beigemessen wird.

Wallersteins Konzept ist, wie die anderen *grand theories*, ebenfalls umstritten. Die Kritiklinien reichen - je nach Wissenschaftsgebiet und Standpunkt der Autoren - von der wissenschaftsgeschichtlichen Würdigung seines Ansatzes als grundlegend und wegbereitend für die heutigen Globalisierungsdebatten bis hin zur Ablehnung bestimmter Axiome oder gar des ganzen Konzepts aus den verschiedensten Gründen (vgl. Bornschier 1984; Nölke 2003; Hack 2005). Der Vorwurf eines ökonomischen Determinismus liegt dabei angesichts der dezidierten Position von Wallerstein, das moderne Weltsystem als ein kapitalistisches zu konzipieren, recht nahe. Nach Ansicht der Autorin kann jedoch Wallersteins ökonomistischer Determinismus gleichsam als ein „heilsames“ realistisches Korrektiv gegen den kulturalistischen Determinismus der World Polity Theorie fungieren, zumal die historische Rekonstruktionsperspektive von Wallerstein weniger eurozentrisch erscheint als die von Meyer. Letztendlich ist jedoch Welt-

gesellschaft „für Meyer und für Wallerstein - und dies gilt ähnlich auch für Luhmann - ein Prozess, der unaufhaltsam voranschreitet“ (Greve/Heintz 2005, 103); die Weltgesellschaft wird daher in allen in diesem Aufsatz angesprochenen Theorien recht eigengesetzlich gedacht. Nicht nur, aber auch aus diesem Grunde ist zu fordern, dass bei einem Import von soziologischen Theorien in die Erziehungswissenschaft, zumal von *grand theories* wie den genannten, generell davon auszugehen ist, dass diese - wie es ihre Aufgabe ist - perspektivisch eher von der Weltgesellschaft her gedacht werden und daher dazu neigen, in einem top-down Prozess zu argumentieren und andere soziale Einheiten zu abhängigen Variablen weltgesellschaftlicher Strukturen und Entwicklungen zu deklarieren. Sie müssen daher für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen durch solche Theorien ergänzt werden, die eine relative Autonomie von pädagogischen Institutionen und aktiv lernenden Organisationen und Individuen thematisieren (Adick 2002, 2003). Weltgesellschaftstheorien - gleich welcher Art - können damit zur Analyse weltweiter Bildungsentwicklungen beitragen, indem sie über makroperspektivische Rahmenbedingungen aufklären. Will man aber nicht einem dadurch präjudizierten Determinismus anheim fallen, so bleibt nur der Weg eines wie oben geforderten kritischen Imports in die Erziehungswissenschaft.

Ausblick

Insgesamt ist festzustellen, dass sich der World Polity Ansatz inzwischen bei jenen Forscherinnen und Forschern, die sich mit Weltgesellschaft, Internationalisierung oder Globalisierung befassen, in guter Gesellschaft anderer makrotheoretischer Ansätze befindet, wie etwa dessen breite Rezeption und Diskussion in einem Sonderheft der Zeitschrift für Soziologie zum Thema „Weltgesellschaft. Theoretische Zugänge und empirische Problemlagen“ (Heintz et al. 2005) belegt. In vielen Beiträgen in diesem Band werden Forschungsergebnisse und theoretische Axiome der Stanforder Gruppe um Meyer rezipiert, adaptiert, kritisiert und weitergeführt. Wer makroperspektivische Theorien grundsätzlich für legitim und angemessen hält, der kommt an einer Beschäftigung mit der World Polity Variante des Neo-Institutionalismus inzwischen nicht mehr vorbei. So bezieht sich z. B. Matthias Koenig in seinem dortigen Aufsatz zu „Weltgesellschaft, Menschenrechte und der Formwandel des Nationalstaates“ auf die Theorie und Empirie von Meyer et al., konstatiert aber zugleich, „dass die neo-institutionalistische Weltgesellschaftstheorie in Richtung einer Mehrebenenanalyse von Institutionalisierungsprozessen ausbaufähig und -bedürftig ist“ (ebd., 374). In einer solchen Mehrebenenanalyse aus erziehungswissenschaftlicher Sicht hätten dann auch die realen Existenzbedingungen, die Eigenlogik und die Adaptationsleistungen nati-

onaler Bildungssysteme und lernender Organisationen und Individuen ihren Platz und müssten nicht als bloß abhängige Variablen oder ephemere Ursachen von „Entkopplungen“ interpretiert werden.

