

Adick, Christel

Schule im modernen Weltsystem. Ein Versuch zur Entmythologisierung der Vorstellung von Schule als Kolonialerbe

Zeitschrift für Kulturaustausch 38 (1988) 3, S. 343-355



Quellenangabe/ Reference:

Adick, Christel: Schule im modernen Weltsystem. Ein Versuch zur Entmythologisierung der Vorstellung von Schule als Kolonialerbe - In: Zeitschrift für Kulturaustausch 38 (1988) 3, S. 343-355 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-305141 - DOI: 10.25656/01:30514

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-305141>

<https://doi.org/10.25656/01:30514>

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

Christel Adick, Siegen

Schule im modernen Weltsystem. Ein Versuch zur Entmythologisierung der Vorstellung von Schule als Kolonialerbe

Die folgenden Überlegungen entstanden im Zusammenhang mit meiner in Arbeit befindlichen Habilitationsschrift, für die mir die Deutsche Forschungsgemeinschaft dankenswerterweise ein Habilitationsstipendium gewährt hat.

Vorbemerkung

In meinem Beitrag möchte ich die weitverbreitete Vorstellung von *spezifischen* Bildungsproblemen der Entwicklungsländer – resultierend aus der Entstehung von *Schule als Kolonialerbe* – kritisieren. Pointiert gesagt: Der Kolonialismus ist *nicht* die Ursache für die Entstehung von Schule nach sogenanntem westlichem Modell in den Entwicklungsländern. Kolonialismus und moderne Schule sind statt dessen adäquater als Epiphänomene der Entstehung des *modernen Weltsystems* zu begreifen, in dessen Konstitutionsprozeß sich auch die „moderne“ Schule seit etwa 200 Jahren als *dominantes globales Modell von Bildung und Unterricht* herausbildete und andere „traditionelle“ Formen von Bildung und Unterricht (mittelalterliche Klosterschulen, Privatlehrer, Monitorenssysteme, Koranschulen) usurpierte oder verdrängte. Die moderne Schule – hier wie in „Entwicklungsländern“ – ist daher Bestandteil dieses modernen Weltsystems, in dem wir alle zu leben haben; eines widersprüchlichen Weltsystems, das durch die kapitalistische Produktionsweise gekennzeichnet ist und das durch Universalisierung von Wissen, durch Kapitalakkumulation und internationale Arbeitsteilung einerseits emanzipative Möglichkeiten und Versprechungen freisetzte und noch immer bereithält (Menschenrechte, Erhöhung des Lebensstandards), das aber andererseits auch die mit der Aneignung von Wissen, Kapital und Arbeitsteilung verknüpften inter- und intragesellschaftlichen Herrschaftskonflikte, Ausbeutungs- und Bedrohungspotentiale schuf und bis heute aufrecht erhält (Kriege, ökologische Krisen, Abhängigkeitsstrukturen).

Im *ersten* Teil möchte ich auf einige historische Ungeheimheiten aufmerksam machen, die mit der gängi-

gen Vorstellung von „Schule als Kolonialerbe“ nur unzureichend erklärt werden können.

Im *zweiten* Teil folgen dann nach einem kleinen gedanklichen Exkurs zum Stichwort „wissenschaftliche Paradigmen“ einige erste Überlegungen zur Konzipierung des alternativen Erklärungsansatzes der „Universalisierung von Schule im modernen Weltsystem“. Dessen Ziel ist es, einen gemeinsamen Reflexionsrahmen für Bildungsprobleme in den „Entwicklungsländern“ und hier bei uns bereitzustellen.

Teil I: Der Mythos „Schule als Kolonialerbe“

Unserer Arbeitsgruppe war, wie ich einem Brief der Veranstalter entnehme, folgende Aufgabe gestellt worden:

Hier soll der Einfluß von Bildung und Erziehung bei der Anpassung der Kolonialvölker an die Bedingungen und Bedürfnisse der Kolonialherren in den verschiedenen Hoheitsgebieten untersucht werden.

In dieser Formulierung, die eine gute Umschreibung dessen ist, was ich mit „Schule als Kolonialerbe“-Erklärungsmuster meine, stecken einige Vorstellungen, die mir im Laufe der Jahre, in denen ich mich mit Bildungsproblemen der „Entwicklungsländer“, vor allem Afrikas, beschäftigt habe, immer problematischer wurden, weil sie den Kern der globalen Expansion von Schule nicht trafen.

Im Mythos „Schule als Kolonialerbe“ schwingen durchaus gegensätzliche Vorstellungen mit, etwa: der Kolonialismus habe den unterdrückten Völkern neben Zerstörung und Ausplünderung auch *positive* Kulturleistungen, zum Beispiel Schule, gebracht und als Erbe hinterlassen; dem steht die Sichtweise von „Schule als Kolonialerbe“ als einer fremdbestimmten, *negativen* Last gegenüber, an der die ehemaligen Kolonialländer tragen und die es zu bewältigen gilt. Beiden Auslegungsvarianten gemeinsam ist ihre undifferenzierte Täter-Opfer-Per-

spektive; auch zusammengenommen können sie nicht erklären, *warum und wie Schule nach „westlichem“ Modell weltweit dominant wurde*: Denn die Einführung und Ausbreitung von Schule „europäischer“ Prägung in Kolonialländern war immer *mehr und anderes* als eine „gute“ oder „schlechte“ Kultur tat europäischer Kolonialherren.

Damit man weiß, was ich meine, wenn ich hier immer von „Schule“ spreche, habe ich einen kurzen Merkmalskatalog mit Kennzeichen zur modernen Schule zusammengestellt (Anhang 1). Es handelt sich dabei um *Merkmale der modernen Schule*, die ungefähr im Laufe der letzten 200 Jahre aus durchaus unterschiedlichen nationalen und kulturellen Kontexten entstanden sind, die sich aber immer mehr international angeglichen haben. Ich benutze hierfür den von MÜLLER (1981; vergleiche auch die diesbezügliche Diskussion in MÜLLER, RINGER und SIMON 1977) für das deutsche Bildungswesen entworfenen Begriff der „Systembildung“ von Schule als *übernationalen* Begriff für diesen Prozeß, in dem die bezeichneten Merkmale von Schule zu *weltweit* dominanten Merkmalen geworden sind und die moderne Schule von anderen Formen von Unterricht und Bildung unterscheiden, von anderen vergangenen wie gegenwärtigen, europäischen wie nicht-europäischen, zum Beispiel Monitorensysteme, Initiationen, Privatilehrer, Erwachsenenbildung, Jugendarbeit, esoterische Bildungszirkel usw.

Ich komme nun wieder zur Vorstellung von „Schule als Kolonialerbe“ zurück. Folgende Fragen und Tatbestände sperren sich gegen eine Interpretation mittels der „Schule als Kolonialerbe“-Erklärung.

Autochthone versus europäische Initiative

Ist die Kolonialgeschichte tatsächlich (nur) eine Geschichte der „Anpassung der Kolonialvölker an die Bedingungen und Bedürfnisse der Kolonialherren“? (Siehe oben.) Eine Geschichte der *anpassenden*, *aktiven* Europäer, die überall die Initiative ergriffen haben, und der *passiven*, *reaktiven* Nicht-Europäer, die angepaßt wurden?

In der Afrikanistik ist diese Frage unter Titeln wie „europäische versus afrikanische Initiative“ diskutiert worden und führt nun dazu, die Geschichte der Etablierung kolonialer Fremdherrschaft in einzelnen Gebieten ganz neu zu interpretieren und die *afrikanischen* Ursachen und Interessen an der englischen

Kolonialherrschaft herauszuarbeiten (zum Beispiel MCCARTHY 1983 zu den Fanti und NZEMEKE 1982 zum Nigerdelta).

