



Weltsystemansatz und Vergleichende Erziehungswissenschaft – Versuch einer Verhältnisbestimmung und deren Erprobung an Beispielen

Ludwig Liegle

Universität Tübingen

Abstract

A “world system of education” does not yet exist. It is a construct. Nevertheless a global perspective has a long tradition in Comparative Education. Recently this educational section referred for example to the “world system” approach of Wallerstein et al. This paper discusses the chances and problems of such an approach and reveals on the basis of two examples that a “world system” as a point of reference needs to accompany the analysis of national systems. The surface of each educational system with its structures and functions points to “universalisation” and globalisation. The inner structures that extend from the educational aims via the teachers’ roles up to the schools’ climates point to cultural diversity. Both outside and inside do not exclude one another. Instead, they complement each other.

Selbst wenn es ein „Weltbildungssystem“ gäbe, wäre der Vergleich als Methode zur Analyse von Strukturen, Funktionen, Prozessen und Wirkungen schulischer Bildung nicht einfach nutzlos. Sobald eine Vielzahl von Schulen (oder auch Schulsystemen) als übergeordnetes „System“ organisiert und gestaltet wird, ergibt sich die für den Erkenntnisgewinn fruchtbare Möglichkeit, diejenigen Elemente, die ein „System“ konstituieren, unter bestimmten Aspekten und im Hinblick auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten miteinander zu vergleichen. So macht es durchaus Sinn – auch wenn dies selten geschieht –, von einem Bildungssystem in Deutschland auszugehen und in diesem Rahmen eine vergleichende Analyse von Schulen in den 16 Bundesländern durchzuführen. Und auch innerhalb eines Bundeslandes oder einer Großstadt oder Kommune kann ein Schulvergleich – zum Beispiel der Vergleich zwischen Gesamtschulen und Schulen im dreigliedrigen System oder zwischen 9-jährigen und 8-jährigen Gymnasien – nützlich sein. Und es zeigt sich dabei nicht selten, dass die Unterschiede zwischen den Untersuchungseinheiten (z.B. Bundesländer) mindestens so groß oder sogar größer sind als die Unterschiede auf der nächsthöheren Systemebene (z.B. die durchschnittlichen Unterschiede zwischen dem deutschen und einem anderen Bildungssystem).

Von einem „Weltbildungssystem“ kann nur im Konjunktiv die Rede sein. Tatsächlich gibt es kein Weltbildungssystem und noch nicht einmal ein europäisches Bildungssystem. Dies wird so lange nicht der Fall sein, wie es nicht zur Etablierung eines Weltstaates, einer Weltregierung und einer Weltinnenpolitik kommt. Statt dessen gibt es nach wie vor eine Vielfalt von nationalen Bildungssystemen, die allerdings auf vielfältige Weise miteinander verbunden sind und die von Bedingungen, Erwartungen und Regeln mitbestimmt werden, die im Weltmaßstab und auch durch die Vermittlung von Weltorganisationen (z.B. UNO, UNESCO, Weltbank) wirksam werden. Vorerst müssen auch die tendenziell weltweiten Studien zum Bildungswesen, wie zum Beispiel die internationalen Schulleistungsvergleiche, auf *nationale* Bildungssysteme als die dem Vergleich zugrundeliegenden Untersuchungseinheiten Bezug nehmen. Insofern kann man argumentieren, dass der Vergleich in der Erziehungswissenschaft, der sich seit seinen Anfängen als inter-nationaler (und – in der Periode des ausgeprägten Ost-West-Gegensatzes – als inter-„systemarer“) Vergleich verstanden hat, nach wie vor ebenso relevant bleibt wie die erwähnten Ansätze eines Vergleichs unterhalb der nationalstaatlichen Ebene.

