Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 25, No. 1, pp. 71–81, 2019
Copyright © 2019 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

Immanuel Wallerstein – Zum Tode des Begründers der Weltsystemanalyse aus der Sicht der internationalen Bildungsforschung. Ein Essay

Christel Adick

Am 31.08.2019 verstarb der am 28.09.1930 in New York geborene Immanuel Wallerstein, der sich mit seinen historischen Analysen des sogenannten ‚modernen Weltsystems' und als engagierter Beobachter gesellschaftskritischer sozialer Bewegungen weltweit einen Namen gemacht hat. Seiner soll im Folgenden aus der Sicht der internationalen Bildungsforschung gedacht werden; d.h. mit Blick auf Themenfelder, die die Kommission *Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft (VIE)* der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft wie folgt benannt hat: „Entstehung und Entwicklung nationaler Bildungssysteme; Vergleich von Wirkungen, Praktiken und Institutionen der Erziehung und Bildung auf verschiedenen Ebenen; Internationalisierung von Bildungsinstitutionen; Bildungspolitische Entwicklungen im nationalen und internationalen Kontext; inter(nationale) Entwicklungen im Bereich von Bildung und Erziehung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Transformationsprozesse und das Verhältnis von Bildungsinstitutionen zu anderen gesellschaftlichen Teilbereichen im nationenvergleichenden und internationalen Zusammenhang".[1] Grosso modo beschreibt diese Definition die Disziplin *Vergleichende Erziehungswissenschaft (Comparative Education, Éducation Comparée)*, die allerdings im deutschen Sprachraum unter diesem Namen kaum noch vorkommt; stattdessen wird häufiger der Begriff international (vergleichende) Bildungsforschung benutzt, nicht zuletzt, weil damit auch eine größere Anschlussfähigkeit an multidisziplinäre ‚Bildungs- (statt Erzie-

© Waxmann Verlag GmbH

hungs-)wissenschaft(en) signalisiert wird. Aus diesem Grunde wird, ohne weiter in die Verästelungen der Disziplindebatten einzutreten, in diesem Essay der kurze Begriff ‚internationale Bildungsforschung' gewählt.

Immanuel Wallerstein erhielt seine akademische Ausbildung als Soziologe an der Columbia University, wo er seine Bachelor-, Master- und Doktortitel erwarb (B.A. 1951, M.A. 1954, Ph.D. 1959) und eine Zeit lang tätig war.[2] Wallerstein lehrte und forschte an verschiedenen Universitäten, am längsten an der *State University of New York (SUNY) at Binghamton/New York*, von 1976 bis zu seiner Emeritierung 1999. Kennzeichnend für Wallersteins wissenschaftliches Wirken ist eine disziplinübergreifende Herangehensweise an Länder und Kontinente umspannende und längerfristig wirksame historische Umbrüche und Entwicklungen. Hiervon zeugt das von ihm an der SUNY gegründete und namentlich Fernand Braudel, einem zentralen Vertreter der französischen sogenannten ‚Annales-Schule', gewidmete interdisziplinäre *Fernand Braudel Center for the Study of Economies, Historical Systems, and Civilizations*, das er noch einige Jahre über seine Emeritierung hinaus leitete (1976–2005). Die Bezeichnung ‚Annales-Schule' geht auf die französische geschichtswissenschaftliche Zeitschrift ‚Annales d'histoire économique et social' zurück, die 1929 von Marc Bloch und Lucien Febvre herausgegeben worden war und deren Ziel eine breite sozialwissenschaftliche Geschichtsforschung (statt einer chronistischen und national verengten Ereignisgeschichte) war. Zu den einflussreichen Historikern, die diese Sichtweise teilten, gehörte auch Fernand Braudel, der sich mit den sogenannten ‚langen Wellen' gesellschaftlichen Wandels (long durée) befasste und dies an einer umfangreichen Rekonstruktion der Geschichte des Mittelmeerraumes demonstrierte.[3] Er befasste sich jedoch auch mit der weltgeschichtlichen Dynamik des Kapitalismus (Braudel, 1986). Zur ‚Annales-Schule' zählt auch der in erziehungswissenschaftlichen Kreisen breit rezipierte Autor Philippe Ariès mit seiner Geschichte der Kindheit (Ariès, 1975).