Auch in bezug auf die *Einführung von Schule* wird seit einiger Zeit diskutiert, ob sich in den afrikanischen Reaktionen hinsichtlich der Akzeptanz oder des Boykotts von Schule als ganzes oder einzelner schulischer Elemente, beispielsweise Fremdsprachenangebot oder Schultypen, ökonomische und politische *Eigeninteressen* bestimmter einheimischer Bevölkerungsgruppen ausmachen lassen, die eine generelle Interpretation von Schule als einer nur *exogen* bestimmten *Fremdinstitution* verbieten (vergleiche BERMAN 1974 und 1977 und RANGER 1965). Auch standen sich traditionell-autochthone und modern-europäische Kulturmuster und Sozialstrukturen nicht überall und immer monolithisch, statisch und unvereinbar gegenüber; sie „paßten“ manchmal offenbar ganz gut zusammen und verursachten dann *keine* Kulturkonflikte.

Aufschlußreich für Fragestellungen dieser Art, das heißt, Fragen zu *autochthonen* Vor- und Rahmenbedingungen als relevante Variablen für die Expansion von Schule, ist beispielsweise eine Kontroverse über die „richtige“ Gewichtung *exogener* oder *endogener* Faktoren, die die unterschiedliche Ausbreitung von Schule in zwei afrikanischen Königreichen – Ashanti und Buganda – erklären (vergleiche FOSTER 1965, MAAS 1970 sowie Replik und Gegenreplik beider in der *Comparative Education Review*, 14. Jahrgang 1970, S. 377 ff.). Oder die Frage, ob sich der *Bildungsvorsprung der Ibos* im Vergleich zu den Yoruba und Haussa, die ja alle in der Kolonie Nigeria unter britischer Kolonialherrschaft lebten (also unter gleichen *exogenen* Bedingungen), aus *ethnisch-kulturellen Prädispositionen* für die Akzeptanz von Schule bei den Ibos begründen läßt (NWA-CHIL 1973 und 1978; mit ähnlicher Fragestellung auch KAY zu verschiedenen kenyanischen Ethnien).

Bestand eine Interessenallianz zwischen Missionschule und Kolonialschule?

Stellten die Missionen ihre Schularbeit *per se* in den Dienst der jeweiligen Kolonialmächte, wie dies zum Beispiel schon der Titel eines Buches, *Missionary teachers as agents of colonialism* (TIBERONDWA 1978), deutlich macht? Unter ähnlichem Titel, nun aber mit Fragezeichen versehen, befaßt sich FLETCHER 1982 mit britischen *Kolonialschulinspektoren*.

bei denen die Vermutung vielleicht tatsächlich näherliegt.

Die sogenannten *nationalen* Missionsgesellschaften, also deutsche Missionsgesellschaften in deutschen Kolonien, britische in britischen usw., passen noch am ehesten in das Bild einer *missionarisch-kolonialen Interessen- und Herrschaftsallianz*. Aber daneben gab es *andere kolonialismuskritischere* Traditionen von Missionsarbeit sowie Missions- und Kirchenarbeit vor Ort in den Händen von *Einheimischen*, also Entwicklungen, die nicht so nahtlos in das Bild einer ungebrochenen Interessenallianz passen. Die deutsche Missionsgeschichte kennt beispielsweise im 19. Jahrhundert einen kolonialismuskritischen Michael Zahn von der Norddeutschen Missionsgesellschaft, die britische einen Henry Venn, der die Missions- und Kirchenarbeit sobald wie möglich in einheimische Hände legen wollte (Missionspolitik der *native agency*). Und erst mittels massiver *kolonialstaatlicher* Interventionen etwa hinsichtlich Lehrplanverordnungen, Schulsprache, Beihilfesystemen und Reglementierung von Schulgründungen mußten oft die Missionsgesellschaften in die koloniale Bildungspolitik integriert oder aus ihr ausgeschlossen werden. (Für Belege zum Verhältnis von Mission und Kolonialismus im deutschen Kolonialschulwesen siehe zum Beispiel ADICK 1981a und GELZER 1969/70; im britischen Kolonialschulwesen HOLMES [Hrsg.] 1967; im französischen Kolonialschulwesen BOUCHE 1975 und 1976.)

Und allzuleicht wird vergessen, daß Einheimische und – im Falle Afrikas – aus Amerika und teilweise auch aus Europa zurückgekehrte Afrikaner *selbst* die Schul- und Missionsarbeit betrieben haben; und dies teilweise noch *bevor* überhaupt ein koloniales Schulsystem gleich welcher Kolonialmacht etabliert war. Beispiele hierfür sind etwa Bischof Crowther im Niger-Delta, die Wesleyanische Methodistenmission, die im 19. Jahrhundert in Westafrika ganz überwiegend in einheimischer Regie betrieben wurde, und die Rio Pongas-Mission in Sierra Leone, die von Afroamerikanern initiiert wurde.

Auch wenn einige *europäische* Missionare vor Ort arbeiteten und dort gerade in der Kolonial-Ära (wieder) ausschließlich die *höheren Entscheidungspositionen* besetzten, darf nicht vernachlässigt werden, daß die Schul- und Missionspraxis vor Ort ganz überwiegend von *Einheimischen* selbst getragen

wurde, was ihnen einen Einflußkanal für eigenständige Interessen auch im Schulwesen eröffnete.

Eine ganz extreme Absage an die Vorstellung eines konspirativen Verhältnisses von Mission und Kolonialismus habe ich in einem neueren Aufsatz gefunden (SANNEH 1985): Die europäische Mission habe sich mit den fremden Kulturen immer und überall auseinandersetzen *müssen*; statt die Missionare also als Handlanger des Imperialismus anzusehen, müsse man sie ebensogut als *indigenous agents*, als *figure of cross-cultural significance* begreifen (S. 201).

In der Tat sind etliche Fälle bekannt, in denen die Einheimischen die Mission und die europäischen Missionare als ihr Sprachrohr *gegen* gewaltsame koloniale Übergriffe und die Missionsschulen für ihre Zwecke benutzt haben. – Die vielen Kirchenabspaltungen und eigenen Kirchengründungen, die einer empirischen Analyse zufolge (BARRETT 1965) gleichsam als organische Begleiterscheinungen von Missionierung auftreten und zwar gerade dann, wenn der Bildungsstand der Gemeinden auf einem solchen Niveau angelangt ist, das es gestattet, die europäische Mission wirksam zu analysieren und zu kritisieren, sprechen allerdings *gegen* die pauschale Annahme, die Mission habe nun statt den Kolonialden *einheimischen* Interessen gedient.

Einheimische Vermittler von Schule nach „westlichem“ Modell

Warum forderten viele Kolonialuntertanen Schulen nach „westlichem“ Modell und Bildungsmöglichkeiten „europäischer“ Prägung für sich, wurden selbst Lehrer, Missionare und Bildungspolitiker im kolonialen Schulapparat? Um sich an die Bedürfnisse der Kolonialherren anpassen zu lassen? Aus falschem, korruptem Bewußtsein?

Die Menschen, die mit dem Kolonialsystem in Berührung kamen, standen vor vielen Entscheidungssituationen, wie sie sich diesem System oder einzelnen seiner Elemente gegenüber verhalten sollten; ihre Entscheidungen waren aber – wie menschliches Handeln generell – nicht beliebig, sondern situationsgebunden, abhängig von der sozialen Lage, in der sie sich befanden, und von den latenten oder manifesten positiven wie negativen *Sanktionsmitteln ihrer Herkunftsgruppe und des Kolonialsystems*.

In bezug auf die *Akzeptanz von Schule* ist als generelles Muster oft herausgearbeitet worden, daß einer anfänglichen Phase von *Desinteresse und Verweigerung ein massiver Schub in Richtung Bildungseuphorie folgte*. (Zu Entstehungsbedingungen von Schule mit Beispielen aus Nigeria vergleiche OKWU 1980, NWA-CHIL 1978, TASIE 1978; mit Beispielen aus Togo ADICK 1981a; Reaktionstypologien für die Akzeptanz von Schule finden sich etwa in READ 1955 und HANF 1969.) Neben dieser im Laufe von ein oder zwei Generationen überall erfolgten *generellen Akzeptanz von Schule* ist als ein besonders hervorstechendes Merkmal in der Bildungsgeschichte Afrikas und vermutlich auch anderswo herauszuheben, daß nicht nur Schule etwa im Sinne einer formalisierten Lehr-Lern-Institution akzeptiert wurde, sondern daß allen anderen Vorschlägen und Alternativen zum Trotz eine „westliche“ Schule ohne Rücksicht auf die einheimischen Bedingungen gefordert bzw. akzeptiert wurde – wohlgerne: *von den Kolonialuntertanen*.