In Bezug auf Makrotheorien konkurriert der Neo-Institutionalismus im besagten Themenheft mit weiteren Theorien zur Weltgesellschaft; u. a. wird dort neben den hier schon angeführten Theorieangeboten von Wallerstein und von Luhmann das Modell von Peter Heintz diskutiert und - wie sich das für Wissenschaft gehört - ebenfalls kritisiert. Will man den Kreis möglicher Theorieangebote zur Erforschung und Erklärung weltweiter Bildungsentwicklungen darüber hinaus noch einmal erweitern, wären auch die verschiedensten Globalisierungstheorien (vgl. den Klassifizierungsvorschlag in Seitz 2002, 96ff.) ebenso zu berücksichtigen wie Evolutionstheorien (vgl. z. B. Scheunpflug 2001). Es gibt also noch weit mehr Theorieofferten als die Weltgesellschaftstheorien von Luhmann, Meyer und Wallerstein, die potentiell für die Erziehungswissenschaft bedeutsam sind. Makrotheoretische Ansätze werden zunehmend diskutiert werden (müssen), wenn Fragen zur Internationalisierung oder Globalisierung und deren (mögliche) Auswirkungen auf nationale Bildungssysteme bearbeitet werden. Sofern Fragestellungen dieser Art als legitime Gegenstände der Erziehungswissenschaft betrachtet werden, wird man an Fragen zur möglichen Angleichung von Bildungssystemen oder von Auswirkungen internationaler Entwicklungen auf nationale Bildungswesen - ob diese nun politisch gewollt sind oder ob sie sich einfach ereignen - nicht vorbeikommen und mithin auch nicht an den entsprechenden Theorieangeboten. Diese können dann im Lichte von Forschungen zu realen Auswirkungen von Internationalisierungsprozessen kritisiert, modifiziert, überprüft, weitergeführt oder durch neue Theorien ersetzt oder ergänzt werden.

Die weitere Theoriedebatte muss dabei nach Ansicht der Autorin über die Entgegensetzung von „mikro - makro“ und „realistisch - kulturalistisch“ hinaus gehen, da es (neue) Entwicklungen auch im Bildungsbereich gibt, die sich nicht in diesem Muster verorten lassen, sondern als innovative Antworten auf Internationalisierungstendenzen und Globalisierungsdruck interpretiert werden müssen. Solche neuen Ideen und Modelle entstehen z. B. transnational, d. h. jenseits nationaler und kultureller Grenzen und außerhalb internationaler Organisationen oder wissenschaftlicher Gemeinschaften oder quer zu diesen (Adick 2005). Zu denken ist hier im Erziehungs- und Bildungsbereich etwa an transnationale Bildungsunternehmen, die grenzüberschreitend ihre eigenen Bildungsangebote kostendeckend gegen Gebühr oder teils mit deutlichen Profitinteressen vermarkten, oder an transnationale Bildungsveranstaltungen von Migranten außerhalb der nationalen Bildungssysteme ihrer jeweiligen Aufnahmegesellschaft, wie beispielsweise Koranschulen, für die Lehrpersonal aus dem Ausland angeworben und privat finanziert wird (eine Typologie transnationaler Bildungsangebote