Dieser Essay soll, wie gesagt, Wallerstein und sein Werk in Kreisen der internationalen Bildungsforschung in Erinnerung bringen. Ein umfassendes Resümee, welche Bildungsforscherinnen und Bildungsforscher sich mit welchen Anleihen bei seinen Gedanken bedient haben, muss allerdings erst noch geschrieben werden. Dennoch seien an dieser Stelle einige Hinweise zur Einordnung gegeben: In der deutschsprachigen Vergleichenden Erziehungswissenschaft gilt der Weltsystem-Ansatz von Immanuel Wallerstein neben der Weltgesellschaftstheorie von Niklas Luhmann und dem World-Polity- oder Weltkultur-Ansatz von John W. Meyer als eine von drei ‚großen Theorien' (Schriewer, 1994, S. 434 ff.; Amos, Keiner, Proske & Radtke, 2002, S. 198 ff.; Seitz, 2002, S. 326 ff.), die allerdings in unterschiedlichem Ausmaß national und international ‚beliebt' sind. Im internationalen bildungswissenschaftlichen Diskurs überwiegt bei weitem die Auseinandersetzung

© Waxmann Verlag GmbH

mit den Forschungen und Theorien zur ‚World Polity' im Anschluss an John W. Meyer (Hornberg, 2009), während Niklas Luhmanns Weltgesellschaftstheorie international weniger bekannt, in Deutschland dagegen recht populär ist. Wallersteins Weltsystem-Analyse wird in der Erziehungswissenschaft hier wie weltweit eher selten rezipiert, jedenfalls im Vergleich zu den Werken von John W. Meyer et al. Mit der Anschlussfähigkeit von Wallersteins Weltsystem-Theorie für verschiedene Fragestellungen der Bildungsforschung befasst haben sich namentlich – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – Robert Arnove (1980), Anthony Sweeting (1996), Renate Nestvogel (1999), Ingrid Lohmann (2002), Thomas Clayton (1998, 2004), Tom Griffiths (2009) und Lisa Knezevic (Griffiths & Knezevic, 2010) und andere. Der zuerst und der zuletzt genannte Aufsatz seien besonders hervorgehoben: der von Arnove (1980), weil er vermutlich der erste war, in dem die Weltsystem-Perspektive der Vergleichenden Erziehungswissenschaft anempfohlen wurde, und zwar weil die Betrachtung der Welt als ‚Weltsystem' ein kritisches Korrektiv zu der auf einzelne Länder fixierten Vergleichenden Erziehungswissenschaft darstellte; und der Aufsatz von Griffiths und Knezevic (2010), weil er auf einer Durchsicht aller Aufsätze der weltweit führenden *Comparative Education Review* der Jahre 1980 bis 2008 hinsichtlich des Vorkommens von Beiträgen mit Bezug zu Weltsystem-Analysen und der Art ihres Umgangs mit diesen beruht und damit einen Baustein für das noch ausstehende Resümee liefern kann.

Die Autorin dieses Essays hat die Weltsystem-Theorie seit langem verfolgt und Wallerstein häufig, aber nicht ausschließlich, im Rahmen von Fragestellungen zu Bildung und Kolonialismus rezipiert und weiter diskutiert (Adick, 1988, 1992, 2002, 2004). Ferner wurden Ansätze für Theorievergleiche vorgelegt, wobei vergleichende Betrachtungen aller drei oder von zwei der genannten drei ‚grand theories' (Niklas Luhmann – Weltgesellschaft, John W. Meyer – Weltkultur, Immanuel Wallerstein – Weltsystem) unter *bildungswissenschaftlicher Perspektive* selten sind (Adick, 2008, S. 167 ff., 2009, S. 272 ff.; Caruso, 2008; Hornberg, 2009).

Wallerstein hinterlässt ein immens umfangreiches Werk; viele seiner Bücher und Aufsätze sind in viele Sprachen übersetzt worden, darunter auch ‚nichtwestliche' Sprachen, z.B. Japanisch, Koreanisch und Türkisch. Er hat viele Fachzeitschriften (mit) herausgegeben und war Mitglied in unzähligen akademischen Vereinigungen. Wallerstein war weit über den Kreis der amerikanischen Soziologie hinaus bekannt; er bekleidete Gastprofessuren im Ausland und erhielt Ehrendoktortitel von Universitäten verschiedener Länder dieser Welt und viele Auszeichnungen. In seiner holistischen Herangehensweise vereint der Soziologe Immanuel Wallerstein viele unterschiedliche Arbeitsfelder: Das beginnt mit seiner in den 1960er-Jahren erworbenen Afrika-Expertise (mehrere Buchveröffentlichungen, darunter seine Dissertation, zu Afrika), geht dann über die sich aus der Kritik am