Zum Teil schon vor der Etablierung politischer Fremdherrschaft durch eine europäische Kolonialmacht, aber auch während der Kolonialzeit und danach bis heute, sind im großen und ganzen alle Versuche und Empfehlungen – von wem auch immer (von Missionsgesellschaften, europäischer Kolonialschulpolitik, einheimischen Pädagogen und Bildungspolitikern, gemischten Kommissionen) – fehlgeschlagen, das „europäische“, akademische Modell von Schule durch ein angepaßtes, ruralisiertes, landwirtschaftlich, berufspraktisch oder sonstwie ausgerichtetes zu ersetzen!

Bestenfalls kam es für eine Weile zu *parallelen Schulsystemen*: einem modern-westlichen und einem angepaßten. Die Belege hierfür sind so massiv, daß der Mythos, der *Kolonialismus* sei die Ursache für die irrelevante, unpraktische Bücherwissen produzierende Gestalt von Schule (das „westliche“, „akademische“ Modell von Schule) zwar schon lange entlarvt ist, daß diese Vorstellungen aber dennoch zu den am hartnäckigsten verbreiteten Aspekten des „Schule als Kolonialerbe“-Argumentationssyndroms gehören (siehe hierzu den systematischen Aufsatz von YATES 1984). UDO BUDE hat (1984, S. 19-81) eine ausführliche erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung zu diesem Problem mit etlichen historischen und aktuellen *Schulalternativen* zum „westlichen“ Modell von Schule in Afrika, mit deren pädagogischen und politischen Begründungen sowie

den Ursachen für ihre *Ablehnung* durch die Betroffenen vorgelegt, die viele Belege für mein Argument von der weltweiten Dominanz – und das heißt ja auch: Akzeptanz – gerade dieser modernen, „westlichen“ Schule enthält.

Bestand die *erste Schülergeneration* infolge der Skepsis und Verweigerung, die dieser neuen pädagogischen Institution „Schule“ vielerorts zunächst entgegengebracht wurde, auch oft aus *Randständigen* der jeweiligen Gesellschaften (ehemalige Sklaven und Abhängige, Arme und Unterschichtangehörige) mit der Folge der *Statusumkehr*, wenn diese dann auf ihrem späteren Lebensweg mittels Schulbildung neue Erwerbsmöglichkeiten und sozialen *Aufstieg* errungen hatten (FOSTER 1977, S. 218f.), so wurde Schule spätestens anlässlich solcher *sozialstruktureller Demonstrationseffekte* in der nächsten Generation auch von anderen sozialen Schichten traditioneller Gesellschaften „entdeckt“.

Der – jedenfalls formal – *religiös neutrale Kolonialstaat* bot sich da sogar oft als möglicher Koalitionspartner für moderne Bildungsaspirationen *ohne* Bekehrungsdruck eher an als die *Missionsgesellschaften*. Der *kolonialen Bildungspolitik* gelang damit sogar eine gewisse Integration, besser gesagt: eine Subsumption anderer, zum Beispiel islamischer Traditionen formaler Schulbildung unter das „westliche“ Modell von Schule; mit anderen Worten: Die *Kolonialschule* wurde im Laufe der Zeit für nahezu alle sozialen Schichten und kulturellen Rahmenbedingungen akzeptabel, wenn auch kritikwürdig.

Es gab aber auch bestimmte historische Konstellationen, die offenbar zur Entstehung distinkter *einheimischer Vermittlergruppen* in der Expansion von Schule führten. Als Beispiel führe ich hier die Kreolen Sierra Leones an, eine aus verschiedenen afrikanischen Ethnien mit Lebensschicksalen in der Überseesklaverei im 19. Jahrhundert entstandene hochgradig mobile und innovative Bevölkerungsgruppe, die in ganz Westafrika zur Wegbereiterin moderner Schulbildung in *afrikanischer Eigeninitiative* wurde, und das schon zu Zeiten und an Orten, wo noch gar keine europäische Kolonialschulpolitik vorhanden war. (Zu den Kreolen gibt es viele Studien, ich nenne hier nur PORTER 1963, KOPYTOFF 1965, HERSKOVITS 1972, SPITZER 1972 und 1974.)

Die Kreolen und andere schulisch und universitär gebildete Westafrikaner des 19. Jahrhunderts wurden

mit der Konsolidierung der Kolonialsysteme in Westafrika etwa zur Jahrhundertwende allerdings wieder entmachtet, das heißt, sie verloren ihre *hohen* Posten und Entscheidungspositionen in Schule, Verwaltung, Gesundheitsdienst, Kirche und Mission zugunsten *europäischer* Vorgesetzter und Entscheidungsstrukturen, die ihnen aus rassistischen und kolonialistischen Gründen vor die Nase gesetzt wurden. Daher ist davon auszugehen, daß die *Entstehung und Existenz solcher einheimischer Vermittlerschichten in subjektiven und objektiven Rahmenbedingungen* wurzeln. Am Beispiel der Kreolen:

- in den situationsbedingten Entwurzelungs- und Entfremdungserscheinungen aufgrund ihrer sozialgeschichtlichen Situation als ehemalige Sklaven mit kulturell heterogenem Hintergrund und außerhalb ihrer Heimat lebend. Dies machte die Kreolen eher geneigt, moderne Lebens- und Bildungsprinzipien zu akzeptieren. (Kreolen als *cultural agents* nach LITTLE 1950, S. 309)
- in vom modernen Weltsystem vorstrukturierten Vermittlerrollen etwa in Handel und Mission, als Verknüpfung der externen, europäischen Interessen mit den einheimischen Interessen, wo der europäische Handel oder europäische Missionsgesellschaften in bestimmten historischen Situationen beispielsweise auch aus *Kostengründen* oder wegen hoher *Sterblichkeitsraten* des europäischen Personals auf einheimische Partner angewiesen waren. (Kreolen als *pre-fabricated collaborators* nach WILLIAMS-MYERS 1984, S. 5)

Ich möchte noch auf eine Reihe weiterer Fragen und Ungereimtheiten in der Vorstellung von „Schule als Kolonialerbe“ aufmerksam machen, ohne die damit angesprochenen Punkte weiter ausführen zu können:

- Warum kamen die Träger antikolonialer Nationalbewegungen, die schließlich zum Ende der Kolonialära beitrugen, gerade aus *jenen* Kreisen, die doch mittels Bildung und Erziehung an die kolonialen Bedürfnisse hätten angepaßt werden sollen? Hatte hier die Indoktrination der Kolonialschule versagt? (Viele Beispiele zu Afrika in GROHS 1967 und GEISS 1968.) In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion werden diese Erscheinungen als „nicht-intendierte“, „dysfunktionale“ Effekte der Kolonialschule bezeichnet – eigentlich etwas unbefriedigend, wie ich meine.

(CARNOY 1974, KOEHL 1975 – Kontroverse und Repliken in der *Comparative Education Review*, 19. Jahrgang 1975)

- Wenn Bildung und Erziehung tatsächlich an die Bedürfnisse der *verschiedenen* Kolonialherren angeschlossen wurden, warum haben sie dann in ihrer Schulpraxis und ihren *Effekten* so viele *strukturelle Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten* produziert? Eine beliebte Übung ist der Vergleich zwischen britischer und französischer Kolonialschulpolitik. Neben einer Reihe von idealtypisch postulierten Divergenzen, etwa *dezentral versus zentralistisch*, hat sich bei näherem Hinsehen eine Menge von *Konvergenzen* ergeben (ASIWAJU 1975, BLAKEMORE 1970, BOUCHE 1982, CLIGNET 1970, CLIGNET und FOSTER 1964). Ich stelle daher die Frage, ob sich hier „Schule“ durchgesetzt hat innerhalb einer gewissen Bandbreite kolonialer Erfahrungen, oder ob die „Kolonialschule“ einer bestimmten Kolonialmacht oktroyiert wurde.
- Warum perpetuieren die ehemaligen Kolonialländer die ihnen von ihren Kolonialherren aufgezungenen Schulsysteme und forcieren sogar noch Bildungsexpansionen mittels Schule nach „westlichem“ Modell? Weil sie diese westliche Schule als Beitrag zur Entwicklung ihrer Länder sehen, obwohl doch längst bekannt ist, daß Schule zum *Entwicklungshindernis* geworden ist? Diese Kontroverse ist ein Hauptbestandteil der bildungssoziologischen Diskussion der letzten zehn Jahre gewesen. (Vergleiche als Einstieg in diese Thematik etwa HANF und andere 1977, NESTVOGEL 1980, ADICK 1981b.) Allein: Abgeschafft wurde Schule, soweit ich sehe, *nirgendwo*.