findet sich in Adick 2008a). Diese transnationalen Erziehungs- und Bildungspraxen entsprechen weder dem klassischen Modell nationalstaatlich organisierter Bildungssysteme, d. h. sie lassen sich nicht durch auf der Idee der Beharrung basierende Theorien erklären, die auf die Pfadabhängigkeit nationaler Traditionen oder auf kulturelle Eigentümlichkeiten rekurrieren. Sie entsprechen aber auch nicht dem Modell einer an globalen Leitbildern orientierten World Polity, die die nationalen Bildungsentwicklungen in Gestalt von universalistisch ausgerichteten intergouvernementalen Organisationen (insbesondere des UN-Systems), von Professionellen und von *scientific communities* virtuell lenkt. Sie erfordern deshalb neue Theorien zur Erklärung von Transnationalisierungsphänomenen (vgl. z. B. Pries 2008), an denen sich auch die erziehungswissenschaftliche Diskussion beteiligen kann und sollte.

Literatur

- Adick, C. (1992): Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weitweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika. Paderborn.
- Adick, C. (2002): Demanded and Feared. Transnational convergencies in national educational systems and their (expectable) effects. In: *European Educational Research Journal*, 1, H.2, 214 – 233.
- Adick, C. (2003): Globale Trends weltweiter Schulentwicklung: Empirische Befunde und theoretische Erklärungen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, H.3, 173 – 187.
- Adick, C. (2004a): Forschung zur Universalisierung von Schule. In: Helsper, W./ Böhme, J. (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden, 943 – 963.
- Adick, C. (2004b): Grundstruktur und Organisation von Missionsschulen in den Etappen der Expansion des modernen Weltsystems. In: Bogner, A./ Holtwick, B./ Tyrell, H. (Hg.): *Weltmission und religiöse Organisationen. Protestantische Missionsgesellschaften im 19. und 20. Jahrhundert*. Würzburg, 459 – 482.
- Adick, C. (2005): Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: *Tertium Comparationis*, 11, H.2, 243 – 269.
- Adick, C. (2008a): Transnational Organisations in Education. In: Pries, L. (Hg.): *Rethinking Transnationalism – The Meso-Link of Organisations*. New York.
- Adick, C. (2008b): *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart.
- Amos, S.K. et al. (2002): Globalisation: Autonomy of Education under Siege? Shifting Boundaries between Politics, Economy and Education. In: *European Educational Research Journal*, 1, H.1, 193 – 213.
- Anderson-Levitt, K. (2003): Local Meanings, Global Schooling. *Anthropology and World Culture Theory*. New York u. a.