1 Der „Weltsystem“-Ansatz und die Vorstellung vom Pflichtschulsystem als „evolutionärer Universalie“

Obwohl das „Weltbildungssystem“ ein Konstrukt darstellt, dem (bislang) keine beobachtbare institutionelle Wirklichkeit entspricht, kann und sollte eine „Welt“-Perspektive den internationalen Vergleich von Bildungssystemen ergänzen und anregen. Die Anfänge der Einbeziehung einer Welt-Perspektive lassen sich zurückverfolgen bis in die Anfänge der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, insbesondere bis zurück in die Kolonialpädagogik mit ihrer – in sich ethnozentrischen – Vorstellung, die außer-europäische Welt am Maßstab der europäischen Bildungssysteme zu messen und sie nach diesem Vorbild zu „entwickeln“, und bis zurück in die frühen Beschreibungen von Prozessen der Internationalisierung von Erziehung und Bildung, z.B. bei Friedrich Schneider (1929). Es ist allerdings kein Zufall, dass die erste Konzeptualisierung einer Welt-Perspektive, die wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht wird, nicht aus der (Vergleichenden) Erziehungswissenschaft stammt: Der von Wallerstein (1979) und anderen entwickelte „Weltsystem“-Ansatz beschreibt die Internationalisierung bzw. Globalisierung von kapitalistischen *Markt*verhältnissen und -beziehungen und erfasst damit zugleich ökonomische und politische *Macht*verhältnisse und -beziehungen (Zentrum – Peripherie). Dieses kapitalistische Weltsystem stellt nicht mehr allein ein Konstrukt dar (wie das „Weltbildungssystem“), vielmehr kommt mit Hilfe dieses Konzepts eine Realität in den Blick, die mit Bezug auf ihre Institutionalisierungsformen und Regeln beschrieben und hinsichtlich ihrer Wirkungen auf Nationalstaaten, Institutionen und Individuen beobachtet werden kann.

Die beobachtbaren Wirkungen des kapitalistischen Weltsystems beziehen sich notwendigerweise auch auf Bildungssysteme. Denn einerseits erfüllen nationale Bildungssysteme immer und überall ökonomische und politische Funktionen und erweisen sich in starkem Maße als abhängig von ökonomischen und politischen Verhältnissen; andererseits umfasst der Prozess der Globalisierung auch kulturelle Phänomene. Es liegt daher

nahe, den ursprünglich an Fragen der politischen Ökonomie erprobten Weltsystemansatz auch auf die Analyse von Bildungssystemen anzuwenden, wie dies zuerst in der Forschergruppe von Ramirez und Boli (1987) und anderen an der Stanford University und anschließend bei Christel Adick (1992) in ihren Studien zur Universalisierung der Schule geschehen ist.

Der auf die Bildungssystementwicklung angewandte Weltsystemansatz besagt in aller Kürze das Folgende: Die im Zusammenhang mit der globalen Verbreitung der Waren-Tausch-Wirtschaft vorangetriebene Institutionalisierung von Nationalstaaten und eines internationalen Staatensystems führt weltweit zur Etablierung staatlicher Bildungssysteme als Mittel zur Mobilisierung der jeweiligen Nation. Die Nationalstaaten sind ihrerseits, zumindest im europäischen Modell, den fünf „Mythen“ des Individuums, der Nation als eines Aggregats von Individuen, des Fortschritts, der Sozialisation und Lebenslaufkontinuität sowie des Staates als Wächter der Nation verpflichtet (vgl. Ramirez & Boli 1987 nach Adick 1992: 117).

Der so gefasste Weltsystemansatz zur Analyse von Bildungssystemen zeigt eine systematische Nähe zu evolutionstheoretischen Ansätzen (vgl. dazu auch Adick 1992), und es lassen sich Gründe dafür benennen, dass gerade die evolutionstheoretische Orientierung die Stärke, aber auch die Grenzen dieses Ansatzes markieren. Bekanntlich hat schon Parsons (1964/1970) die Etablierung staatlicher Pflichtschulsysteme als „evolutionäre Universalie“ bezeichnet. In zahlreichen Untersuchungen zur Geschichte der Bildung und der Kindheit ist Parsons' These tendenziell bestätigt worden. So hat z.B. Aries (1975), ohne sich freilich einer evolutionstheoretischen Terminologie zu bedienen, die Entdeckung und Pädagogisierung der Kindheit als eine Begleiterscheinung der gesellschaftlichen Entwicklung beschrieben. Die Verschulung der Kindheit, so könnten Aries' Befunde mit Treml (1987) interpretiert werden, nutzt die allgemeine Lernfähigkeit und Bildsamkeit des menschlichen Nachwuchses mit dem Ziel, gesellschaftlich nützlich Wissen in der Generationenfolge vermittlels nicht-genetischer und nicht-zufälliger, intentional organisierter Lernprozesse zu bewahren bzw. zu vermehren. Treml (1987) hat aufgezeigt, dass die „Erfindung“ der (Pflicht-)Schule als Ort der intentionalen Erziehung in einer Phase der kulturellen Evolution einsetzt und zunehmende Verbreitung findet, die durch funktionale Differenzierung der Gesellschaft gekennzeichnet ist. Adick (1992) konnte ihre These von der „Universalisierung“ der Schule auch am Beispiel Westafrikas belegen und nachweisen, dass z.B. in der Fanti-Föderation ohne den Druck von Kolonialmächten der Anschluss an das „Weltsystem“ gesucht und vollzogen worden ist.