Teil II: Zur Universalisierung von Schule im modernen Weltsystem

Ein kleiner gedanklicher Exkurs vorweg:

Die Vorstellung von „Schule als Kolonialerbe“ paßt an allen Ecken und Enden nicht mehr. Als Reaktion auf die Ungereimtheiten der historischen Entwicklungen – mit KUHN (1976, S. 65 ff.) gesprochen: auf die „Anomalien“, die nicht mehr ins „Paradigma“ passen – kann nun mehreres passieren:

- Sie werden schlichtweg ignoriert. Das Erklärungs-

- muster – um ein Bild zu gebrauchen – dieselb noch eine Weile nach, auch wenn der Motor schon abgestellt ist, zum Beispiel in Examensarbeiten.
- Das Gedankengebäude wird erweitert und umgebaut durch Neu- und Umdefinitionen, so daß es wieder „paßt“. Dies ist in der Tat mit dem *Kolonialismusbegriff* passiert, der nun nicht mehr nur politische Fremdherrschaft umfaßt, sondern durch qualifizierende Zusätze wie „formell“, „informell“, „intern“, „innere“ und „äußere“ Kolonisation, „Neo“-Kolonialismus usw. inzwischen sehr verschiedene Formen und historische Konstellationen der Herrschaft von Menschen über Menschen bezeichnet. Wenn aber mit HABERMAS' Theorie der „Kolonialisierung“ der Lebenswelt als einem zentralen Aspekt der Evolution der Moderne (HABERMAS 1981) der Kolonialismus *uns alle* betrifft, dann scheint mir das Ende der Bedeutungsexpansion des Kolonialismusbegriffs gekommen. Dann allerdings ist Schule *unser aller* Kolonialerbe.
 - Man sucht sich ein anderes Gedankengebäude, das besser paßt, und vollzieht einen „wissenschaftlichen Paradigmenwechsel“ (KUHN). Ich plädiere heute für einen solchen Paradigmenwechsel. „Kolonialismus“ sollte wieder das bezeichnen, wofür der Begriff einmal stand: systematische politische Fremdherrschaft, „formaler“, „klassischer“ Kolonialismus. Und andere Formen und Erscheinungen von Unterdrückung und Fremdherrschaft sollten wieder als solche bezeichnet werden, als Rassismus, Ausbeutung, Diskriminierung, Krieg, Sexismus usw.

Wissenschaftliche Paradigmen sind so etwas wie rational konstruierte Mythen auf Zeit: Ich setze an die Stelle des Mythos von „Schule als Kolonialerbe“ den Mythos der *Universalisierung von Schule im modernen Weltsystem*, erstens, weil dieser neue Erklärungsrahmen die oben genannten Ungereimtheiten besser auflösen kann, zweitens im *konstruktiven* Interesse am Gelingen der Zukunft des Menschen in unserer Weltgesellschaft.

Ich kann nicht in wenigen Sätzen alle Konsequenzen aufzeigen, die sich aus einem solchen Perspektivenwandel ergeben. Auch sind mit dieser neuen Vorstellung zur globalen Expansion von Schule, in die die Leistungen und Versäumnisse schulischer Entwicklungen unter Bedingungen kolonialer Fremdherr-

schaft eingeordnet werden müssen, nicht alle bisherigen Forschungen wertlos geworden – im Gegenteil: In meine Überlegungen zur Universalisierung von Schule im modernen Weltsystem sind viele für sich allein genommen durchaus bekannte Diskussionen eingegangen, die allerdings bislang in verschiedenen wissenschaftlichen Teilgebieten wie Historische Erziehungswissenschaft, Schultheorie, Vergleichende Erziehungswissenschaft, Bildungsprobleme der Entwicklungsländer usw. sozusagen ihr Eigenleben geführt und voneinander wenig Kenntnis genommen haben.

Gründe für die Entwicklung einer Gesamtperspektive

Die Frage, ob und wie eine Theorie der Schule in Entwicklungsländern entweder als Teil einer allgemeinen Theorie der modernen Schule oder als eigenständige Theorie entwickelt werden kann und sollte, ist im deutschen Sprachraum zwar gestellt (siehe zum Beispiel LENHART und RÖHRS 1981 und MELBER 1981), aber nicht systematisch aufgegriffen worden.

Ich verstehe meine Überlegungen zur Universalisierung von Schule im modernen Weltsystem als ersten Versuch, aus den verschiedenen Blickwinkeln heraus, unter denen die Entstehung und – seltener – die globale Expansion der modernen Schule betrachtet wurden und werden, eine *Gesamtperspektive* zu entwickeln, die die nahezu ausschließliche Fixierung auf Schulgeschichte und ihre Problematisierung in jeweils *nationalstaatlichen* Kontexten überwindet und statt dessen die moderne Schule konsequent als ein *globales* Phänomen begreift. Für diese Gesamtperspektive gibt es einstweilen noch keine befriedigende Theorie. Wichtige Ansätze hierzu haben in den letzten Jahren JOHN BOLI, JOHN W. MEYER und FRANCISCO O. RAMIREZ vorgelegt. (Ich nenne von ihren Veröffentlichungen hier nur zwei neuere theoretische- und hypothesenorientierte Aufsätze: BOLI, RAMIREZ und MEYER 1985 und RAMIREZ und BOLI 1987.)

An welche Diskussionsstränge ich denke, wenn ich von der globalen Expansion und Systembildung der modernen Schule rede, ersehen Sie aus meinen „zehn Thesen zur modernen Schule“ (Anhang 2), auch wenn ich diese hier nicht im einzelnen erläutern kann und auch wenn diese Thesen sicher nicht erschöpfend wiedergeben können, was „Schule“ heute ist und wie und warum sie diese und nicht

andere strukturelle Merkmale weltweit ausgebildet hat (ich erinnere noch einmal an Anhang 1) jenseits aller Unterschiede im schulischen Alltag und in der internen Ausgestaltung eines solcherart global vorkonstruierten Schulsystems.

Ich führe für die Leistungsfähigkeit dieser Gesamtperspektive (im Unterschied zu nationalen Schulgeschichtsschreibungen) vor allem folgende Argumente an:

- a. Auch die *Unterschiede in der Schulpraxis, in der Ausgestaltung der äußeren Strukturen von Schule*, sind wiederum nur zu einem Teil auf den Faktor „nationalstaatlicher Kontext“ zurückzuführen. Dieser unterscheidet sich doch erheblich zwischen solchen Ländern, in denen der ethnisch-kulturelle Hintergrund und die staatlichen Grenzen in etwa übereinstimmen (wie Dänemark, Italien, Japan, Ägypten), und solchen, die vor der Aufgabe stehen, eine Balance zwischen ethnisch-kultureller Pluralität und nationalstaatlicher Zugehörigkeit herzustellen (viele afrikanische Länder, die USA, die UdSSR), und den vielen Ländern, die irgendwo zwischen diesen beiden Polen angesiedelt sind und bei denen ethnisch-kulturelle Minoritäten und Regionalismen eine mehr oder weniger ausgeprägte Rolle spielen. Kurzum: Auch *innerhalb* eines mehr oder weniger ethnisch-kulturell homogenen Nationalstaates gibt es eine beträchtliche Variation der *Schulpraxis* je nach Lokalität: Stadt, Dorf, Industriesiedlung, Schickeria-Vorort, Slum, Minoritäteneinzugsgebiet usw., je nach ethnisch-religiösen, politischen und sozialstrukturellen Rahmenbedingungen, je nach Ausstattung der Schule mit mehr oder weniger qualifiziertem Lehrpersonal, wohnlichen oder abschreckenden Gebäuden, vorhandenen oder nicht vorhandenen Lernmaterialien usw. Dies erklärt die von mir intendierte Gesamtperspektive *nicht*.