- Armove, R. (1980): Comparative Education and World Systems Analysis. In: Comparative Education Review, 24, 48 – 62.
- Baker, D.P./ Wiseman, A.W. (2006): The Impact of Comparative Education Research on Institutional Theory. Oxford u. a.
- Ball, S.J. (1998): Big Policies/Small World. An Introduction to International Perspectives in Education Policy. In: Comparative Education, 34, H.2, 119 – 130.
- Benavot, A./ Riddle, P. (1988): The Expansion of Primary Education, 1870-1940. Trends and Issues. In: Sociology of Education, 61, 191 – 210.
- Benavot, A. et al. (1991): Knowledge for the Masses: World Models and National Curricula, 1920-1986. In: American Sociological Review, 56, 85 – 100.
- Bergesen, A. (1980): Studies in the Modern World System. New York u. a.
- Boli, J./ Ramirez, F.O. (1986): World Culture and the Institutional Development of Mass Education. In: Richardson, J.G. (Hg.): Handbook of Theory and Research in the Sociology of Education. Westport, 65 – 90.
- Bornschier, V. (1984): Weltsystem. In: Boeckh, A. (Hg.): Internationale Beziehungen: Theorien, Organisationen, Konflikte. München, 535 – 541.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hg.): Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt, Sonderband 2), Göttingen, 183 – 198.
- Bradley, K. (2000): The Incorporation of Women into Higher Education. Paradoxical Outcomes. In: Sociology of Education, 73, 1 – 18.
- Bradley, K. (2006): Cultural Coexistence: Gender Egalitarianism and Difference in Higher Education. In: Baker, D.P./ Wiseman, A.W. (Hg.): The Impact of Comparative Education Research on Institutional Theory. Oxford u. a., 75 – 94.
- Bradley, K./ Ramirez, F.O. (1996): World Polity and Gender Parity. Women's Share of Higher Education, 1965-1985. In: Research in Sociology of Education and Socialization, 11, 63 – 91.
- Chabbott, C. (1998): Constructing Educational Consensus: International Development Professionals and the World Conference on Education for All. In: International Journal of Educational Development, 18, H.3, 207 – 218.
- Chabbott, C./ Ramirez, F.O. (2000): Development and Education. In: Hallinan, M.T. (Hg.): Handbook of the Sociology of Education. New York, 164 – 187.
- Chase-Dunn, C./ Rubinson, R. (1979): Cycles, Trends, and New Departures in World-System Development. In: Meyer, J.W./ Hannan, M.T. (Hg.): National Development and the World System. Chicago/London 276 – 296.
- Clayton, T. (2004): 'Competing Conceptions of Globalization' Revisited: Relocating the Tension between World-Systems Analysis and Globalization Analysis. In: Comparative Education Review, 48, H.3, 274 – 294.
- Cohen, Y. (1970): School Systems and Civilizational Status. In: Fischer, J. (Hg.): Social Science and the Comparative Study of Educational Systems. New York, 55 – 147.
- Dale, R. (2000): Globalization: A New World for Comparative Education? In: Schriewer, J. (Hg.): Discourse Formation in Comparative Education. Frankf. a.M. u. a., 87–109.
- Fend, H. (1981): Theorie der Schule. 2., durchges. Aufl. München u. a.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden.

- Fernig, L. (1959): The Global Approach to Comparative Education. In: International Review of Education, 5, H.3, 343 – 355.
- Frank, D.J. et al. (2000): What counts as History: A Cross-National and Longitudinal Study of University Curricula. In: Comparative Education Review, 44, H.1, 29 – 53.
- Greve, J./ Heintz, B. (2005): Die 'Entdeckung' der Weltgesellschaft. Entstehung und Grenzen der Weltgesellschaftstheorien. In: Heintz, B. et al. (Hg.): Weltgesellschaft. Theoretische Zugänge und empirische Problemlagen (Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft 'Weltgesellschaft'). Stuttgart, 89 – 119.
- Hack, L. (2005): Auf der Suche nach der verlorenen Totalität. Von Marx' kapitalistischer Gesellschaftsformation zu Wallersteins Analyse der 'Weltsysteme'? In: Heintz, B. et al. (Hg.): Weltgesellschaft. Theoretische Zugänge und empirische Problemlagen (Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft 'Weltgesellschaft'). Stuttgart, 120 – 158.
- Hasse, R./ Krücken, G. (1999): Neo-Institutionalismus. Bielefeld.
- Heintz, B. et al. (2005): Weltgesellschaft. Theoretische Zugänge und empirische Problemlagen (Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft 'Weltgesellschaft'). Stuttgart.
- Hopkins, T.K./ Wallerstein, I. (1979): Grundzüge der Entwicklung des modernen Welt-systems. Entwurf für ein Forschungsvorhaben. In: Senghaas, D. (Hg.): Kapitalistische Weltökonomie. Kontroversen über ihren Ursprung und ihre Entwicklungsdynamik. Frankfurt a. M., 151 – 200.
- Hornberg, S. (2008, in Druck): Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung. Münster u. a.
- Hörner, W. (1993): Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich. Köln u. a.
- Kamens, D.H. (2006): The Theorized Society and Political Action: Effects of Expanded Higher Education on the Polity. In: Baker, D.P./ Wiseman, A.W. (Hg.): The Impact of Comparative Education Research on Institutional Theory. Oxford, 49 – 74.
- Kamens, D. et al. (1996): Worldwide Patterns in Academic Secondary Education Curricula. In: Comparative Education Review, 40, 116 – 138.
- Koenig, M. (2005): Weltgesellschaft, Menschenrechte und der Formwandel des Nationalstaates. In: Heintz, B. et al. (Hg.): Weltgesellschaft. Theoretische Zugänge und empirische Problemlagen (Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft 'Weltgesellschaft'). Stuttgart, 374 – 393.
- Krücken, G. (2006): World Polity Forschung. In: Senge, K./ Hellmann, K.-U. (Hg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. Wiesbaden, 139 – 149.
- Kuhn, T.S. (1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. 2. Aufl. Frankfurt a. M.
- Lenhardt, G. (1993): Schulwissen für die Massen. Überlegungen zur internationalen Curriculumentwicklung. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 10, H.1, 21 – 30.
- Luhmann, N./ Schorr, K.-E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart.
- Meyer, J.W. (1980): The World Polity and the authority of the nation-state. In: Bergesen, A. (Hg.): Studies in the Modern World System. New York u. a., 109 – 137.
- Meyer, J.W. (2005a): Der sich wandelnde kulturelle Gehalt des Nationalstaats. In: Meyer, J.W.: Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Hg. von Georg Krücken. Frankfurt a. M., 133 – 162.