Die Stärke des Weltsystemansatzes und der ihm inhärenten evolutionstheoretischen Argumentation liegt darin, dass die evolutionäre Dynamik einer weltweiten Entwicklung von staatlichen Pflichtschulsystemen ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt und das etablierte „Weltsystem“ als ein notwendiges Referenzsystem nationaler Bildungssysteme sowie des internationalen Vergleichs von Bildungssystemen erkannt wird.

Die Grenzen des Weltsystem-Ansatzes liegen auf verschiedenen Ebenen. Seine evolutionstheoretische Argumentation leistet der Vorstellung einer quasi-gesetzmäßigen, linearen Entwicklung von Gesellschaften und Bildungssystemen Vorschub; demgegenüber stellte schon Norbert Elias (1978: 256) fest, dass man zwar einen „allgemeinen Trend der Veränderung“ erkennen kann, dass es aber auf dem Weg der Zivilisation „die mannigfachsten Kreuz- und Querbewegungen, Schübe in dieser und jener Richtung“

gibt. Die Rede vom „Weltsystem“ steht, zweitens, in der Gefahr, diejenigen Gesellschaften aus der Analyse auszuschließen, die (noch) nicht dem allgemeinen Trend zur staatlichen Pflichtschule nachgekommen sind (vgl. Nestvogel 1999). Die Konzentration des Weltsystemansatzes auf die universalen Strukturen und Funktionen staatlicher Pflichtschulsysteme bringt es, drittens, mit sich, dass Bildungssystemforschung weitgehend auf die „Außenseite“ der Schule beschränkt bleibt und die „Innenseite“ (z.B. Inhalte und Interaktionsformen) vernachlässigt. Schließlich sind Grenzen des Weltsystem-Ansatzes darin zu erblicken, dass er die überkommenen Ansätze des internationalen Vergleichs zwar ergänzen und anregen, nicht aber ersetzen kann; das damit angesprochene Verhältnis zwischen Weltsystem-Ansatz und Vergleichender Erziehungswissenschaft verdient eine ausführlichere Erörterung.

2 Weltsystemansatz und Vergleichende Erziehungswissenschaft

Ein erster Versuch der Verhältnisbestimmung könnte darin bestehen, den Weltsystemansatz als einen der Ansätze des internationalen Vergleichs von Bildungssystemen innerhalb der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zu begreifen. So hat Schriewer (1982) dem „evolutionistischen Paradigma“ neben dem historischen und dem empirisch-analytischen seinen Platz eingeräumt, und Hörner (1993) hat von der „evolutionistischen Funktion“ des Vergleichs gesprochen; allerdings haben beide Autoren Vorbehalte gegenüber evolutionistischen Ansätzen angemeldet, die mit den bereits erwähnten Vorstellungen von quasi-gesetzmäßigen, linearen Entwicklungstrends zu tun haben. Gegen diesen ersten Versuch einer Verhältnisbestimmung sprechen indes noch grundsätzlichere Argumente: Das evolutionäre „Weltsystem“ kann als solches nicht zur Untersuchungseinheit werden, da es ein Konstrukt, nicht aber eine beobachtbare Wirklichkeit darstellt – es sei denn, es ist damit die globale kapitalistische Waren-Tausch-Wirtschaft gemeint –, denn die Wirklichkeit eines Weltbildungssystems zeigt sich nur in den übereinstimmenden Struktur- und Funktionsmerkmalen der Mehrzahl der gegenwärtigen nationalen Bildungssysteme. Außerdem kann aber eine Untersuchungseinheit nur dann zum Gegenstand des Vergleichs werden, wenn auf der gleichen Phänomen-Ebene vergleichbare Untersuchungseinheiten existieren, wenn also neben Identität bzw. Übereinstimmung auch Differenz feststellbar sein kann. Dies gilt für jedes nationale Bildungssystem, nicht aber für das „Weltsystem“, es sei denn, es gäbe mehr als ein „Weltsystem“. Zwar kann man argumentieren, dass dies tatsächlich der Fall ist, insofern nämlich, als neben dem bislang ins Auge gefassten „Weltsystem“ ein weiteres existiert, in welchem das Lernen nach wie vor nicht in Gestalt von Pflichtschulsystemen organisiert wird (vgl. Nestvogel 1999); unter dieser Prämisse wäre ein Vergleich der Bildungsprozesse in den beiden unterschiedlichen „Weltsystemen“ durchaus sinnvoll und fruchtbar. Offensichtlich würde damit jedoch das dem Weltsystemansatz zugrunde liegende Verständnis des Konstrukts „Weltsystem“ verfehlt.