Ich bin also dafür, die *Entstehung und die Strukturen der modernen Schule für diese Epoche und einen größeren Zeitraum als „universal“ geworden, als eine Art „Invarianten auf Zeit“* (LIEDTKE 1972, S. 262 ff.) zu betrachten und zu differenzieren, das heißt über den nationalstaatlichen Kontext hinausgehend, so daß viele kulturelle, ethnische, religiöse, klassen- und geschlechtsspezifische Einflüsse auf und Interessen an Schule deutlich herausgearbeitet werden können, die in Dis-

kussionen, in denen mit der weitgehenden Unterstellung nationalkultureller Homogenitäten vom „deutschen“, „togoischen“, „indischen“ oder sonstigen Bildungswesen die Rede ist, verdeckt werden.

- b. *Von Schule nach „europäischem“ oder gar „westlichem“ Modell zu reden, ist eine zu kurz greifende Abstraktion*, die darüber hinaus impliziert, es könne Schule nach einem anderen, „nicht-europäischen“, „nicht-westlichen“ Modell geben. Mit Bedacht habe ich daher in meinen vorherigen Ausführungen immer von Schule nach *sogenanntem* europäischem Modell gesprochen. Bei näherem Hinsehen zeigt sich nämlich, daß die Gestalt, die Schule in den letzten zweihundert Jahren angenommen hat, zwar aus teils ähnlichen, teils unterschiedlichen – und hier ist es angebracht zu sagen –, vor allem „europäischen“ nationalen und kulturellen *Entstehungszusammenhängen* resultiert, daß ihre *Verbreitung und Weiterentwicklung* aber längerfristig gesehen zu übernationalen Konvergenzen geführt hat, die in einem globalen Modell der modernen Schule resultieren, das im Laufe der Zeit alle anderen – egal ob europäische oder nicht-europäische – Formen von Unterricht und Bildung „dominiert“, das heißt, sich einverleibt, anpaßt oder ausgrenzt in andere außer- oder nicht-schulische Bildungs- und Unterrichtsbereiche. Mit anderen Worten: Es gibt weltweit nur noch ein herrschendes Modell von „Schule“ mit den bezeichneten gewissermaßen international standardisierten Merkmalen und viele unterschiedliche Realisationen dieses Modells, die aber wiederum nur äußerst simplifizierend mit Kriterien wie „europäisch“ oder „afrikanisch“ zu erfassen sein dürften.

Es ist sicher eine Frage der Abgrenzungskriterien zu sagen, *wann* dieser Prozeß der Universalisierung, Standardisierung und Internationalisierung der modernen Schulentwicklung begann, ob ideengeschichtlich mit Johann Amos Comenius, der vielleicht erstmals so etwas wie Allgemeinbildung für alle im Sinne hatte, oder erst mit der Errichtung internationaler Behörden wie UNESCO oder OECD, die uns gleichsam zwingen, unsere nationalen Bildungsentwicklungen miteinander zu vergleichen und aufeinander zu beziehen, deren Entstehen aber selbst schon Resultat der Entwicklungen des modernen Weltsystems ist.

Der Prozeß der Expansion und Systemfindung der modernen Schule ist zwar (bislang) realgeschichtlich durch europäisch-westliche Dominanz gekennzeichnet, dennoch ist er nicht hinreichend als prinzipiell „europäische“ Schulentwicklung zu kennzeichnen. Statt dessen muß er als ein globaler Prozeß mit der längerfristigen Tendenz von mehr Bildung für alle in strukturell ähnlichen Systemen begriffen und im Zusammenhang mit der Entstehung und Entwicklung des modernen Weltsystems gesehen werden. (Als erste Einführung zum modernen Weltssystem vergleiche WALLERSTEIN 1974 und andere Beiträge in SENGHAAS [Hrsg.] 1979.)

Als Beispiel dafür, daß zumindest seit der Wende zum und zu Anfang des 19. Jahrhunderts auch außereuropäische Gebiete an der Entstehung, Anwendung und Reflexion pädagogischer Konzepte im Prozeß der Systemfindung der modernen Schule beteiligt waren, ist die Geschichte des Monitorensystems zu nennen, das dann im Laufe des 19. Jahrhunderts mit der Herausbildung vereinheitlichter Elementarschulsysteme mit der Tendenz „weltlich, unentgeltlich, obligatorisch“ (SCHRIEWER 1985) historisch überwunden wurde. Nach diesem System unterrichtete ein Lehrer mittels älterer, fortgeschrittenerer Schüler, die er als Monitoren, das heißt, als Hilfsinstruktoren für die jüngeren Lernanfänger beschäftigte, oft Hunderte von Schülern in riesigen Lernhallen. Zu den Urhebern dieses rationellen Verfahrens zur Massenalphabetisierung schulisch unterversorgter Unterschichten, wie man diese Unterrichtsmethode vielleicht nennen kann, gehörte unter anderem Dr. Andrew Bell, der diese Methode anlässlich seiner Unterrichtstätigkeit in Indien (ab 1789) „entdeckt“, ausprobiert und nach seiner Rückkehr nach England (1797) in einer kleinen Broschüre propagiert hat. Nach dieser für ihre Zeit „modernsten“ Methode zur kostengünstigen Vermittlung elementarster Bildung wurden dann nicht nur Hunderttausende englischer Arbeiterkinder unterrichtet, sondern sie wurde zum Beispiel auch in den britisch (und ebenfalls in französisch) beeinflussten Gebieten Westafrikas neben anderen schulischen Verfahren, beispielsweise missionarischen Dorfschulskonzepten, erprobt und angewandt (vergleiche hierzu HILLIARD 1957, S. 8–13). Aus Sierra Leone kamen dann beispielsweise afrikanische Lehreranwärter an die Borough Road School

von Joseph Lancaster, einem zweiten Urheber des Monitorensystems, und es wurden Erfahrungen zu Möglichkeiten und Defiziten dieses Systems etwa mittels Schulvisiten und Missionsberichten wieder nach England zurückgemeldet. Dort waren inzwischen eine *National Society for Promoting the Education of the Poor* und eine *British and Foreign School Society* in Auseinandersetzung mit neueren Ideen von Robert Owen, der wiederum mit dem Schweizer Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi in Verbindung stand, an der Neukonzeption der britischen Elementarschulbildung beteiligt.

- c. Die Fokussierung auf eine Gesamtperspektive zur Expansion und Systemfindung der modernen Schule in verschiedenen Kontexten macht auch deutlich, daß es sich dabei um *ein und denselben historischen Prozeß* handelt.

Die Bildungsentwicklungen der letzten zweihundert Jahre inner- und außerhalb Europas sind

- *weder als verschiedene* historische Entwicklungen zu betrachten: hier „Europa“ mit einer spezifisch „europäischen“ Schule, dort „Afrika“ mit einer spezifisch „afrikanischen“ Schule,
- *noch als phasenverschobene* historische Entwicklungen zu betrachten: erst Schulentwicklung in Europa, dann dieselbe Entwicklung in Afrika.

Für die These eines gemeinsamen, wenngleich historisch langgezogenen Wandlungsprozesses sprechen etliche Tatsachen, die nicht ins Bild eines „verschiedenen“ oder „phasenverschobenen“ Wandels passen; um nur einiges zu nennen:

- Es müßte *bloß zufällig* sein, daß Schule in Ländern mit und ohne Kolonialismus, in europäischen und nicht-europäischen Ländern die genannten strukturellen Ähnlichkeiten aufweist.
- Als in Europa noch nicht einmal überall Schulpflicht herrschte (einer Übersicht von SCHNEIDER 1982, S. 212 zufolge zog sich die Einführung staatlicher Schulpflichtgesetze auch in Europa bis ins 20. Jahrhundert hin), gab es moderne Schulen schon längst auch in außereu-

ropäischen Gebieten, und zwar nicht nur in den „westlich“ orientierten europäischen Siedlerkolonien Amerikas und Australiens, sondern auch in Japan, im Vorderen Orient, in Westafrika, um nur einige Gebiete zu nennen, für die ein möglicher und naheliegender Einwand, es habe sich dabei eigentlich um schulische Enklaven nach Art von „europäischen Auslandsschulen“ gehandelt, nicht zutrifft.