- Meyer, J.W. (2005b): Die Europäische Union und die Globalisierung der Kultur. In: Meyer, J.W.: *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Hg. von Georg Krücken. Frankfurt a. M., 163 – 178.
- Meyer, J.W. (2006): Foreword. In: Baker, D.P./Wiseman, A.W. (Hg.): *The Impact of Comparative Education Research on Institutional Theory*. Oxford u. a., xi. – xvi.
- Meyer, J.W. et al. (1977): *The World Educational Revolution, 1950-1970*. In: *Sociology of Education*, 50, 242 – 258.
- Meyer, J.W. et al. (1979): *The World Educational Revolution, 1950-1970*. In: Meyer, J.W./Hannan, M.T. (Hg.): *National Development and the World System*. London/Chicago, 37 – 55.
- Meyer, J.W./Hannan, M.T. (1979): *National Development and the World System*. Chicago/London.
- Meyer, J.W. et al. (1992): *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curriculum Categories in the Twentieth Century*. London.
- Meyer, J.W./Ramirez, F.O./Soysal, Y. (1992): World Expansion of Mass Education, 1870-1980. In: *Sociology of Education*, 65, 128 – 149.
- Meyer, J.W. et al. (2005): Die Weltgesellschaft und der Nationalstaat. In: Meyer, J.W.: *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Hg. von Georg Krücken. Frankfurt a. M., 85 - 132.
- Meyer, J.W./Ramirez, F.O. (2005): Die globale Institutionalisierung der Bildung. In: Meyer, J.W.: *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Hg. von Georg Krücken. Frankfurt a. M., 212 – 234.
- Nestvogel, R. (1999): Sozialisation im Weltsystem. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 19, 388 – 404.
- Nölke, A. (2003): Weltsystemtheorie. In: Schieder, S./Spindler, M. (Hg.): *Theorien der internationalen Beziehungen*. Opladen, 309 – 335.
- Pries, L. (2008): *Die Transnationalisierung der sozialen Welt*. Frankfurt a. M.
- Prittwitz, V. v. (1994): *Politikanalyse*. Opladen.
- Ramirez, F.O./Boli, J. (1987): The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. In: *Sociology of Education*, 60, 2 – 17.
- Ramirez, F.O./Riddle, P. (1991): The Expansion of Higher Education. In: Altbach, P.G. (Hg.): *International Higher Education. An Encyclopedia*. Chicago, 91 – 105.
- Robertson, S.L./Bonal, X./Dale, R.: GATS and the Education Service Industry. The Politics of Scale and Global Reterritorialization. In: *Comparative Education Review*, 46, H.4, 472 – 496.
- Rohe, K. (1994): *Politik. Begriffe und Wirklichkeiten. Eine Einführung in das politische Denken*. Stuttgart.
- Seitz, K. (2002): *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt a. M.
- Scheunpflug, A. (2001): *Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive*. Weinheim/Basel.
- Schneider, F. (1961): *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Forschung, Lehre*. Heidelberg.