Der zweite Versuch der Verhältnisbestimmung geht vom Ergebnis des ersten aus, dass nämlich der Weltsystemansatz und das ihm inhärente evolutionistische Paradigma nicht selber als komparatistische Ansätze gelten können. Wenn das Pflichtschulsystem als „evolutionäre Universalie“ im Sinne von Parsons betrachtet und das Konstrukt des evolutionären Weltsystems zum Ausgangspunkt der Analyse gemacht wird, tritt an die

Stelle des Interesses am Vergleich nationaler Systeme das Interesse an der Dynamik der kulturellen Evolution. Die *Juxtaposition* betrifft in diesem Fall nicht mehr verschiedene nationale Bildungssysteme, sondern das Verhältnis zwischen nationalem und Weltsystem. In diesem Sinne ist das Argument von Mitter (1996: 8) zu verstehen, der Weltsystemansatz stelle ein Beispiel für eine „indirekte Komparatistik“ dar; entsprechend könnte man von einer „impliziten“ Komparatistik sprechen: Das „Weltsystem“ kann – und sollte – als Horizont des Verstehens in der Analyse nationaler Bildungssysteme dienen. Damit wäre eine ähnliche Feststellung getroffen wie bei der sonst üblichen Rede vom „impliziten Vergleich“, bei welchem das eigene Bildungssystem als Horizont des Verstehens eines fremden Bildungssystems genutzt wird. Man kann über diese Feststellung hinaus den zweiten Versuch der Verhältnisbestimmung dahingehend weiterverfolgen, dass man Bilder und Vorstellungen ins Spiel bringt, die das bereits Gesagte verdeutlichen: das Bild von Schale und Kern, das Bild von der Puppe-in-der-Puppe, die Vorstellung von System und Umwelt sowie die Vorstellung von Kontextebenen verschiedener Reichweite. Dabei stehen „Schale“ und äußerste „Puppe“, „Umwelt“ und globale Kontextebene für die im Konstrukt des „Weltsystems“ zusammengefassten globalen Rahmenbedingungen, während die jeweils komplementären „Größen“ für nationale Bildungssysteme stehen. Die fruchtbare Herausforderung des Weltsystemansatzes für die Vergleichende Erziehungswissenschaft ist bei dieser Betrachtungsweise so zu bestimmen, dass wechselseitige Beziehungen zwischen den genannten Polen angenommen werden, deren Berücksichtigung die überkommenen Ansätze des internationalen Vergleichs von Bildungssystemen ergänzen und anregen können. Wenn im Rahmen dieser Betrachtungsweise nicht Bildungssysteme, sondern Bildungsprozesse von Subjekten zum Gegenstand gemacht werden, wird eine Ergänzung von Bronfenbrenners (1981) Modell der Ökologie der menschlichen Entwicklung durch die Einführung einer weiteren Kontextebene, der globalen bzw. Weltsystemebene, nahegelegt (vgl. Nestvogel 1999).