- Und als sich in Europa zwischen 1870 und 1910 gerade Faktoren wie Schuleintrittsalter (zwischen fünf und sieben Jahren) und Schulpflichtdauer (zwischen sieben und acht Schuljahren) auf gewisse Standardwerte einpendelten – ein Stück Systemfindung im Elementarschulbereich also –, gab es schon die ersten akademische Grade verleihenden modernen Colleges in der „Dritten Welt“, zum Beispiel das *Codrington College* in Barbados und das *Fourah Bay College* in Sierra Leone (ASHBY 1966).

Es soll damit nicht behauptet werden, daß es keine Unterschiede gebe oder gegeben habe, wohl aber, daß diese Unterschiede *nicht* unter Rekurs auf Faktoren wie „europäisch“ versus „nicht-europäisch“, „exogen“ versus „endogen“ oder ähnliche zureichend erklärt werden können. Vielmehr müssen *nationale, regionale und sonstige Unterschiede*

- *systematisch auf den jeweiligen Zustand von Schule im Weltmaßstab* bezogen werden: Der sogenannte Sputnik-Schock als Auslöser erhöhter Bildungsaktivitäten in den Vereinigten Staaten und in Westeuropa in den sechziger Jahren, die Einführung von Computern und Informatikunterricht in nationalen Schulsystemen als Reflex auf weltweite Konkurrenz und Veränderungen von Produktionsprozessen, aber auch die Ankoppelung Westafrikas an das moderne Weltssystem als Auslöser für den Beginn der erfolgreichen Einführung moderner Schulbildung dort;
- *systematisch auf den Stand der innergesellschaftlichen Auseinandersetzung um Schule* bezogen werden: Da die moderne Schule Bildungsabschluß und Beschäftigungswesen zueinander in direkte Beziehung setzt, gibt es einen Verteilungskampf um Schule als „kulturelles Kapital“ (BOURDIEU 1983) und Manipulationsversuche

von seiten solcher gesellschaftlicher Gruppen, die am meisten durch Schule zu gewinnen oder zu verlieren haben und die die politischen oder sonstigen Machtmittel besitzen, ihre Vorstellungen von Schule durchzusetzen.

Ein vorläufiges Fazit

Die moderne Schule ist weltweit zur dominanten Form systematischer Unterrichtung und Bildung geworden. Bezogen auf das gesamte Spektrum pädagogischer Praxis in Erziehung, Bildung und Unterricht, das ja mit Familienerziehung, außerschulischer Jugendbildung, Sozialisationsprozessen in Nachbarschaft und Gemeinde, berufspraktischer Ausbildung, Sozialarbeit, religiöser und politischer Bildung in nicht-schulischen Einrichtungen usw. weit mehr umfaßt als Schule, ist „Schule“ derjenige Ausschnitt aus der Gesamtheit der pädagogischen Praxis, der am meisten den jeweiligen Zustand des Weltsystems reflektiert, das heißt, den jeweils erreichten Entwicklungsstand von Wissenschaft und Technologie, die politisch und ökonomisch bedingten Dependenz, Interdependenzen und Konkurrenzsituationen. Die Standardisierung und Internationalisierung der Schulentwicklung schafft dabei einen formalen Rahmen (äußere Strukturmomente von Schule, siehe Anhang 1) für übernationale, überkulturelle Lern- und Bildungsprozesse.

Die moderne Schule ist einerseits an der Produktion und Universalisierung von Wissen beteiligt, andererseits an der Selektion und Legitimation von Wissen. Sie hat eine *aufklärende, emanzipative Komponente*, sie befreit aus naturhaften oder als naturhaft empfundenen Abhängigkeiten, setzt Ansprüche auf Bildungsmöglichkeiten für alle und Freisetzung des Individuums; sie hat aber zugleich auch eine *Herrschaftskomponente*: Zertifikate und Schulabschlüsse eröffnen und versperren Lebenschancen, soziale Klasseninteressen drücken sich in Segmentierung und Schultypenbildung aus, die Bildungspyramide verklammert das hierarchische Bildungs- und Beschäftigungswesen miteinander, der heimliche Lehrplan schafft außerfachliche Diskriminierungseffekte.

Verglichen mit der Gesamtheit der oben genannten pädagogischen Praxisbereiche, von denen viele weit stärker nach *kulturell relativem*, zum Beispiel regional-, geschlechts-, ethno- und nationalspezifischen Regeln strukturiert sind, ist Schule zu einem *relativ*

kulturindifferenten Werkzeug der Menschheit in der Epoche der soziokulturellen Entwicklung des modernen Weltsystems, der „Evolution der Moderne“ (HABERMAS 1981), und in diesem Sinne *evolutionär universal* geworden, zu einem Werkzeug, das aufgrund seiner aufklärenden, emanzipativen Komponente (siehe oben) Freiräume schafft, das aber gleichzeitig aufgrund seiner Herrschaftskomponente (siehe oben) neue Zwänge setzt. (Zum Verhältnis von Evolution und Erziehung vergleiche LIEDTKE 1972 und LENHART 1987.)

„Relativ kulturdifferent“ heißt nun keineswegs „neutral“: Kontrolle und Verwendung eines Werkzeugs bedeuten immer zugleich ein *Machtpotential*, das interessenbezogen eingesetzt wird. Auch mit Schule wird Politik gemacht, wenn auch oft mit vorgeblich „pädagogischen“ Argumenten. Und mit „evolutionär universal“ soll nun beileibe keine harmonistische Fortschrittsphilosophie beschworen werden, im Gegenteil: Sowohl die Entstehung wie auch die gegenwärtige Situation unseres modernen Weltsystems weisen eine gewaltige *Verlustbilanz* auf, an die mit Stichworten wie Entfremdung, „Kolonialisierung der Lebenswelt“, Versklavung, Vertreibung und Völkermord sowie gravierende ökologische Schäden und atomare, biologische und chemische Waffen und Technologien, die uns alle bedrohen, nur erinnert werden kann.

Die Rückbesinnung auf vor-moderne, nicht-europäische kulturelle Traditionen, wie sie in vielen ehemaligen Kolonialländern als Antwort auf die Ungerechtigkeiten und Entwicklungshindernisse in den Peripherien unseres modernen Weltsystems proklamiert wird, *kann* ein Widerstandspotential gegen Entfremdung und kapitalistische Vereinseitigung darstellen. Sie kann aber auch zu konservativen folkloristischen Relikten verkommen und wird als Unterdrückungsinstrument gegen Forderungen nach gleichberechtigter Teilhabe an den Verheißungen und Errungenschaften des modernen Weltsystems (höhere Lebenserwartung, Menschenrechte, internationale Kulturkontakte) mißbraucht nach dem Motto: traditionelle Kultur für die Armen, moderne Kultur für die Reichen.

Anhang 1

Strukturmerkmale der modernen Schule

Schule bedeutet eine raumzeitliche Verselbständigung des Lernens in Gestalt von planmäßigen *Unterrichtsprozessen* und – da sie sich an abhängige Nicht-erwachsene wendet – ein Stück vergesellschafteter *Erziehung*. Ungefähr in den letzten zweihundert Jahren sind folgende Strukturmerkmale der „modernen“ Schule als Aus- und Abgrenzung zu anderen vergangenen und gegenwärtigen Formen von Erziehung, Unterricht und Bildung weltweit dominant geworden:

1. Ein in sich mehr oder weniger differenziertes, allgemeinbildendes *Schulsystem* mit aufeinander bezogenen Einteilungen in Schulklassen, -stufen, -typen und -abschlüssen;
2. Unterricht nach einem mehr oder weniger ausgearbeiteten, staatlich sanktionierten *Lehrplan*, der aus dem Universum möglicher Wissensbestände eine inhaltlich-intentionale Auswahl legitimiert und curricular vorstrukturiert;
3. eine systematische Ausdifferenzierung von Lehren und Lernen dergestalt, daß eine *professionalisierte Lehrerschaft* einer *Schulklasse*, also Schülern im Plural, in vorstrukturierten Zeitintervallen – *Schulstunden* – gegenübertritt;
4. eine *staatlich kontrollierte, öffentlich-rechtlich reglementierte Schulpraxis*, die den jeweiligen Stand der gesellschaftlichen Machtverhältnisse reflektiert.

