

Adick, Christel

Globale Trends weltweiter Schulentwicklung. Empirische Befunde und theoretische Erklärungen

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6 (2003) 2, S. 173-187



Quellenangabe/ Reference:

Adick, Christel: Globale Trends weltweiter Schulentwicklung. Empirische Befunde und theoretische Erklärungen - In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6 (2003) 2, S. 173-187 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-348866 - DOI: 10.25656/01:34886

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-348866>

<https://doi.org/10.25656/01:34886>

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

Adick, Christel: Globale Trends weltweiter Schulentwicklung: Empirische Befunde und theoretische Erklärungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 6 (2003), H. 2, S. 173-187.

Christel Adick

Globale Trends weltweiter Schulentwicklung: Empirische Befunde und theoretische Erklärungen

Zusammenfassung

Gegenstand des Aufsatzes sind die weltweiten Bildungsentwicklungen etwa der letzten 200 Jahre. Im ersten Teil wird die Entstehung moderner Bildungssysteme in ihrer Empirie und Typik anhand von Studien vor allem der sog. Stanfordgruppe um J. W. MEYER u.a. angesprochen und mit neueren Daten zu einem Bündel von Indikatoren verdichtet, welches die These nahe legt, dass mit den weltweiten Schulentwicklungen – abgekürzt gesagt – ein neues *Weltmodell Schule* entstanden ist. Anschließend werden die neo-institutionalistischen Erklärungen dieses historischen Prozesses vorgestellt. Als Alternative zu diesen wird sodann der Weltsystem-Ansatz im Anschluss an WALLERSTEIN in seiner Relevanz für die historisch vergleichende Bildungsforschung befragt. Während der neo-institutionalistische Ansatz die dominante Logik der kapitalistischen Weltökonomie unterschlägt, besteht bei unkritischer Anwendung des Weltsystem-Ansatzes die Gefahr, Schulgeschichte ökonomistisch zu verkürzen. Als vermittelnde Theorien werden deshalb die BOURDIEUSche Kapitaltheorie und das Theorem der relativen Autonomie des Bildungswesens sowie die PIAGETSchen Vorstellungen vom lernenden und sich entwickelnden Subjekt vorgeschlagen, da diese im Anschluss an HABERMAS auch auf Lern- und Entwicklungsprozesse von Gesellschaften anwendbar sind.

Summary

Global trends in world-wide education: Empirical evidence and theoretical explanations

The paper discusses world-wide developments in education over the last 200 years. The first section introduces empirical and typological studies, in particular those of the so-called Stanford group around J.W. MEYER and others, on the development of modern education systems. These studies will be supplemented with new data to present a set of indicators, which appear to show that world-wide developments in schooling have led – put succinctly – to a new *global model of education*. Neo-institutionalist explanations for the historical process will be presented. Alternatively, the world-system approach following WALLERSTEIN will be discussed in regard of its relevance for historical-comparative educational research. Whilst the neo-institutionalist approach underestimates the dominant logic of the capitalist world economy, an uncritical reference to the world-system approach entails the danger to curtail the history of schooling in an economic way. In order to bridge the gap between culturalistic neo-institutionalism and economic world-system theory, the author suggests to take into account BOURDIEU's capital theory and the relative autonomy of education, and PIAGET's concept of learning and the development of the individual, which has also been applied to societies as learning and developing systems by HABERMAS.

1 Empirische Befunde zur weltweiten Schulentwicklung

Schule als die raumzeitlich und sozial ausgesonderte und im Medium der Schriftlichkeit institutionalisierte intergenerationelle Weitergabe von Kultur ist menschheitsgeschichtlich gesehen seit ca. 4.100 Jahren bekannt. Mit der Entstehung nationalstaatlich organisierter öffentlicher Pflichtschulsysteme in der entfalteten Moderne entstand aber ein radikal neues Modell von Schule, das zudem weltweit verbreitet und adaptiert wurde (vgl. ADICK 1992; 2003). Idiographisch betrachtet weisen nationale Bildungssysteme etliche Eigenheiten in ihrer Struktur, ihren Inhalten und der Art ihrer Verwaltung auf, die in Länderstudien und Vergleichen erforscht werden. In makroanalytischer Perspektive kommen indessen transnationale Konvergenzen jenseits dieser Spezifika in den Blick, die ebenso erklärungs-würdig sind. Empirisch belegen lassen sich diese länderübergreifenden Trends durch eine Reihe von Prozessen und Faktoren, die von der Einführung der Schulpflicht zur Kodifizierung von Curricula und Schulabschlüssen, von der Errichtung staatlicher Bildungsbehörden bis hin zur Professionalisierung des Lehrberufs und anderen Aspekten reichen. Im Rahmen dieses Aufsatzes sollen aus diesem Faktorenbündel exemplarisch nur die beiden Aspekte Schulpflicht und Bildungsexpansion näher betrachtet werden, da sie das zentrale Moment der modernen Schulgeschichte, die Universalisierung, d.h. das wirklich weltweite Allgemeinwerden von Schule und Bildung als universales Menschenrecht, besonders verdeutlichen.

1.1 Schulpflicht

Es wird sich wohl nur schwer feststellen lassen, wer auf dieser Welt erstmals die Idee eines allgemeinen Schulbesuchs öffentlich bekundet hat. Entsprechende Forderungen finden sich etwa bei Martin LUTHER 1524 in seinem Sendschreiben an die weltliche Obrigkeit, in allen deutschen Städten christliche Schulen zu errichten, oder in der *Didactica Magna* von J. A. COMENIUS aus dem Jahre 1628. Mit der Ausnahme von Vorläufern im 18. Jh. machte die Idee der staatlichen Proklamation von Schulpflicht aber so recht erst im 19. Jh. in vielen Ländern Schule und verbreitete sich dann im 20. Jh. über die ganze Welt. Es gibt verschiedene Studien, die sich des Themas ‚Schulpflicht‘ annehmen und dabei auf nicht unerhebliche methodologische Probleme stoßen (vgl. FLORA 1975; RAMIREZ/BOLI-BENNETT 1982; SCHNEIDER 1982; MANGAN 1994). Dabei ist neben der problematischen Datenlage und der Frage der Vergleichseinheiten wegen des historischen Wandels territorialer Grenzen und von Regierungssystemen insbesondere deutlich zu unterscheiden zwischen der Proklamation von Schulpflichtgesetzen und ihrer tatsächlichen Umsetzung. Ferner ist zwischen Unterrichtspflicht und Schulpflicht zu differenzieren; denn nur Letztere besagt, dass nicht die Unterrichtung etwa durch Eltern oder Privatlehrer im häuslichen Milieu gemeint ist. Bisweilen wurden auch Gesetze erlassen, die Gemeinden dazu verpflichteten, Schulen zu errichten, was aber wiederum nicht identisch ist mit Schulpflicht im hier gemeinten Sinne, weil die Verpflichtung zur Errichtung von Schulen nicht unbedingt die Pflicht zum Schulbesuch implizierte. Aus all diesen Gründen variieren in vorliegenden Studien zum Thema Schulpflicht sowohl die Anzahl der herangezogenen Länderbeispiele als auch die angegebenen Jahreszahlen zur ersten Einführung der Schulpflicht. Eingedenk dieser methodologischen Probleme und der begrenzten Datensätze bietet *Tabelle 1* einen ersten Einblick in die historische Bandbreite der Einführung ei-

ner allgemeinen, staatlich verordneten Schulpflicht, wie sie sich inzwischen als Standardmodell weltweit durchgesetzt hat. Die in der Tabelle ersichtliche große historische Varianz der Einführung von Schulpflichtgesetzen macht Folgendes deutlich:

Die gängige Annahme einer alleinigen Vorreiterrolle Europas wird durch die Daten in Zweifel gezogen. Die Verordnung von Schulpflicht zog sich allein in Westeuropa über mehr als 100 Jahre hin, und es gab auch außerhalb Europas recht frühe Schulpflichtverordnungen (beisp. Haiti, Argentinien) und innerhalb Europas recht späte (beisp. Belgien, Finnland). Allein schon aus diesem Grunde ist die Erfindung von Schulpflicht, statt als europäische adäquater als eine menschheitsgeschichtliche Errungenschaft zu begreifen.