3 *Nation-building* und internationale Verbreitung pädagogischen Wissens: Zwei Beispiele

Zu den universal belegbaren Faktoren, die dem „Weltsystem“ der Pflichtschule eine zunehmende Verbreitung verschaffen, gehört die Entstehung und Entwicklung von Nationalstaaten. Im Sinne einer evolutionistischen Betrachtungsweise kann man sagen: Der *Emergenz* staatlicher Pflichtschulsysteme geht die *Emergenz* nationalstaatlicher politischer Systeme voraus. Andererseits kann man im Sinne einer funktionalen Betrachtungsweise sagen: Pflichtschulsystemen werden wichtige Funktionen im Prozess des *nation-building* zugeschrieben. In Übereinstimmung mit den Vorbehalten gegenüber der Annahme von linearen Entwicklungsprozessen lässt sich feststellen, dass es keine eindeutige evolutionäre bzw. Entwicklungslogik der Nationalstaatenbildung gibt; vielmehr lassen sich zum Beispiel unterschiedliche Dynamiken in ethnisch relativ homogenen Gesellschaften und in Einwanderungsgesellschaften feststellen; oder es lässt sich zeigen, dass Nationalstaaten nicht nur entstehen, sondern auch zerbrechen können (vgl. etwa Jugoslawien). Es gibt auch keine eindeutige evolutionäre bzw. Entwicklungslogik von Pflichtschulsystemen; diese entstehen und entwickeln sich nicht nur (und dies

unter sehr unterschiedlichen, z.B. in Russland oder China durch politische Revolutionen bestimmten, Bedingungen), sie können vielmehr auch erschüttert werden und sich gleichsam zurückentwickeln bzw. einen neuen Anfang nehmen (z.B. im Russland der 1990er Jahre).

Aus solchen einzelnen Beispielen, die gegen eine generelle Gleichförmigkeit und Kontinuität evolutionärer Prozesse sprechen, lässt sich folgern, dass zum Verständnis der Entwicklung von Bildungssystemen (sowie von politischen Systemen) der Referenzpunkt des evolutionären „Weltsystem“ nicht ausreicht, dass vielmehr der differenzierten Analyse nationaler Systeme eine wichtige heuristische Funktion zukommt.

Die Verbindung von komparatistischer Analyse und evolutionstheoretischer Reflexion wird nicht nur im Hinblick auf Diskontinuitäten in der Entwicklung nationaler Bildungssysteme nahegelegt, sondern auch in der Folge der Entscheidung für bzw. der Auswahl bestimmte(r) *Forschungsthemen* und *Forschungsmethoden*. Sie wird z.B. nahegelegt, wenn sich der Blick auf die Verbreitung pädagogischen Wissens von einem nationalen System in andere nationale Systeme richtet, also im Falle der historisch-vergleichenden Rezeptionsforschung (vgl. Schriewer et al. 1998). Diese wählt die Internationalisierung bzw. Globalisierung von Bildung zum Ausgangspunkt, da sich Rezeptionsprozesse auf das pädagogische Wissen bzw. auf Bildungsmodelle beziehen, die in prominenter Weise im „Weltsystem“ vertreten sind. Die Verbindung von komparatistischer Analyse und evolutionstheoretischer Reflexion wird außerdem nahegelegt, wenn im Sinne der klassischen Komparatistik nicht allein die formalen Strukturen von Bildungssystemen zum Gegenstand gemacht, sondern ein *problem approach* gewählt wird, z.B. die Fragen nach dem Spannungsverhältnis zwischen privater und öffentlicher Erziehung oder zwischen individualistischen und kollektivistischen Orientierungsmustern.

Solche Forschungsbeispiele – Rezeptionsprozesse einerseits, *problem approach* andererseits – mögen auf den ersten Blick von geringer Bedeutung für die Verhältnisbestimmung von „Weltsystem“-Ansatz und Vergleichender Erziehungswissenschaft sein; denn sie beziehen sich häufig auf nationale Bildungssysteme, die den Anschluss an das Weltsystem bereits gefunden haben oder vorantreiben. In der Tat sind die Fallbeispiele nicht geeignet oder darauf angelegt, die Fruchtbarkeit der Weltsystem-Perspektive in Frage zu stellen. Vielmehr betonen sie im Sinne eines komplementären Zugangs die spezifischen Unterschiede zwischen nationalen Systemen innerhalb des etablierten Weltsystems in der Überzeugung, dass diese Unterschiede eine eigenständige vergleichende Analyse wert sind.