Schule ist ein Ausschnitt aus der Gesamtheit der pädagogischen Praxis, und diese wiederum ist integraler Bestandteil der gesamtgesellschaftlichen Praxis. Als *gesellschaftliche Funktion* von Schule wird daher ihre Reproduktionsfunktion hervorgehoben (Reproduktion entspricht nicht identischer Kopie). Die Reproduktionsleistungen der Schule zeigen sich in ihrer Qualifikations-, Selektions- und Legitimationsfunktion: Der Erwerb von sanktioniertem Wissen wird mit Zertifikaten versehen zu kulturellem Kapital, und diese Zuteilung von Lebenschancen wird als legitim empfunden. Schule kann daher nicht besser (anders) sein als die Gesellschaft, die sie hervorgebracht hat bzw. die sie unterhält.

Anhang 2

Zehn Thesen zur modernen Schule

Die moderne Schule ist . . .

Teil des modernen Weltsystems,

Ausdruck der dem Wesen nach global expansiven kapitalistischen Produktionsweise,

einerseits an der Produktion und Universalisierung von Wissen beteiligt (aufklärende, emanzipative Komponente), andererseits an der Selektion und Legitimation von Wissen (Herrschaftskomponente),

ein Ergebnis der seit etwa zweihundert Jahren zu beobachtenden inner- und zwischengesellschaftlichen Expansion und Systembildung von Schule: Mehr Bildung für alle in formal ähnlich strukturierten Systemen,

eine „Invariante auf Zeit“ (LIEDTKE) bzw. eine „evolutionäre Universalie“ (im Sinne von PARSONS) der soziokulturellen „Evolution der Moderne“ (HABERMAS),

eine pädagogische Erfindung, die den Interessen des aufstrebenden Bürgertums dient(e), zunächst gegen ständische Vorrechte und Geburtsprivilegien, im Laufe der Entwicklung aber auch gegen nachdrängende Aspirationen der unteren Sozialschichten,

eine Institution verallgemeinerter und vergesellschafteter Erziehungs- und Unterrichtsprozesse im Medium „relativer pädagogischer Autonomie“ (BOURDIEU),

eine spezifische Kombination von Erziehung und Unterricht; Erziehung = universal notwendige „Reaktionen der Gesellschaft auf die (biologische) Entwicklungstatsache“ (BERNFELD), Unterricht = ein methodisierter Umgang mit Wissen und seiner Vermittlung als Reaktion auf Wissensakkumulation (in Anlehnung an LIEDTKE),

eine Gestalt gewordene Geschichte der Disziplinierung (FOUCAULT) und Beherrschung der „wilden“ Menschennatur: Disziplinierung der Sinne, der Gedanken, der Gefühle, und der Beherrschung der äußeren Natur: Wissen, Wissenschaft, Technologie,

ein Werkzeug der Reproduktion der Menschheit auf einer bestimmten soziokulturellen Entwicklungsstufe, das Handlungsspielräume schafft, aber gleichzeitig neue Zwänge setzt (LENHART).

Anmerkungen

Einen diesem ähnlichen Merkmalskatalog zur modernen Schule haben HERRLITZ, HOPF und TITZE 1984, S. 57–60 vorgelegt.

Meine Sichtweise von Schule ist stark beeinflusst von BOURDIEU 1974 und 1983, FEND 1980 und MENCK 1986.

Literatur

- Adick**, Christel 1981 a: Bildung und Kolonialismus in Togo (Studien zu Gesellschaft und Bildung Bd. 6). Weinheim
- Adick**, Christel 1981 b: Bildung als Entwicklungshindernis? In: Die Dritte Welt, 9. Jg. (1981), H. 3/4, S. 241–250
- Asiwaju**, A. I. 1975: Formal Education in Western Yorubaland, 1889–1960: A Comparison of the French and British Colonial System. In: Comparative Education Review, 19. Jg. (1975), S. 434–450
- Barrett**, D. B. 1965: Church Growth and Independency as organic Phenomena: An analysis of two hundred African Tribes. In: Baeta, C. G. (ed.): Christianity in Tropical Africa. London, S. 269–288
- Berman**, Edward H. 1974: African Responses to Christian Mission Education. In: African Studies Review, 17. Jg. (1974), H. 3, S. 527–540
- Berman**, Edward H. 1977: Africans and their schools. In: History of Education Quarterly, 17. Jg. (1977), H. 2, S. 209–221
- Blakemore**, Priscilla 1970: Assimilation and Association in French Educational Policy and Practice: Senegal 1903–1939. In: Battle and Lyons (ed.): Essays on the History of African Education. New York, S. 85–103
- Boli**, John; **Ramirez**, Francisco O., and **Meyer**, John W. 1985: Explaining the Origins and Expansion of Mass Education. In: Comparative Education Review, 29. Jg. (1985), H. 2, S. 145–170
- Bouche**, Denise 1975: L'enseignement dans les Territoires Français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920, Mission civilisatrice ou formation d'une élite? 2 Bde. Lille/Paris
- Bouche**, Denise 1976: La participation des missions au développement de l'enseignement dans les colonies françaises d'Afrique occidentale de 1817 à 1940. In: Etudes d'Histoire Africaine, (Lubumbashi), Nr. 8 (1976), S. 173–197
- Bouche**, Denise 1982: Quatorze millions de Français dans la fédération de l'Afrique occidentale française? In: Revue

Schule im modernen Weltssystem.**Ein Versuch zur Entmythologisierung der Vorstellung von Schule als Kolonialerbe**