Historisch frühe Schulpflichtgesetze garantieren keinen Vorsprung in tatsächlichen Einschulungsquoten im späteren Entwicklungsverlauf; so hatte z.B. der Vorreiter Preußen am Ende des 19. Jh. keine höheren Einschulungsquoten als andere europäische Länder einschließlich solcher, die noch keine Schulpflichterlasse kannten (vgl. SCHNEIDER 1982, S. 213), und Haiti gehört heute zu den Ländern mit den geringsten Alphabetisierungs- und Einschulungsquoten der Welt (UNDP 2002, S. 179).

Tabelle 1: Schulpflichtgesetze in ausgewählten Ländern

bis Mitte 19. Jh.	bis Ende 19. Jh.	Anfang 20. Jh.
Preußen (1763)	Österreich (1869)	Niederlande (1900)
Dänemark (1814)	Deutsches Reich (1871)	Türkei (1913)
Griechenland (1834)	Japan (1872)	Belgien (1914)
Spanien (1838)	Schottland (1872)	gesamte USA (1918)
Haiti (1842)	Schweiz (1874)	Finnland (1921)
Schweden (1842)	Italien (1877)	Tailand (1921)
Argentinien (1844)	England & Wales (1880)	China (1923)
Norwegen (1848)	Frankreich (1882)	Rußland (1930)
	Irland (1892)	
	Connecticut (1890)	

Quelle: Zusammengestellt nach Angaben in: FLORA 1975, S. 73; SCHNEIDER 1982, S. 212; RAMIREZ/BOLI-BENNETT 1982, S. 28f.

Mit welchen Faktoren hängt dann die Einführung von Schulpflicht überhaupt zusammen? Auf diese Frage geben RAMIREZ/BOLI-BENNETT (vgl. 1982) die Antwort, Schulpflichtgesetze hätten etwas mit der Konstitution moderner Nationalstaaten zu tun, die als Träger öffentlich kontrollierter Bildungssysteme auftreten. Um diese These empirisch zu testen, wurden die Daten zur Einführung von Schulpflichtgesetzen in Relation zu den Unabhängigkeitsdaten der betreffenden Länder gesetzt. Hierbei zeigte sich ein Akzelerationsphänomen: Je später die betreffenden Länder unabhängig geworden waren desto zügiger erließen sie Schulpflicht. Vergingen im 19. Jh. zwischen Unabhängigkeitsdatum und Schulpflichterlassen noch Jahrzehnte, so ist im 20. Jh. fast ein Automatismus zwischen beiden zu konstatieren. Und heute erscheint es weltweit als Selbstverständlichkeit, dass alle Staaten dieser Welt, auch solche, die neuerlich unabhängig werden, Schulpflicht verordnen. "There is no case in which national educational policy suggests even the slightest opposition to compulsory education" (a.a.O., S. 30).

In einem ähnlichen Automatismus nebst Akzelerationsphänomen hat Bildung in den meisten Ländern dieser Welt den Status eines Bürgerrechts erhalten, wie eine Analyse aller zugänglichen Verfassungen von 1870-1970 belegt (vgl. BOLI-BENNETT 1979). Die Inkorporation von Paragraphen zu Schulpflicht und Recht auf Bildung in nationalen Verfassungen scheint demnach weltweit inzwischen ebenso selbstverständlich geworden zu

sein wie die Errichtung von Bildungsministerien und öffentlichen Bildungshaushalten. Zusammenfassend betrachtet könnte man deswegen sagen, dass die Idee der Schulpflicht im Laufe der Zeit zum selbstverständlichen Handlungsrepertoire moderner Staaten wurde. Unterstützt werden diese auf Länderebene ablaufenden Prozesse durch supranationale Organisationen und Konventionen, die Bildung als universales Menschenrecht reklamieren. So garantiert Art. 26 der Allgemeinen Menschenrechtsdeklaration von 1948 das Recht auf Bildung ebenso wie spezielle einschlägige Konventionen, so die UN-Kinderrechtskonvention von 1989 (Art. 28 und 29) und die Weltbildungscharta von Jomtien 1990, die in Dakar 2000 noch einmal als Anliegen der Völkergemeinschaft bekräftigt wurde (vgl. HINZEN/MÜLLER 2001). Der weltweite historische Trend verlief also zusammengefasst über folgende Stationen:

- Erfindung von Schulpflicht als staatliches Handlungsrepertoire (erste, noch wenig konsistente Zusammenhänge im 19. Jh.);
- Universalisierung von Schulpflicht (starker Automatismus in der Koppelung staatlicher Unabhängigkeit und Schulpflichtverordnungen seit Beginn des 20. Jh.);
- Menschenrechtlich abgesicherte Schulpflicht als weltweites Standardmodell (Deklarationen nach dem Zweiten Weltkrieg).

1.2 Bildungsexpansion

Im Laufe der letzten 200 Jahre expandierte der tatsächliche Schulbesuch – mit oder ohne Schulpflichtgesetze – weltweit in einem historisch nie gekannten Ausmaß. Wenngleich die Daten zum vormodernen Schulbesuch lückenhaft und spärlich sind, so zeigen sie dennoch selbst für Europa, dass vor dem 19. Jh. Alphabetisierungs- und Einschulungsquoten allgemein gering waren (vgl. CIPOLLA 1969). Dieses änderte sich besonders seit Ende des 19. Jh., indem in vielen Ländern immer mehr Kinder immer länger zur Schule gingen. Der Prozess der Bildungsexpansion umfasst dabei zum einen Inklusionsprozesse, greifbar im Abbau von Disparitäten nach Geschlecht, Religionszugehörigkeit oder des Stadt-Landgefälles. Er speist sich zum anderen durch eine Verlängerung der Schulbesuchsdauer, die inzwischen oft sogar über die Zahl der verordneten Schulpflichtjahre hinaus geht.

Mehrere empirische Untersuchungen zu den weltweiten Einschulungstrends bezeugen die genannten Inklusionsprozesse seit 1870. Sie entstammen dem Forschungsspektrum der so genannten Stanfordgruppe um J. W. MEYER. Ihr Markenzeichen ist die Anwendung globaler Vergleichsdesigns, die über Länderstudien und über Vergleiche, die nur zwei oder wenige Länder umfassen, weit hinausgehen. Den Auftakt bildete eine Untersuchung der weltweiten Bildungsexpansion der 1950er- und 1960er-Jahre (vgl. MEYER u.a. 1977), die in den Folgejahren durch weitere Forschungen bis in Datenbestände des 19. Jh. ausgeweitet wurde (vgl. BENAVIDES/RIDDLE 1988; MEYER/RAMIREZ/SOYAL 1992). Im Rahmen dieses Aufsatzes soll es genügen, darauf hinzuweisen, dass diese und weitere Forschungen zum Faktor Bildungsexpansion über alle Länderspezifika hinweg bemerkenswert ähnliche Trends erbrachten, die die Autoren dazu veranlassten, von einer ‚Weltbildungsrevolution‘ auszugehen, die auf globaler Ebene (statt einzelgesellschaftlich) stattfindet und die nur durch Bezug auf die Entstehung weltweit ähnlicher Diskurse und Institutionen erklärbar sei.