Im Hinblick auf die gewählten Beispiele lautet die Hypothese, dass sich nationale Bildungssysteme bei der Rezeption von im evolutionären „Weltsystem“ repräsentierten pädagogischem Wissen unter anderem danach unterscheiden, ob sie in eine eher individualistische oder in eine eher kollektivistische Kultur eingebettet sind, und danach, ob sie das Verhältnis zwischen privater und öffentlicher Erziehung eher als antinomisch oder eher als komplementär interpretieren. Diese Hypothese muss in Rechnung stellen, dass ein staatliches Pflichtschulsystem zunächst einmal einen Ort der öffentlichen Erziehung verkörpert und sich dem gemäß an Vorstellungen einer kollektiven Identität orientiert. Um es paradox zu formulieren: Die Vorstellungen von kollektiver Identität

können individualistisch geprägt sein, wie im Falle der USA, oder kollektivistisch, wie im Falle des jüdischen Gemeinwesens in Palästina.

3.1 Fröbel-Rezeption in einer individualistischen Einwanderungsgesellschaft

Als Fröbel (seit etwa 1840) sein Konzept eines allgemeinen Kindergartens als erste Stufe des Bildungssystems vertrat, hatte Preußen mit seiner Kodifizierung der Schulpflicht bereits Anschluss an das „Weltsystem“ gefunden. Das antinomische Verständnis des Verhältnisses von privater und öffentlicher Erziehung im konservativen preußischen Staat führte dazu, dass die Kindergärten des bürgerlich-liberalen und religiös-freidenkerischen Fröbel für einige Zeit verboten, jedenfalls aber nicht als Vorstufe des staatlichen Pflichtschulsystems anerkannt wurden. Im Gegensatz dazu ist in der liberalen Einwanderungsgesellschaft der USA mit ihrer Vorstellung von einem komplementären Verhältnis zwischen Privatsphäre und Öffentlichkeit das Fröbelsche Konzept so rezipiert worden, dass der Kindergarten allmählich ins Pflichtschulsystem integriert wurde, unter anderem mit dem Argument, eine Einwanderungsgesellschaft sei darauf angewiesen, dass öffentliche Tugenden als Grundlage des *nation-building* von der frühen Kindheit an eingeübt werden, und dies könne in Familien viel weniger geschehen als in öffentlichen Erziehungseinrichtungen (vgl. Allen 1989).

3.2 Bernfeld-Rezeption in einer kollektivistischen Einwanderungsgesellschaft

Das jüdische Gemeinwesen in Palästina hatte nach dem Ersten Weltkrieg mit seinem Pflichtschulsystem den Anschluss an das „Weltsystem“ gefunden. In dieser Einwanderungsgesellschaft kam es in noch weit stärkerem Maße als in den USA zu einer Abwertung der Familie und der privaten Erziehung sowie zur Betonung kollektiver Identität im Rahmen der Wiedergeburt der jüdischen Nation. Neben die Etablierung des Kindergartens – teils nach Fröbel, teils als Wiederbelebung der altjüdischen Kleinkinderziehung im sogenannten *cheder* – trat, insbesondere in den Bildungseinrichtungen der zionistischen Arbeiterbewegung, die Etablierung einer 12-jährigen Schule nach amerikanischem Vorbild. Das Schulsystem in den Kibbuzim wurde darüber hinaus im Geist der sozialistischen (nicht-marxistischen) Gemeinschaftsidee gestaltet; zur Legitimierung und theoretischen Fundierung dieser kollektiven, internatsartigen Variante des Pflichtschulsystems wurde ein Konzept rezipiert, das in seinem Ursprungsland den marginalen Status einer Utopie einnahm: Siegfried Bernfelds Vision einer sozialistischen und zugleich psychoanalytisch inspirierten Gemeinschaftserziehung (vgl. Liegle 2001).

3.3 Interpretation der Beispiele

Die ausgewählten Beispiele zeigen kontextgebundene, kulturspezifisch bzw. national geprägte Varianten der Entwicklung von Bildungssystemen im Dienst des *nation-building*. Und sie belegen, dass die Gestaltung bzw. die Legitimierung und theoretische Fundierung der nationalen Bildungssysteme (bzw. von Teilsystemen dieser Systeme) durch ausdrückliche Bezugnahme auf – selektiv wahrgenommene und im Hinblick auf spezifische eigene Bedürfnisse bewertete – Positionen innerhalb des evolutionären „Weltsystems“ erfolgte. Zu dessen Etablierung hatten beide Gesellschaften auf der Grundlage autochthoner Entwicklungen bereits vor der Rezeption ausländischen