- Schriewer, J. (1982): ‚Erziehung‘ und ‚Kultur‘. Zur Theorie und Methodik Vergleichender Erziehungswissenschaft. In: Brinkmann, W./Renner, K. (Hg.): *Die Pädagogik und ihre Bereiche*. Paderborn u. a., 185 – 236.
- Schriewer, J. (1994): Internationalisierung der Pädagogik und Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Müller, D.K. (Hg.): *Pädagogik – Erziehungswissenschaft – Bildung*. Köln u. a., 427 – 462.
- Schriewer, J. et al. (1998): Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/Rußland, China). In: Kaelble, H./Schriewer, J. (Hg.): *Gesellschaften im Vergleich. Forschungen aus Sozial- und Geisteswissenschaften*. Frankfurt a. M., 151 – 258.
- Schriewer, J. (1999): Vergleich und Erklärung zwischen Kausalität und Komplexität. In: Kaelble, H./Schriewer, J. (Hg.): *Diskurse und Entwicklungspfade. Der Gesellschaftsvergleich in den Geschichts- und Sozialwissenschaften*. Frankfurt a. M., 53–102.
- Schriewer, J. (2005): Wie global ist institutionalisierte Weltbildungsprogrammatik? Neo-institutionalistische Thesen im Licht kulturvergleichender Analysen. In: Heintz, B. et al. (Hg.): *Weltgesellschaft. Theoretische Zugänge und empirische Problemlagen (Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft ‚Weltgesellschaft‘)*. Stuttgart 415 – 441.
- Schmid, M. et al. (2001): Achte Diskussionseinheit: Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften. In: *Ethik und Sozialwissenschaften*, 12, H.4, 481 – 542.
- Schofer, E./Meyer, J.W. (2005): The world-wide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. In: *American Sociological Review*, 70, 898 – 920.
- Steiner-Khamsi, G. (2004): *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York/London.
- Steiner-Khamsi, G. (2005): Local Meanings, Global Schooling. *Anthropology and World Culture Theory (Rezension)*. In: *Globalisation, Societies and Education*, 3, H.2, 229 - 237.
- Titze, H./Nath, A./Müller-Benedict, V. (1985): Der Lehrzyklus. Zur Wiederkehr von Überfüllung und Mangel im höheren Lehramt in Preußen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 31, 97 – 126.
- Wallerstein, I. (1979): Aufstieg und künftiger Niedergang des kapitalistischen Weltsystems. Zur Grundlegung vergleichender Analyse. In: Senghaas, D. (Hg.): *Kapitalistische Weltökonomie. Kontroversen über ihren Ursprung und ihre Entwicklungsdynamik*. Frankfurt a. M., 31 – 67.
- Wallerstein, I. (1983): Klassenanalyse und Weltsystemanalyse. In: Kreckel, R. (Hg.): *Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt, Sonderband 2)*. Göttingen, 301 – 320.
- Wallerstein, I. (1995): Die Sozialwissenschaften ‚kaputtdenken‘. Die Grenzen der Paradigmen des 19. Jahrhunderts. Weinheim.
- Wallerstein, I. (2004): *World-Systems Analysis. An Introduction*. Durham/London.
- Wiseman, A.W./Baker, D.P. (2006): The Symbiotic Relationship between Empirical Comparative Research on Education and Neo-Institutional Theory. In: Baker, D.P./Wiseman, A.W. (Hg.): *The Impact of Comparative Education Research on Institutional Theory*. Oxford u. a., 1 - 26.