Da die modernen Nationalstaaten – wie schon anhand des Faktors Schulpflicht dargestellt – weltweit als Träger des öffentlichen Bildungssystems gelten können, wurde im Folgenden der heutige Stand der Alphabetisierung und Beschulung nach den derzeit verfügbaren Länderdaten ausgewertet (vgl. *Tabelle 2*).

Tabelle 2: Alphabetisierung und Schulbesuch weltweit

	Alphabetisierungs- bzw. Schulbesuchsraten (nach Anzahl der Länder)							
	91-100%		81-90%		71-80%		70% u. weniger	
<i>Alphabetisierung Erwachsener (= 15 J. und älter)</i>	<i>absolut</i>	<i>in %</i>	<i>absolut</i>	<i>in %</i>	<i>absolut</i>	<i>in %</i>	<i>absolut</i>	<i>in %</i>
1985 (N = 128 Länder)	31	24,2	18	14,1	21	16,4	58	45,3
2000 (N = 128 Länder)	48	37,5	23	18,0	18	14,1	39	30,5
<i>Alphabetisierung junger Menschen (15-24 J.)</i>	<i>absolut</i>	<i>in %</i>	<i>absolut</i>	<i>in %</i>	<i>absolut</i>	<i>in %</i>	<i>absolut</i>	<i>in %</i>
1985 (N = 128 Länder)	56	43,8	22	17,2	11	8,6	39	30,5
2000 (N = 128 Länder)	81	63,3	13	10,2	11	8,6	23	18,0
<i>Schulbesuch Primarschule</i>	<i>absolut</i>	<i>in %</i>	<i>absolut</i>	<i>in %</i>	<i>absolut</i>	<i>in %</i>	<i>absolut</i>	<i>in %</i>
1985-87 (N = 97 Länder)	46	47,4	16	16,5	7	7,2	28	28,9
1998 (N = 122 Länder)	64	52,5	21	17,2	9	7,4	28	23,0

Quelle: Eigene Zusammenstellung der Daten aus: Bericht über die menschliche Entwicklung 2002. (UNDP 2002, S. 210-213); © Adick 2003

Um Missverständnisse auszuschließen, sei darauf hingewiesen, dass sich aus der Tabelle nicht ergibt, wie viele Prozente der Weltbevölkerung alphabetisiert sind bzw. zur Schule gehen. Es wurde vielmehr ausgezählt, wie viele Länder (ungeachtet ihrer Größe) bestimmte Alphabetisierungs- bzw. Schulbesuchsquoten aufweisen und welche Unterschiede sich in zwei verschiedenen Vergleichsjahren ergeben. Demnach sind weltweit folgende Trends zu verzeichnen:

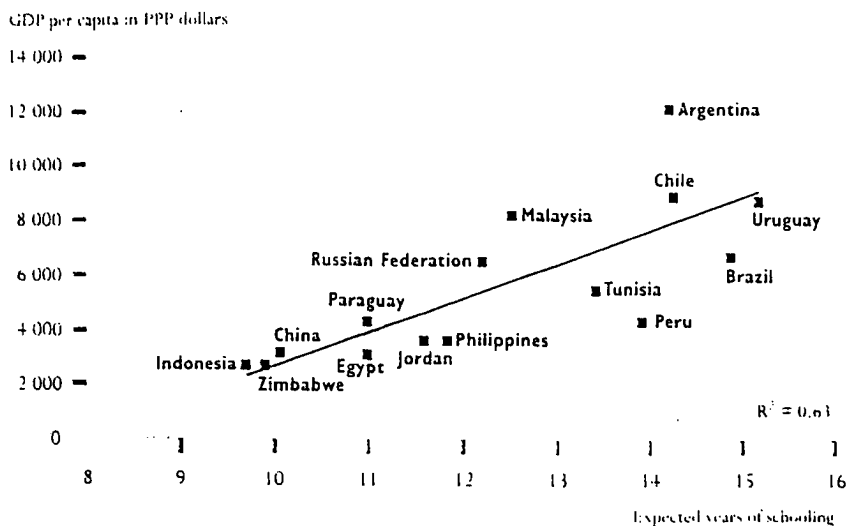
- Die Alphabetisierungsrate Erwachsener ist offenbar weltweit deutlich angestiegen; denn die Anzahl der Länder, in denen die Alphabetisierungsraten Erwachsener zwischen 91 und 100 % liegen, sind zwischen 1985 und 2000 deutlich gestiegen, während jene Länder, in denen 70 % und weniger Erwachsene alphabetisiert sind, zahlenmäßig abgenommen haben.
- Noch stärker scheint der Anstieg der Alphabetisierung junger Menschen im Alter von 15-24 Jahren zu sein, da inzwischen zwei Drittel aller Länder weltweit bis zu 100 % Alphabetisierte in dieser Altersgruppe aufweisen und in nur noch 18 % aller Länder 70 % und weniger junge Menschen alphabetisiert sind.
- Das Ziel des universalen Primarschulbesuchs ist gleichwohl in vielen Ländern faktisch noch nicht eingelöst. Zwar gehen derzeit in über der Hälfte aller Länder 91-100 % der Kinder in die Primarschule, aber in knapp einem Viertel liegt der Primarschulbesuch noch bei 70 % und weniger. Jedoch lässt sich mit Vorsicht (da die Anzahl der Länder, für die Daten vorlagen, nicht in beiden Vergleichsjahren übereinstimmt) sagen, dass auch der Primarschulbesuch in vielen Ländern offenbar angestiegen ist.

Weiteren empirischen Befunden ist ferner zu entnehmen, dass sich die Anzahl der Lebensjahre, die Menschen weltweit lernend in Bildungsinstitutionen verbringen, gewaltig

ausdehnt. So betrug der OECD-Durchschnitt im Jahre 1998 16,7 Jahre formalisierte Lern- und Unterrichtszeit ab dem fünften Lebensjahr; aber auch viele nicht der OECD angeschlossene Länder, z.B. China, Jordanien, Philippinen, Malaysia, Tunesien, Peru, Brasilien u.a. haben inzwischen eine durchschnittliche Beschulungsdauer von 10 und mehr Lebensjahren erreicht (OECD/UNESCO 2001, S. 40). Dass dabei große Unterschiede bestehen, die offenbar mit der Wirtschaftskraft des betreffenden Landes zusammenhängen, zeigt sich an dem mit $R^2=0,63$ recht hohen Anteil der erklärten Varianz in *Abbildung 1*. Die Länderbeispiele der Abbildung entstammen dem *World Education Indicators (WEI)* Programm, das aus der Kooperation zwischen OECD und UNESCO hervorgegangen ist. Ziel dieses Vorhabens ist es, das bereits vorliegende OECD-Indikatorenprogramm, in dessen Zusammenhang u.a. auch die PISA-Studien gehören, auf weitere Länder auszuweiten. 1997 wurden Argentinien, Brasilien, Chile, China, Indien, Indonesien, Jordanien, Malaysia, die Philippinen, Russland und Thailand mit Unterstützung der Weltbank in das WEI-Programm aufgenommen.

Insgesamt betrachtet kann auf der Grundlage dieser neuesten Daten mit einiger Plausibilität davon ausgegangen werden, dass die in den Stanford-Studien für die Zeit von 1870 bis 1980 untersuchten weltweiten Trends offenbar bis in die Gegenwart fortgeschrieben werden können. Die konstatierte *Weltbildungsrevolution* ist also noch im Gange, d.h., weltweit werden immer mehr junge Menschen alphabetisiert und beschult und besuchen immer länger formale Bildungsinstitutionen.