pädagogischen Wissens beigetragen. Die beiden Beispiele sind insofern geeignet, die Fruchtbarkeit einer Verbindung von komparatistischer Analyse und evolutionistischer Reflexion zu dokumentieren. Das zweite Beispiel weist im Übrigen ein besonderes Merkmal auf, dessen Beachtung als ein weiteres Argument gegen die im evolutionistischen Weltsystem-Ansatz angelegte Vorstellung linearer Entwicklungsprozesse dienen kann: Zwar dient das am „Weltsystem“ orientierte Bildungssystem im jüdischen Gemeinwesen Palästinas dem *nation-building*, die Etablierung dieses Bildungssystems ist jedoch der Etablierung eines Nationalstaats nicht, wie es in der Regel der Fall gewesen ist, zeitlich nachgefolgt, sondern vorausgegangen: Der Staat Israel ist erst 1948 gegründet worden, das beschriebene Bildungssystem wurde bereits in den 1920er Jahren geschaffen.

4 Schlussfolgerungen

Wenn die Bildungswirklichkeit in ihrer spannungsreichen Komplexität angemessen erfasst werden soll, scheint die Verbindung von komparatistischen und evolutionistischen, kulturrelativistischen und universalistischen Zugängen der Forschung ein vielversprechender Weg zu sein. Die Stärke des Weltsystemansatzes liegt vor allem darin, dass er die zunehmend globale Dynamik der Entwicklung von Bildungssystemen beschreiben und erklären kann. Dabei lässt sich, wie erwähnt, die „Universalisierung“ der (staatlichen) Pflichtschule vor allem an übereinstimmenden Struktur- und Funktionsmerkmalen aufweisen. Strukturen und Funktionen bilden aber gewissermaßen die Außenseite der Bildungssysteme. Sobald man Schule als eine *pädagogische Veranstaltung* begreift, geraten andere Phänomene in den Blick: Erziehungsziele und Werte, Kommunikationsstile und Unterrichtsmethoden, Vorstellungen vom Kind und von der Rolle des Lehrers, Selektion von Wissensformen, Schulklima, Schuldisziplin, heimlicher Lehrplan, Bildungsqualität. Diese Innenseite der Bildungssysteme verweist nicht, wie es bei Strukturen und Funktionen in aller Regel der Fall ist, auf evolutionäre Universalien, sondern auf kulturelle Vielfalt. Diese Innenseite kann im Weltsystemansatz als solchem nicht erfasst werden. Vielmehr muss sie entdeckt werden durch historische Rekonstruktion, durch historisch-vergleichende Analyse, durch erziehungswissenschaftliche Ethnographie.

Universalisierung und Globalisierung einerseits (Strukturen und Funktionen von Pflichtschulsystemen) und kulturelle Pluralisierung (Formen der pädagogischen Kommunikation innerhalb von Pflichtschulsystemen) müssen demnach nicht als getrennte oder gegensätzliche Pole der Bildungsentwicklung sowie der wissenschaftlichen Analyse der Bildungsentwicklung verstanden werden. Sie lassen sich auch als – wenn auch spannungsreich – miteinander verbunden begreifen. So kann beispielsweise argumentiert werden, dass erst die Globalisierung von Information die universale Verbreitung des Wissens über die Pluralität schulischer Lehr- und Lernformen möglich macht. Oder: Kulturspezifisch geprägte Unterrichtsmethoden und Lernarrangements können im Zeichen der Globalisierung weltläufig werden, z.B. die Projektmethode in Russland, in China, in Palästina, in Lateinamerika. Dabei gilt aber auch umgekehrt: Die weltläufig gewordene Projektmethode oder das Arbeitsschulkonzept von Kerschensteiner sehen an jedem Ort anders aus; selbst an *einem* Ort, etwa in Rußland, zeigen sie eine andere

Gestalt, je nachdem zum Beispiel, ob die Zeit vor oder die Zeit nach 1917, die Zeit vor oder die Zeit nach Lenins Tod in den Blick genommen wird (vgl. Mchtarjan 1998; Schriewer et al. 1998).

Es ist demzufolge anzunehmen, dass die Rede von der Universalisierung der Schule ebenso und gleichzeitig berechtigt ist wie die Rede von der Pluralisierung der Schule. Wenn dies zutrifft, ist es angezeigt, den Weltsystemansatz systematisch zu verbinden mit bewährten Ansätzen einer historisch-vergleichenden Bildungsforschung.