- Franchise d'Histoire d'Outre-Mer (Paris) 69, 255, 1982, S. 97–113
- Bourdieu, Pierre** 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt, Sonderband 2). Göttingen, S. 183–198
- Bourdieu, Pierre, und Passeron, Jean Claude** 1974: Abhängigkeit in der Unabhängigkeit: Die relative gesellschaftliche Autonomie des Bildungssystems. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.): Soziologie der Erziehung. Weinheim 1974, S. 124–158 (Auszüge aus: Die Illusion der Chancengleichheit, 1971)
- Bude, Udo** 1984: Gemeindeorientierte Primarschulen als Faktor ländlicher Entwicklung in Schwarzafrika. Hamburg
- Carnoy, Martin** 1974: Education as Cultural Imperialism. New York
- Clignet, Remi P.** 1970: Education and Elite Formation. In: Paden, J. N., and Soja, E. W. (eds.): The African Experience. Vol. 1. Evanston, Michigan, S. 304–330
- Clignet, Remi P., and Foster, Philip J.** 1964: French and British colonial education in Africa. In: Comparative Education Review, 8. Jg. (1964), S. 191–198
- Fend, Helmut** 1980: Theorie der Schule. München
- Fletcher, L.** 1982: Early British Colonial School Inspectors: Agents of Imperialism? In: History of Education (London), 11. Jg. 1982), H. 4, 281–290
- Foster, P.** 1965: Education and Social Change in Ghana. 3. Aufl. 1971 (1965)
- Geiss, Imanuel** 1968: Panafrikanismus. Frankfurt am Main
- Gelzer, D. G.** 1969/70: Missions and Colonization: Education in Cameroon in the days of the Germans. In: Bulletin of the Society of African Church History (Aberdeen), 3. Jg. (1969/70), S. 1–14
- Grohs, Gerhard** 1967: Stufen afrikanischer Emanzipation. Studien zum Selbstverständnis westafrikanischer Eliten. Stuttgart/Berlin
- Habermas, Jürgen** 1981: Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde. Frankfurt am Main
- Hanf, Theodor** 1969: Erziehung und politischer Wandel in Schwarzafrika. In: Aspekte der Entwicklungssoziologie, hrsg. v. René König, Sonderheft 13 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1969, S. 276–327
- Hanf, Theodor, u. a.** 1974 bzw. 1977: Education – an obstacle to Development? Some Remarks about the political Functions of Education in Asia and Africa. In: Comparative Education Review, 19. Jg. (1975), S. 68–87; dt. Fassung: dies.: Erziehung – Ein Entwicklungshindernis? Überlegungen zur politischen Funktion der formalen Erziehung in Asien und Afrika. In: Zeitschrift für Pädagogik, 23. Jg. (1977), S. 9 ff.
- Herskovits Kopytoff, Jean** 1965: A Preface to Modern Nigeria: The "Sierra Leoneans" in Yoruba, 1830–1890. Madison, Wisconsin
- Herskovits, Jean** 1972: The Sierra Leoneans of Yorubaland. In: P. D. Curtin (ed.): Africa and the West. Intellectual Responses to European Culture. Madison, Wisconsin (1972), S. 75–98
- Herritz, Hans-Georg; Hopf, Wulf, und Titze, Hartmut** 1984: Institutionalisierung des öffentlichen Schulsystems. In: Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens, hrsg. v. Baethge und Nevermann (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 5). Stuttgart, S. 55–71
- Hilliard, F. H.** 1957: A short History of Education in British West Africa. London
- Holmes, Brian (ed.)** 1967: Educational policy and the Mission schools: Case Studies from the British Empire London/New York
- Kay, Stafford** 1979: Early Educational Development in East Africa: A Case Study. In: Comparative Education Review, 23. Jg. (1979), H. 1, S. 66–81
- Koehl, Robert** 1975: Cultural Imperialism as Education: An Indictment. In: Comparative Education Review, 19. Jg. (1975), H. 2, S. 276 ff.
- Kuhn, Thomas S.** 1976: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, 2. Aufl. Frankfurt am Main
- Lenhart, Volker** 1987: Die Evolution erzieherischen Handelns. Frankfurt am Main
- Lenhart, Volker, und Röhrs, Hermann** 1981: Auf dem Wege zu einer Theorie der Schule in der Dritten Welt. In: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung, hrsg. v. D. Goldschmidt. Weinheim, S. 129–144
- Liedtke, Max** 1972: Evolution und Erziehung. Göttingen
- Little, Kenneth** 1950: The Significance of the West African Creole for Africanist and Afro-American Studies. African Affairs 49, No. 197 (October 1950), S. 308–319
- Maas, J. von Lutsenburg** 1970: Educational Change in pre-colonial societies: The cases of Buganda and Ashanti. In: Comparative Education Review, 14. Jg. (1970), S. 174–185
- McCarthy, Mary** 1983: Social change and the growth of British power in the Gold Coast: The Fante states 1807–1874. New York etc.: University Press of America
- Melber, Henning** 1981: Herrschaftsinstrument Erziehung: Das „Funktionsmodell“ Schule. Zum Charakter formaler Bildung in abhängigen Klassengesellschaften Afrikas. In: Peripherie Nr. 4, S. 5–22
- Menck, Peter** 1986: Unterrichtsinhalt oder: Ein Versuch über die Konstruktion der Wirklichkeit im Unterricht. Frankfurt am Main
- Müller, Detlef K.** 1981: Der Prozeß der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts In: Zeitschrift für Pädagogik, 27 Jg. (1981), S. 245–269
- Müller, Detlef K.; Ringer, Fritz, and Simon, Brian** 1987 (eds.): The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction, 1870–1920. Cambridge
- Nestvogel, Renate** 1980: Bildungssysteme im Spannungsfeld zwischen Unterentwicklung und bedürfnisorientierter

- Entwicklungsstrategie. In: *Internationale Entwicklung* (1980), H. 1, S. 22–35
- Nwa-Chil, C. C.** 1973: The Spread of "Western Education" in Nigeria. In: *Journal of Eastern African Research and Development*. Nairobi, 3. Jg. (1973) H. 2, S. 145–165
- Nwa-Chil, C. C.** 1978: Resistance to early Western Education in Eastern Nigeria. In: Maruyama, M., and Harkins, A. M.: *Cultures of the future*. The Hague etc. (1978), S. 163–178
- Nzemeke, Alexander D.** 1982: British Imperialism and African Response. The Niger Valley, 1851–1905. A case study of Afro-British contacts in West Africa (Sammlung Schöningh zur Geschichte und Gegenwart 3). Paderborn
- Okwu, Augustine S. O.** 1980: The weak foundations of missionary evangelization in precolonial Africa: The case of the Igbo of Southeastern Nigeria 1857–1900. In: *Missiology* (Pasadena, California), 8. Jg. (1980), H. 1, S. 31–49
- Parsons, T.** 1964: Evolutionäre Universalien der Gesellschaft. In: Zapf, M. (Hrsg.): *Theorien des Sozialen Wandels*. Köln/Berlin 1970, S. 55–74 (amerikan. Orig. 1964)
- Porter, Arthur T.** 1963: Creole-dom. A Study of the development of Freetown Society. London
- Ramirez, F. O., and Boli, J.** 1987: The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. In: *Sociology of Education*, 60. Jg. (1987), S. 2–17
- Ranger, Terence O.** 1965: African Attempts to Control Education in Central and East Africa. Past and Present, H. 32, Dec. 1965
- Read, Margaret** 1955: *Education and Social change in Tropical Areas*. London
- Sanneh, Lamin** 1985: Christian Mission in the pluralist milieu: The African Experience. *International Review of Mission* (Genf) 74. Jg. (1985), H. 294, S. 199–211
- Schneider, Reinhart** 1982: Die Bildungsentwicklung in den westeuropäischen Staaten 1870–1975. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 11. Jg. (1982), H. 3, S. 207–226
- Schriewer, Jürgen** 1985: „Weltlich, Unentgeltlich, Obligatorisch“. Konstitutionsprozesse nationaler Erziehungssysteme im 19. Jahrhundert. In: *Francia, Forschungen zur westeuropäischen Geschichte*, hrsg. v. Deutschen Historischen Institut Paris, Bd. 13 (1985). Sigmaringen, S. 663–674
- Senghaas, Dieter** 1974: Elemente zu einer Theorie des peripheren Kapitalismus. Vorwort in: Senghaas D. (Hrsg.): *Peripherer Kapitalismus*. Frankfurt am Main, S. 7–36
- Senghaas, Dieter** (Hrsg.) 1979: *Kapitalistische Weltökonomie. Kontroversen über ihren Ursprung und ihre Entwicklungsdynamik*. Frankfurt am Main
- Spitzer, Leo** 1972: *The Sierra Leone Creoles. 1870–1900*. In: Curtin, P. D. (ed.): *Africa and the West. Intellectual Responses to European Culture*. Madison, Wisconsin, S. 99–138
- Spitzer, Leo** 1974: *The Creoles of Sierra Leone: Responses to Colonialism, 1870–1945*. Madison, Wisconsin
- Tasie, G. O. M.** 1978: *Missionary Enterprise in the Niger Delta 1864–1918*. Leiden
- Tiberondwa, Ado W.** 1978: *Missionary teachers as agents of colonialism: a study of their activities in Uganda 1877–1925*. Lusaka
- Wallerstein, Immanuel** 1974a: *Das moderne Weltssystem: Kapitalistische Landwirtschaft und die Entstehung der europäischen Weltwirtschaft im 16. Jahrhundert*. Frankfurt am Main (amerikan. Orig. 1974)
- Wallerstein, Immanuel** 1974b: *Aufstieg und künftiger Niedergang des kapitalistischen Weltsystems. Zur Grundlegung vergleichender Analyse*. In: Senghaas, D. (Hrsg.): *Kapitalistische Weltökonomie. Kontroversen über ihren Ursprung und ihre Entwicklungsdynamik*. Frankfurt am Main, S. 31–67 (amerikan. Orig. 1974)
- Williams-Myers, A. J.** 1984: Abeokuta: A British impediment in West Africa: The John Gallagher and Ronald Robinson theses. In: *Journal of African Studies* (Los Angeles), 11. Jg., (1984), H. 1, S. 4–14
- Yates, Barbara A.** 1984: *Comparative Education and the Third World: The Nineteenth Century Revisited*. In: *Comparative Education Review*, 28. Jg. (1984), S. 533–549