Abbildung 1: Expected years of schooling and GDP per capita, 1998
(aus: OECD/UNESCO 2001, S. 39)



Im Blick auf die weltweite Realität von Schule, die sich in den empirischen Daten spiegelt, kann man m.E. mit Recht von einem radikal neuen Modell von Schule sprechen, das im Unterschied zur Erfindung der Schule in den frühen Hochkulturen zusammenfassend

als Erfindung und Universalisierung des Modells eines öffentlichen Pflichtschulsystems bezeichnet werden kann (vgl. ADICK 1992; 2003). Dieses ist nationalstaatlich organisiert, gleichwohl aber wegen seiner Struktur- und Funktionsähnlichkeit international kompatibel und kann deswegen formelhaft verdichtet auch als *Weltmodell Schule* bezeichnet werden, in dem sich folgende empirische Trends bündeln (vgl. ADICK 1995, S. 157ff.):

- Schule als pädagogische Institution ist tatsächlich universal geworden.
- Das herrschende Modell von Schule ist ein globales (und kein europäisches bzw. westliches').
- Die einzelgesellschaftliche Schulentwicklung wird immer stärker internationalisiert und in Globalisierungsprozesse einbezogen.

2 Der neo-institutionalistische Erklärungsansatz zur Entstehung und Funktionslogik moderner Bildungssysteme

Die Untersuchungen der Stanford-Gruppe haben in den letzten 25 Jahren nicht nur bisher weltweit die umfassendsten empirischen Vergleichsstudien hervorgebracht, sondern auch eine Reihe von theoretischen Modellvorstellungen. Der dahinter stehende Erklärungsansatz wird inzwischen als *Neo-Institutionalismus* diskutiert (vgl. einführend HASSE/KRÜCKEN 1999; WOBBE 2000, S. 26ff.). Er beschäftigt sich nicht nur mit Fragen der weltweiten Bildungsentwicklung, sondern auch mit dem Entstehen des Nationalstaatsmodells und anderer moderner sozialer Institutionen. Das Gesamtkonzept soll hier nur mit Blick auf den Bildungssektor diskutiert werden.

Die empirisch ausgemachten Strukturähnlichkeiten führen zur Vorstellung einer *Isomorphie* innerhalb einer *world polity*, die durch *Mythen* zusammengehalten wird. Unter *world polity* wird dabei – im Anschluss an Max WEBER (vgl. MEYER/ROWAN 1977) – eine global verbreitete rationale kulturelle Ordnung verstanden, die sich in der Struktur- und Funktionslogik gesellschaftlicher Institutionen niederschlägt und die explizite Ursprünge in der westlichen Gesellschaft hat. Umgelegt auf Bildungssysteme bedeutet dies – um nur einiges zu nennen –, dass zwischen einem vormodernen (15. Jh.) und einem modernen, rationalen Typus (20. Jh.) von Bildungssystemen unterschieden werden kann. Die Unterschiede zwischen beiden Typen betreffen soziale Dimensionen wie beispielsweise Weltverständnis, Kindheitsvorstellungen, Gesellschaftsstruktur. Sie manifestieren sich aber auch in der Struktur der Schule und ihrer Bedeutung für die Gesellschaft (vgl. BOLI/RAMIREZ 1986). Das spezifisch Neue und weltweit Gültige dieser Bildungsentwicklung wird meist mit dem Begriff *mass education* oder *mass schooling* etikettiert und umfasst folgende Momente: "1. Mass education is institutionally chartered to be universal, standardized, and rationalized. 2. Mass education is very highly institutionalized at a very collective level. 3. Mass education is institutionally chartered to conduct the socialization of the individual as the central social unit." (BOLI/RAMIREZ/MEYER 1985, S. 147-149, gekürzt).

Im Zentrum des Ansatzes steht das europäische Modell einer nationalstaatlich verfassten Gesellschaft, die durch den Mythos des Individuums, der Nation, des Fortschritts, des Subjekts und des Staates als Garanten nationaler Identität zusammengehalten wird (RAMIREZ/BOLI 1987, S. 10). Der Gedankengang wird dort von den Autoren in einem Schaubild illustriert, dessen Pfeile darauf hindeuten, wie das Zustandekommen dieser

Mythen gedacht wird: durch die Reformation, die Entstehung von Nationalstaaten und eines zwischenstaatlichen Systems und die Expansion einer als *exchange economy* bezeichneten Wirtschaft. Das daraus resultierende Modell ist das eines nationalstaatlichen Bildungswesens als Mittel der nationalen Mobilisierung: "Good, loyal, and productive children would become good, loyal, and productive adults who in the aggregate would produce a better, stronger, and more developed national society." (ebd.). Das zwischenstaatliche System funktioniert dabei isomorph gedacht als "world-wide system of structurally similar nation-states", wobei diese modernen Staaten "the most highly legitimated form of corporate social authority" darstellen (MEYER 1980, S. 113ff.).

Die auf diese Weise in den 1980er-Jahren entwickelten Definitionen und Theoreme der Stanford-Gruppe bildeten die Basis des neo-institutionalistischen Erklärungsansatzes zur weltweiten Bildungsentwicklung, wie er inzwischen etwa von MEYER/RAMIREZ (vgl. 2000) in komprimierter Form vorgelegt und gegen andere, namentlich funktionalistische Theorien abgesetzt wird. An diesem Modell fehlt indessen nicht nur die Einbeziehung von Analyse kategorien zu den Mechanismen der weltweiten Bildungsexpansion; denn es ist ersichtlich europazentriert und stellt nicht dar, wie und warum sich die moderne Schule weltweit verbreitet hat. Auch die realgeschichtlichen Veränderungen vor allem in der Wirtschafts- und Lebensweise der Menschheit, also Industrialisierung, technische Entwicklungen und Weltwirtschaft werden mit dem Terminus *exchange economy* nur unzulänglich auf den Begriff gebracht. Ebenso bleibt die Entstehung von Nationalstaaten und des zwischenstaatlichen Systems theoretisch unbefriedigend, wenn man sich Faktoren wie die über 500-jährige Expansion Europas nach Übersee vor Augen hält, die mit einem schwachen Begriff *zwischenstaatliches System*, ohne jedwede Differenzierung nach Machtgefälle, wohl kaum zureichend charakterisiert sind.

Das neo-institutionalistisch gedachte Gesellschaftsmodell einschließlich der in ihm enthaltenen *mass education* sei inzwischen – so der Stanforder Denkansatz – offenbar dank dessen inhärenter Überzeugungskraft weltweit anzutreffen. Denn es existiere eine *weltweite Bildungskultur*, die ohne Weltstaat oder eine Hegemonialmacht „durch internationale Übertragung verbreitet wird, und das durch Weltorganisationen, vor allem aber in beeindruckendem Ausmaß durch die damit befassten professionellen Erziehungswissenschaftler“ (MEYER/MCENEANEY 1999, S. 178). Damit jedoch liefert der Neo-Institutionalismus keine eigentliche Ursachentheorie; denn warum und wie die genannte Diffusion funktioniert, wird nicht erklärt. Bei aller Wertschätzung globaler Betrachtungsweisen, die die überwiegend idiographische Fixierung auf Länderspezifika und nationale Unterschiede ersetzen oder zumindest ergänzen sollten, erscheint ein solches Konzept der weltweiten Bildungsentwicklungen – ohne Machtgefälle und Herrschaftsansprüche, jenseits von Dominanzen und Hegemonien – denn doch zu unkritisch und affirmativ. Dass u.a. Wirtschaftsinteressen und weltweite Konkurrenz sehr wohl eine Rolle spielen, zeigt das Beispiel der OECD, die als Wirtschaftsorganisation inzwischen zu einem mächtigen *Global Player* auch in den weltweiten Bildungsentwicklungen geworden ist. Denn OECD-Aktivitäten wie die PISA-Studien haben de facto Rückwirkungen auf nationale Schulsysteme und sollen diese von der Logik der OECD her auch haben (vgl. FUCHS 2003, S. 173f.). Mit dem oben schon genannten *World Education Indicators*-Programm kommt es inzwischen ferner zu einer Proliferation des OECD-Indikatorenprogramms in andere Länder mit der beabsichtigten Wirkung der Angleichung von Bildungsstandards. In einer Theorie bedacht werden muss also nicht bloß, dass Konvergenzen zustande kommen, sondern auch, wie diese in einem Geflecht globaler ökonomischer, militärischer und politischer Rahmenbedingungen zustande kommen.