Damit befände sich die Erziehungswissenschaft, was den Umgang mit „Globalisierung“ betrifft, in guter Nachbarschaft zu anderen Wissenschaftsdisziplinen. Der Soziologe Ulrich Beck (1997) zum Beispiel hat in seinem Essay „Was ist Globalisierung?“ drei Perspektiven dialektisch aufeinander bezogen: Globalisierung schafft, erstens, „transnationale soziale Bindungen und Räume“, zugleich aber führt sie zu einer Aufwertung „lokaler“ Kulturen und treibt, schließlich, „dritte“, gemischte Kulturen hervor.

Eine in diesem Sinne mehrperspektivische Herangehensweise, die im Übrigen auch einen „Methoden-Mix“ erforderlich macht, scheint dann besonders wichtig zu sein, wenn es um die Erforschung *pädagogischer* Kulturen – und das heißt insbesondere: von Schul-Kulturen – geht. Vor allem ist dies wichtig, wenn man Schulkulturen nicht allein als Mikro-Kosmoi begreift, die Spiegel der Makro-Kosmoi der ins Weltsystem eingebundenen Gesellschaften sind, sondern die – und auch das gehört zur Dialektik der Bildung – auch Stachel im Fleisch einer Gesellschaft sein können, weil Bildung immer auch Aufklärung im Medium der Kommunikation und im Modus der Selbstbildung hervorbringen kann.

Literatur

- Adick, Ch. (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* (Internationale Gegenwart, Bd. 9). Paderborn: Schöningh.
- Allen, T. (1989). Kommt, laßt uns unsern Kindern leben: Kindergartenbewegungen in Deutschland und den Vereinigten Staaten 1840–1914. *Zeitschrift für Pädagogik*, 35, 65–84.
- Aries, Ph. (1975). *Geschichte der Kindheit*. München: Hanser.
- Beck, U. (1997). *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus– Antworten auf Globalisierung* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Elias, N. (1978). *Über den Prozeß der Zivilisation*. 2 Bde. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hörner, W. (1993). *Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich*. Köln: Böhlau.
- Liegle, L. (2001). *Zur Transformation von „Reformpädagogik“ und utopischem Sozialismus im jüdischen Gemeinwesen Palästinas*. Frankfurt a.M.
- Mchtarjan, I. (1998). *Der russische Blick auf die deutsche Reformpädagogik*. Hamburg.
- Mitter, W. (1996). Vergleichende Analyse und Internationale Erziehung in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In V. Lenhart & H. Hörner (Hrsg.), *Aspekte internationaler Erziehungswissenschaft Festschrift für Hermann Röhrs aus Anlaß seines 80. Geburtstages* (S. 3–11). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Nestvogel, R. (1999). Sozialisation im „Weltsystem“. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 19, 388–404.
- Parsons, T. (1970). Evolutionäre Universalien der Gesellschaft (1964). In M. Zapf (Hrsg.), *Theorien des sozialen Wandels* (S. 55–74). Köln: Kiepenheuer & Witsch.

- Ramirez, F. & Boli, J. (1987). The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. *Sociology of Education*, 60, 2–17.
- Schneider, F. (1929). Die Internationalisierung der Pädagogik. *Pharus*, 20, 385–396.
- Schriewer, J. (1982). „Erziehung“ und „Kultur“. Zur Theorie und Methodik Vergleichender Erziehungswissenschaft. In W. Brinkmann & K. Renner (Hrsg.), *Die Pädagogik und ihre Bereiche* (S. 185–236). Paderborn: Schöningh.
- Schriewer, J. et al. (1998). Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/Rußland, China). In H. Kaelble & J. Schriewer (Hrsg.), *Gesellschaften im Vergleich. Forschung aus Sozial- und Geschichtswissenschaften* (S. 151–258). Frankfurt a.M.: Lang.
- Treml, A. (1987). *Einführung in die Allgemeine Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wallerstein, I. (1979). Aufstieg und künftiger Niedergang des kapitalistischen Weltsystems. Zur Grundlegung vergleichender Analyse. In D. Senghaas (Hrsg.), *Kapitalistische Weltökonomie* (S. 31–67). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.