3 Der Weltsystem-Ansatz als Erklärungsrahmen für das *Weltmodell Schule*

Vor dieses Unbehagen gestellt ergibt sich die Frage, ob nicht – bildlich gesprochen – von der anderen Seite her, d.h. aus Theorien, die den weltgeschichtlichen Gesamtzusammenhang zu erklären versprechen, Antworten auf die Frage nach der Entstehung des Weltmodells Schule gegeben werden können. Als eine solche Makroperspektive kann der Weltsystem-Ansatz im Anschluss an WALLERSTEIN gelten. Obwohl Kritiker des Weltsystem-Ansatzes dessen Ende mit dem Zusammenbruch des sozialistischen Entwicklungsweges verkündeten, scheint seine Relevanz anderen Autoren keineswegs obsolet zu sein; denn viele sozialwissenschaftliche Forschungen orientieren sich weiterhin an diesem Erklärungsansatz (vgl. HALL 1996). Auch von Globalisierungstheoretikern wird der Weltsystem-Ansatz als eine der bedeutendsten Theorierichtungen eingestuft (vgl. GIDDENS 1995, S. 87ff.). Die Grundaxiome dieses Denkmodells umfassen Folgendes (vgl. WALLERSTEIN 1979; 1983; 1984; HOPKINS/WALLERSTEIN 1979; ausführlicher zusammengefasst in: ADICK 1992, S. 103ff.):

Grundlegende Analyseeinheit für jegliche historisch vergleichende Forschung ist die Vorstellung eines *ungeteilten Weltsystems*, das qualitativ etwas anderes ist als die neo-institutionalistische Vorstellung eines *zwischenstaatlichen Systems* als Summe funktional äquivalenter Einzelgesellschaften. Der Begriff *modernes Weltsystem* wird in Abgrenzung zu anderen Gesellschaftsformationen, z.B. den früheren *Weltreichen*, gewählt und bedeutet nicht eine Systemtheorie der modernen Welt (etwa im LUHMANNschen Sinne), wie es einige Kritiker fälschlicherweise annehmen (vgl. z.B. LIEGLE 2002). *Modernes Weltsystem* bezeichnet eine Weltökonomie ohne gemeinsames politisches System, aber mit einer einzigen internationalen Arbeitsteilung, die nach den Regeln kapitalistischer Logik funktioniert. Diese ist durch extensive (globale) und intensive (innergesellschaftliche) Expansion gekennzeichnet, d.h. einerseits auf Akkumulation und Verwertung des Kapitals im Weltmaßstab und zugleich auf eine Intensivierung der Durchsetzung kapitalistischer Prinzipien innerhalb der Gesellschaften ausgerichtet. Im Unterschied zu klassischen marxistischen Vorstellungen bimodaler und antagonistischer Klassenstrukturen wird von einer grundlegenden *strukturellen Dreiteilung* des Systems auf Weltebene (Zentrum, Peripherie – Semiperipherie) und innerhalb der Gesellschaften (Unter-, Ober- und Mittelschichten) ausgegangen. Das *moderne Weltsystem* ist also nicht, wie im neo-institutionalistischen Denkmodell, als ein funktional gegliedertes gedacht, in dem strukturell ähnliche Staaten in einem *zwischenstaatlichen System* miteinander interagieren, sondern als ein hierarchisches, in dem vor allem ein ökonomisch bedingtes Machtgefälle herrscht.

An Analysekr iterien, die z.B. auch operational für empirische Forschungen genutzt werden können, bietet das Konzept des *modernen Weltsystems* an, *Strukturen* (bleibende Beziehungsmuster), *zyklische Rhythmen* (Konjunkturzyklen, lange Wellen) und *langfristige säkulare Trends* zu untersuchen. Zu Letzteren zählen die historischen Trends der *Expansion* (innere und äußere Ausbreitung kapitalistischer Prinzipien; s.o.), der *commodification*, d.h. der Herausbildung der Warenwirtschaft, die sich in der Kommerzialisierung aller materiellen und immateriellen (z.B. Risiko, Zeit, Naturschönheiten) Ressourcen zeigt, und der *Mechanisierung*, die in wissenschaftlich-technischen Revolutionen zum Ausdruck kommt. Für historisch vergleichende Forschungsfragen bietet ferner das Phasenmodell einige Anhaltspunkte, dem zufolge die Einbindung neuer Regionen in das global expandierende moderne Weltsystem in Etappen gedacht wird, die vom Status einer

Außenarena, in dem der Kontakt zum Weltsystem in Gestalt von Enklaven angebahnt wird, über eine *Inkorporationsphase*, in der sich die Beziehungen vertiefen, schließlich zu einem relativ festgeschriebenen Status in der Welthierarchie – meist als *Peripherie* – von-statten geht. Dennoch wird das System nicht statisch gedacht, da im Prozess der historischen Entwicklung auch der Aufstieg in die *Semiperipherie* (z.B. Schwellenländer) oder gar ins *Zentrum* (beisp. Japan) möglich ist oder auch Abstiegsprozesse denkbar sind (z.B. Statusverlust einiger aus dem Zusammenbruch des Ostblocks hervorgegangener Länder).

Schaut man sich indessen als Erziehungswissenschaftlerin die Schriften an, so wird man dort nichts zu Schule und Bildung finden. Die Theorie enthält nämlich keine expliziten Aussagen oder Annahmen zum Bildungswesen. Wie also kann der Weltsystem-Ansatz erziehungswissenschaftlich gewendet werden? Es kann zum einen geprüft werden, ob die genannten Analyseaspekte unmittelbar fruchtbar gemacht werden können für historisch vergleichende Schulforschungen, zum anderen, ob es Anschlussmöglichkeiten an andere erziehungswissenschaftliche Theorien gibt, die zum Gesamtkonzept des *modernen Weltsystems* passen.

Wenn z.B., wie oben dargelegt, *Strukturen* als bleibende Beziehungsmuster postuliert werden, so erinnert dies sehr an die Strukturähnlichkeiten alias Isomorphien, die in der empirischen Diagnose gefunden wurden. Wenn von *zyklischen Rhythmen* die Rede ist, so kann die Schulgeschichte hierzu an ähnliche Phänomene anknüpfen, z.B. an die Konjunkturen von Lehrermangel und Lehrerschwemme, die bis ins 19. Jh. zurückgehen (vgl. TITZE/NATH/MÜLLER-BENEDICT 1985). Es dürfte daher durchaus neue Erkenntnisse versprechen, diese und ähnliche Zyklen im Bildungsbereich mit den ökonomischen Zyklen des modernen Weltsystems in Beziehung zu setzen, also z.B. nach – ggf. phasenversetzten – Korrelationen zu suchen. Variablen wie *innere und äußere Expansion* sind auf die globale Bildungsentwicklung ebenso anzuwenden; denn die *moderne Schule* im *modernen Weltsystem* hat sich ebenfalls innergesellschaftlich (Inklusion, Verlängerung der Beschulungsdauer) wie global verbreitet (weltweiter Zugang zu schulischer Bildung auch in solchen Gesellschaften, die vorher keine formale Schule kannten). Für die historische Rekonstruktion der globalen Verbreitung kann dabei ferner das genannte Phasenmodell (Außenarena – Inkorporation – Peripherie) genutzt werden, wenn es etwa darum geht, die Bildungsentwicklungen in den von Europa missionierten und kolonialisierten Regionen dieser Welt zu analysieren. Die Variable *Kommerzialisierung* ist in jüngster Zeit durch die internationale Diskussion um Privatisierung und Marktmechanismen im Bildungswesen (vgl. z.B. MITTER 1996) sowie um das im Rahmen der Welthandelsorganisation zu verabschiedende GATS (General Agreement on Trades and Services), in dem die internationale Öffnung von Teilbereichen des *Dienstleistungssektors* Bildungswesen zur Debatte steht (z.B. Zulassung internationaler Bildungsanbieter und Testagenturen), besonders relevant für die vergleichende Bildungsforschung geworden. Schließlich macht der im Weltsystem-Ansatz postulierte säkulare Trend der *Mechanisierung* darauf aufmerksam, dessen Auswirkungen auf schulische Veränderungen zu untersuchen, z.B. die Einführung informationstechnischer Bildung oder E-Learning in den Unterricht, wobei der Weltsystem-Ansatz impliziert, immer auch nach Interdependenzen und Hierarchien Ausschau zu halten, die aus der ökonomischen Position im modernen Weltsystem herrühren, und deswegen nicht nur so etwas wie die Vermittlung von Medienkompetenz in der Schule zu erforschen, sondern systematisch mit zu bedenken, ob und wie die Verwirklichung solcher neuer Unterrichtsziele von der Stellung des jeweiligen Landes in der weltweiten Informationsgesellschaft abhängt (Stichwort: digitale Kluft).

Geht man so vor, so wendet man die in der Rekonstruktion der Weltökonomie gewonnenen Theoreme und Forschungsfragen unmittelbar auf den Bildungsbereich an, d.h. implizit in der Annahme, das Weltmodell Schule sei ein Korrelat oder gar eine abhängige Variable der Weltwirtschaft und funktioniere im Prinzip wie diese. Dies allerdings müsste dann erst noch bewiesen werden. Die Gefahr einer ökonomistischen Verkürzung liegt jedenfalls nahe. Vielleicht würde man auch den Weltsystem-Ansatz zweckentfremden, denn dieser hat gar nicht den Anspruch erhoben, die Entstehung der modernen Pflichtschule als notwendiges Korrelat zur Entstehung der globalen Weltökonomie zu erklären.

4 Anschlussfähigkeit des Weltsystem-Ansatzes an erziehungswissenschaftliche Theoriebildung

Gesucht werden konzeptionelle Bindeglieder, die zwischen den schulgeschichtlichen oder weltkulturellen (MEYER u.a.) und den weltökonomischen (WALLERSTEIN) Konzeptionen vermitteln. Die größte Chance, solche Anschlussstücke zu finden, wird vermutlich zunächst bei bildungsökonomischen Theorien bestehen, jenen also, die sich explizit des Zusammenhangs zwischen Bildungswesen und Ökonomie annehmen. In der Tat kam die Rede von Bildung als *Humankapital* auf, als empirische Untersuchungen wirtschaftliche Entwicklung nicht allein auf die bekannten Faktoren Arbeit und Kapital zurückführen konnten und deswegen ein weiterer *subjektiver Faktor* zur Erklärung von Wirtschaftsentwicklungen gefunden werden musste, der dann *Humankapital* genannt wurde: Know-how, Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten, die die Menschen – neben ihrer Arbeitsleistung und dem Kapital – in den Produktionsprozess einbringen (vgl. BRAUN 1980). In der Regel untersucht eine solcherart verstandene Bildungsökonomie mit verschiedenen Berechnungsmodellen Bildung als Investitions- oder Konsumgut und ermittelt soziale und private Rentabilitäten verschiedener Schulstufen (vgl. z.B. PSACHAROPOULOS 1980). Bildung ist damit – neben anderen – ein eigenständiger, identifizierbarer Produktionsfaktor oder eine Produktivkraft. Die heutige Rede von der Wissensgesellschaft nimmt diesen Gedankengang auf und fordert z.B. vermehrte Bildungsinvestitionen in Deutschland, um für den internationalen Wettbewerb im Bereich Wissen, Know-how und Technologie gerüstet zu sein.

Meines Erachtens weitaus präziser, weil subtiler und differenzierter als das Denkmodell des *Humankapitals* bestimmt Pierre BOURDIEU (vgl. 1983) Bildung als *Kulturkapital*, das nicht nur, wie laut Humankapitalansatz als Produktivfaktor im Arbeitsprozess wirkt, sondern im Prinzip in alle anderen Kapitalarten (ökonomisches, soziales, symbolisches Kapital) konvertierbar ist. Dieses *Kulturkapital* existiert in verschiedenen Formen, als objektiviertes (Bilder, Maschinen), inkorporiertes (selbst angeeignetes Wissen, Bildung, Habitus) und institutionalisiertes (schulische Titel, Zertifikate). Das Bildungswesen ist mit allen dreien verknüpft: In Schulbüchern und Laborexperimenten verbirgt sich objektiviertes, in der lernenden Aneignung gesellschaftlichen Wissens durch die einzelnen Schüler inkorporiertes und in den Zertifikaten, die die Schule ausstellt, institutionalisiertes Kulturkapital. Über den Mechanismus der Konvertierbarkeit in andere Kapitalarten ist die Schule – bildlich gesprochen – an die Ökonomie angekoppelt, und dies insbesondere mit ihrem institutionalisierten Kulturkapital, das die Schule als Berechtigungswesen mit dem Beschäftigungswesen verknüpft.

Nimmt man nun diese Ökonomie nicht als Nationalökonomie, sondern als moderne Weltökonomie, so erklärt die weltweit dominante kapitalistische Entwicklungslogik wiederum die globale Strukturähnlichkeit und internationale Kompatibilität moderner Bildungssysteme, da alle drei Formen des Kulturkapitals auf einem internationalen Markt miteinander interagieren und konvertierbar sind. Wie in der technischen Entwicklung ergibt sich damit so etwas wie eine Normierung von Bildungssystemen, die z.B. über Rückkoppelungseffekte internationaler Schulleistungsvergleiche (TIMSS, PISA etc.) oder durch internationale Abkommen und Akkreditierungsorgane zustande kommen. Transnationale Isomorphien und Konvergenzen sind auch dadurch erklärbar, dass unter den Bedingungen eines Weltarbeitsmarktes das in einem Schulsystem erworbene Kulturkapital in anderen nationalen Kontexten anwendbar sein muss, sonst verlöre es seine internationale Konvertierbarkeit. Die Kapitaltheorie von BOURDIEU ist aus diesen Gründen durchaus anschlussfähig an die Weltsystem-Theorie.

Dem neo-institutionalistischen Ansatz wie einer bloß applikativen Verwendung des Weltsystem-Ansatzes fehlen indessen noch ein weiteres Bindeglied, und zwar eine adäquate Vorstellung von Lernen und Entwicklung. Die lernenden Subjekte haben einen gewissen Eigensinn. Um es in BOURDIEUScher Sprache auszudrücken: Unterrichten in der Schule führt zu Kulturkapital, das Inkorporieren dieses Kulturkapitals kann aber nur bis zu einem gewissen Grad gesellschaftlich oder pädagogisch gesteuert werden, weil es der leibhaftigen Aneignung bedarf. Dies aber verkennt nicht nur ein unreflektiert an WALLERSTEIN anschließender Ökonomismus, sondern auch der Neo-Institutionalismus, dessen Modellvorstellungen in der Konstitution nationaler Bildungssysteme als Mittel der nationalen Mobilisierung enden und der keinen Begriff vom ebenfalls relativ autonom lernenden Subjekt in sein Kalkül einbezieht, obwohl ansonsten in dieser Theorie das Subjekt (*Mythos des Individuums*) an zentraler Stelle firmiert.

Es stellt sich daher die Frage, welcher Begriff vom lernenden und sich entwickelnden Subjekt anschlussfähig ist an das bis hierher entwickelte Theoriegebäude. Zur Beantwortung soll auf PIAGET (vgl. 1972) rekurriert werden, weil dieser die Grundlage für viele der heutigen konstruktivistischen Lerntheorien legte und weil sein Konzept zur Vorstellung der leibhaftigen Aneignung im Sinne des inkorporierten Kulturkapitals BOURDIEUScher Art passt. Lernen und Entwicklung werden nicht als bloße Folge innerer Gesetzmäßigkeiten oder äußerer Einwirkungen verstanden, sondern implizieren auch aktive, konstruktive Eigenanteile des Subjekts. Es kommt zu einem Wechselspiel zwischen *Assimilation*, dem Bemühen, neue Erfahrungen oder Handlungsanforderungen in die bereits vorhandenen kognitiven Strukturen und Handlungsmuster zu integrieren, und dem Prozess der *Akkommodation*, bei dem Anforderungen der Umwelt neue, differenziertere Denk- und Verhaltensmuster induzieren, weil die vorhandenen keine bloße Assimilation (oder Subsumtion, wie es in anderen kognitiven Theorien heißt) mehr gestatten. Beide Formen von Anpassung, also eher passives Einverleiben (*Assimilation*) und aktives Aneignen (*Akkommodation*) zusammen führen in der Lern- und Entwicklungsgeschichte des Individuums zu immer komplexeren und abstrakteren *universalen Kompetenzen* (z.B. formales Denken), die sich aber in *situationsspezifischen Performanzen* äußern.

An PIAGETS Grundgedanken wird auch deshalb angeknüpft, weil sie auf die menschheitliche Entwicklung angewendet werden können (vgl. HABERMAS 1976). Im übertragenden Sinne lernen demzufolge auch Gesellschaften im Wechselspiel von Assimilation und Akkommodation, was in der geschichtlichen Entwicklung zu neuen gesellschaftlichen Entwicklungsniveaus führt, dessen derzeitiges als *modernes Weltsystem* etikettiert werden

kann. Könnten in diesem Sinne nicht auch die öffentlichen Pflichtschulsysteme im Prozess ihrer Entstehung und Weiterentwicklung als solche *lernenden Systeme* begriffen werden, die neue Herausforderungen je nach dem Vorliegen bereits vorhandener Strukturen teils assimilierend, teils akkomodierend bewältigen? Die universale Kompetenzen und situationsspezifische Performanzen ausprägen? Das eingangs gewählte Beispiel der Schulpflicht in einem nationalstaatlich organisierten Bildungssystem könnte somit als rationale Antwort auf die Anforderungen nach sozialer Kohäsion in einer extrem arbeitsteiligen, sozial und kulturell pluralen Gesellschaft interpretiert werden. Die jeweilige Ausgestaltung dieser universalen Kompetenz, soziale Kohäsion zu gewährleisten, in verschiedenen geschichtlichen und gesellschaftlichen Bedingungen wäre dann die situationspezifische Performanz des betreffenden Bildungssystems. Damit wäre ein globales Standardmodell (Bildung als universales Menschenrecht) bei gleichzeitiger Varianz funktional äquivalenter Lösungen (z.B. einzelgesellschaftlich unterschiedliche Ausgestaltung von Schulpflicht) begrifflich zu fassen (vgl. ADICK 2002, S. 225ff.).

Bleibt indessen die schon aufgeworfene Frage, ob Bildungssysteme als abhängige Variable des *modernen Weltsystems* im Anschluss an WALLERSTEIN aufgefasst werden können (ökonomistische Version) oder als abhängige Variable einer nach bestimmten Mythen funktionierenden *world polity* im Anschluss an MEYER u.a. (kulturalistische Version)? Oder – so die hier vertretene Position – als konstitutive Komponenten, d.h. dass ohne diese modernen Bildungssysteme auch das *moderne Weltsystem* oder die *world polity* nicht erklärbar wären. Vertreter des neo-institutionalistischen Ansatzes würden dem vermutlich zustimmen, im Unterschied zu dem hier vertretenen Argumentationsgang jedoch die Analyse des Gesamtzusammenhangs, dessen konstitutives Element das *Weltmodell Schule* ist, kulturalistisch verkürzen.

Auch hier hilft ein Gedankengang von BOURDIEU weiter, den er mit PASSERON entwickelt hat (vgl. BOURDIEU/PASSERON 1974): die relative gesellschaftliche Autonomie des Bildungswesens. Als Subsystem der Gesellschaft ist das Bildungswesen keinesfalls autonom, sondern mit den anderen Bereichen verknüpft und von ihnen abhängig, z.B. von der staatlichen Finanzierung und Administration. In der Geschichte der Entstehung dieser modernen Bildungssysteme hat sich indessen auch die Binnenperspektive der Schule verändert: Die Lehrerschaft wurde professionalisiert, d.h. sie entwickelte professionsspezifische Kompetenzen und Ansprüche, neue Handlungsroutinen und Didaktiken; sie verteidigt *pädagogische* Ansprüche gegen eine vorschnelle oder alleinige Instrumentalisierung, für z.B. ökonomische oder auch kulturalistische Zwecke. Es werden beispielsweise nicht einfach Computer in die Schule gestellt, deren Bedienung erlernt werden soll, sondern Bildungserwerb in der Schule umfasst die kritische und selbstkritische Reflexion der neuen Medien. Auch wird kulturelles Traditionsgut nicht einfach von Generation zu Generation weitergegeben, sondern immer interpretiert, gedeutet, gefiltert und damit produktiv verändert. Aus diesem Grunde ist davon auszugehen, dass Schule gesellschaftliche Imperative bearbeitet und nicht bloß umsetzt; dass konstruktiv Antworten auf die Herausforderungen gesucht und subjektiv angeeignet werden und nicht bloß Menschen zur Funktionstüchtigkeit gedrillt werden. Das Bildungswesen hat deswegen auch dem *Weltsystem* oder der *world polity* gegenüber den Status einer relativen Autonomie, oder – wie BOURDIEU/PASSERON (1974, S. 145) es auch genannt haben: der Abhängigkeit in der Unabhängigkeit. Auch dieser Gedankengang ist anschlussfähig, da er die jenseits der Isomorphie vorzufindende Varianz und Veränderbarkeit, mithin Spezifik und sozialen Wandel erklärt. Bildung wird nun aber ihrerseits nicht als unabhängige Variable gesehen,

die andere, z.B. Kultur oder Ökonomie, determiniert, sondern als konstitutive Variable des Gesamtzusammenhangs. Meine Überlegungen enden daher mit der folgenden abschließenden These: Das *Weltmodell Schule* stellt die relativ autonome pädagogische Komponente des modernen Weltsystems dar, die der Reproduktion und der subjektiven Aneignung von international kompatibelem Kulturkapital dient, das auf einem hierarchischen Weltmarkt in Lebenschancen konvertierbar ist.

Literatur

- ADICK, C. (1992): Die Universalisierung der modernen Schule: Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika. – Paderborn.
- ADICK, C. (1995): Internationalisierung von Schule und Schulforschung. In: ROLFF, H.-G. (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. – Weinheim, S. 157-180.
- ADICK, C. (2002): Demanded and Feared: transnational convergencies in national educational systems and their (expectable) effects. In: *European Educational Research Journal*, Vol. 1, 1. 2. S. 214-233.
- ADICK, C. (2003): Forschung zur Universalisierung von Schule. In: HELSPER, W./BÖHME, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. – Opladen (im Druck).
- BENAVOT, A./RIDDLE, P. (1988): The expansion of primary education, 1870-1940: Trends and Issues. In: *Sociology of Education*, Vol. 61, S. 191-210.
- BOLI-BENNETT, J. (1979): The Ideology of Expanding State Authority in National Constitutions 1870-1970. In: MEYER, J. W./HANNAN, M. T. (Eds.): *National Development and the World System – Educational, Economic and Political Change 1950-1970*. – Chicago.
- BOLI, J./RAMIREZ, F. O. (1986): World Culture and the Institutional Development of Mass Education. In: RICHARDSON, J. G. (Eds.): *Handbook of Theory and Research in the Sociology of Education*. – Westport, S. 65-90.
- BOLI, J./RAMIREZ, F. O./MEYER, J. W. (1985): Explaining the Origins and Expansion of Mass Education. In: *Comparative Education Review*, Vol. 29, S. 145-170.
- BOURDIEU, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: KRECKEL, R.: *Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt Sonderband 2)*. – Göttingen, S. 183-198.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J. C. (1974): Abhängigkeit in der Unabhängigkeit: die relative gesellschaftliche Autonomie des Bildungssystems. In: HURRELMANN, K. (Hrsg.): *Soziologie der Erziehung*. – Weinheim, S. 124-158.
- BRAUN, G. (1980): Die Schule als Produktionsstätte von Arbeitslosigkeit. Anmerkung zu Bildung und Beschäftigung in der Dritten Welt. In: *Bildung und Erziehung*, 33. Jg., S. 433-440.
- CIPOLLA, C. M. (1969): *Literacy and Development in the West*. – London.
- FLORA, P. (1975): Indikatoren der Modernisierung. Ein historisches Datenhandbuch. – Opladen.
- FUCHS, H.-W. (2003): Auf dem Wege zu einem neuen Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 49. Jg., S. 161-179.
- GIDDENS, A. (1995): *Konsequenzen der Moderne*. – Frankfurt a. M.
- HABERMAS, J. (1976): *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*. – Frankfurt a. M.
- HALL, T. (1996): The World-System Perspective. A Small Sample from a Large Universe. In: *Sociological Inquiry*, Vol. 66, 1. 4, S. 440-454.
- HASSE, R./KRÜCKEN, G. (1999): *Neo-Institutionalismus*. – Bielefeld.
- HINZEN, H./MÜLLER, J. (Hrsg.) (2001): *Bildung für Alle – lebenslang und lebenswichtig*. – Bonn.
- HOPKINS, T. K./WALLERSTEIN, I. (1979): Grundzüge der Entwicklung des modernen Weltsystems. In: SENGHAAS, D. (Hrsg.): *Kapitalistische Weltökonomie*. – Frankfurt a.M., S. 151-200.
- LIEGLE, L. (2002): „Weltsystem“-Ansatz oder „Welt“-Perspektive? Globalisierungsprozesse als Problem der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: *Bildung und Erziehung* 55, S. 365-382.
- MANGAN, J. A. (Hrsg.) (1994): *A significant social revolution. Cross-cultural aspects of the evolution of compulsory education*. – London.
- MEYER, J. W. (1980): The World Polity and the Authority of the Nation-State. In: BERGESEN, A. (Eds.): *Studies in the Modern World System*. – New York, S. 109-137.

- MEYER, J. W./ROWAN, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structures as Myth and Ceremony. In: *American Journal of Sociology*, Vol. 83, S. 340-363.
- MEYER u.a. 1977 = MEYER, J. W./RAMIREZ, F. O./RUBINSON, R./BOLI, J. (1977): The World Educational Revolution. In: *Sociology of Education*, Vol. 50, S. 242-258.
- MEYER, J. W./RAMIREZ, F. O./SOYSAL, Y. N. (1992): World Expansion of Mass Education, 1870-1980. In: *Sociology of Education*, Vol. 65, S. 128-149.
- MEYER, J. W./MCENEANEY, E. (1999): Vergleichende und historische Reflektionen über das Curriculum: die sich wandelnde Bedeutung von Wissenschaft. In: GOODSON, I. F./HOPMANN, S./RIQUARTS, K. (Hrsg.): *Das Schulfach als Handlungsrahmen – Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer (Bildung und Erziehung, Beiheft 7)*. – Köln, S. 177-190.
- MEYER, J. W./RAMIREZ, F. O. (2000): The World Institutionalization of Education. In: SCHRIEWER, J. (Hrsg.): *Discourse Formation in Comparative Education*. – Frankfurt a. M., S. 111-132.
- MITTER, W. (1996): Staat und Markt im internationalen Bildungswesen aus historisch-vergleichender Sicht – Gegner, Konkurrenten, Partner? In: *Bildung zwischen Staat und Markt. Beiträge zum 15. Kongress der DGfE in Halle 1996 (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 35)*, S. 125-142.
- OECD/UNESCO (2001): *Teachers for tomorrow's schools. Analysis of the world education indicators. 2001 edition*. – Paris.
- PIAGET, J. (1972): *Psychologie der Intelligenz*. – Olten.
- PSACHAROPOULOS, G. (1980): Returns to education. An updated international comparison. In: *Education and Income. World Bank Staff Working Paper No. 402*. – Washington, S. 73-109.
- RAMIREZ, F./BOLI-BENNETT, J. (1982): Global Patterns of Educational Institutionalization. In: ALTBACH, P./ARNOVE, R./KELLY, G. (Hrsg.): *Comparative Education*. – New York, S. 15-37.
- RAMIREZ, F./BOLI, J. (1987): The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. In: *Sociology of Education*, Vol. 60, S. 2-17.
- SCHNEIDER, R. (1982): Die Bildungsentwicklung in den westeuropäischen Staaten 1870-1975. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 11. Jg., S. 207-226.
- 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. Jg., S. 97-126.
- UNDP (United Nations Development Programme) (2002): *Bericht über die menschliche Entwicklung 2002. Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen*. – Bonn.
- WALLERSTEIN, I. (1979): Aufstieg und künftiger Niedergang des kapitalistischen Weltsystems. In: SENGHAAS, D. (Hrsg.): *Kapitalistische Weltökonomie*. – Frankfurt a.M., S. 31-67.
- WALLERSTEIN, I. (1983): Klassenanalyse und Weltsystemanalyse. In: KRECKEL, R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt, Sonderband 2)*. – Göttingen, S. 301-320.
- WALLERSTEIN, I. (1984): *Der historische Kapitalismus*. – Berlin.
- WOBBE, T. (2000): *Weltgesellschaft*. – Bielefeld.

Anschrift der Verfasserin: Prof. Dr. Christel Adick, Ruhr-Universität Bochum, Institut für Pädagogik, Lehrstuhl Vergleichende Erziehungswissenschaft, 44780 Bochum, E-mail: christel.adick@ruhr-uni-bochum.de