© Waxmann Verlag GmbH

Fortbestehen imperialistischer Strukturen ergebende Neuformulierung der Entwicklungssoziologie (kritische Auseinandersetzung mit Modernisierungstheorien, Weiterführung der in den 1970er-Jahren breit diskutierten Dependenztheorie) bis hin zu den sich thematisch überschneidenden, multiperspektivischen Analysen zur Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Letzteres ist besonders in seinem epochalen vierbändigen Werk zum Kern seines Denkens fassbar: dem sogenannten ‚modernen Weltsystem', dessen letzter erschienener Band allerdings (nur) bis zum Ersten Weltkrieg reicht, obzwar es Wallersteins Intention gewesen war, weitere Bände, die bis in die heutige Zeit hinein ragen, vorzulegen. Diese Monumentalgeschichte des modernen Weltsystems wurde auch ins Deutsche übersetzt, in einzelnen Bänden; sie wurde zudem 2012 in einem Kompendium aller vier Bände (ca. 1.900 Seiten) erhältlich (Wallerstein, 2012).[4]

„Betrachtet man sein Lebenswerk insgesamt, so war Wallerstein zu gleichen Teilen Wirtschaftssoziologe, Sozialhistoriker und politischer Schriftsteller, der wohl auch wegen seines politischen Engagements Anfang der Siebziger von der Columbia-Universität an die kanadische McGill-Universität wechseln musste, bevor er an der New Yorker Binghamton Universität seinen Platz fand. In seinen letzten Jahren an der Yale-Universität forschend und nicht zuletzt in Frankreich hochgeehrt, blieb er bis zuletzt der Kritiker des globalen Kapitalismus" – so der an der Frankfurter Universität lehrende Professor für Wirtschafts- und Sozialgeschichte Werner Plumpe in seinem Nachruf in der Süddeutschen Zeitung (Plumpe, 2019).

Mit welchem Wissenschaftsgebiet verbindet sich der Name Wallerstein? Er selbst sah sich als Begründer der Weltsystem-*Analyse*, ablesbar nicht zuletzt an seinem Einführungsbändchen aus dem Jahre 2004, das diesen Terminus trägt, das allerdings erst jüngst (2019) in deutscher Sprache erschienen ist (Wallerstein, 2004/2019). In den Sozialwissenschaften rangiert sein Gedankengebäude dagegen auch als Weltsystem-*Theorie,* oder es wird von der Weltsystem-*Perspektive* oder dem Weltsystem-*Paradigma* gesprochen (vgl. z.B. Robinson, 2011). Die Frage der Terminologie soll indessen hier nicht weiter diskutiert werden; stattdessen wird nun der Blick auf die wissenschaftliche Relevanz seines Werkes für die internationale Bildungsforschung gerichtet, wobei im Folgenden von einer überwiegend deutschsprachigen Leserschaft ausgegangen wird (ansonsten wäre dieser Essay auf Englisch verfasst worden). Denn, um es vorweg zu betonen: Wallerstein ist zwar, wie oben angedeutet, ein multiperspektivischer Sozialwissenschaftler, aber kein Erziehungswissenschaftler; sein Werk befasst sich mit vielen Fragestellungen, aber keine davon ist dezidiert der internationalen Bildungsforschung gewidmet. Und dennoch schafft sein Denken nach Meinung und verschiedentlicher Erprobung der Autorin produktive Rahmungen und Räume für eine (selbst-)kritische Einordnung von bildungswissenschaftlichen Forschungsgegenständen und Fragestellungen, die sich

© Waxmann Verlag GmbH

über Ländergrenzen und größere historische Kontexte hinweg erstrecken, als da beispielsweise sind (in Stichworten): Kolonialismus, kapitalistische Weltwirtschaft, Globalisierung, Eine Welt, Ausbeutung, Transnationalisierung, Schwellenländer, Armut, Migration, internationale Kooperation, soziale Bewegungen.

Wer sich in den 1970er-Jahren mit Bildungsentwicklungen in der sogenannten Dritten Welt befasste und dabei nach theoretischen Rahmungen suchte, kam an der aus Lateinamerika stammenden sogenannten Dependenztheorie nicht vorbei: Im Unterschied zu klassischen Entwicklungstheorien, die von einem Modernisierungsrückstand in der Dritten Welt als Ursache für deren ‚Unterentwicklung' ausgingen, die sodann durch bestimmte modernisierende Entwicklungsschritte zu überwinden wäre, waren für die Dependenztheoretiker ‚Entwicklung' (der Industrieländer) und ‚Unterentwicklung' (der sogenannten Dritten Welt) die beiden Seiten ein und derselben Medaille; d.h. sie bedingten sich wechselseitig. Wallerstein selbst war – nicht zuletzt durch seine intensiven Forschungsarbeiten zur Entwicklungsgeschichte afrikanischer Länder und Regionen – der Dependenztheorie zwar sehr verbunden, führte diese aber über die bipolare Entgegensetzung von *Zentrum und Peripherie* hinaus, indem er sie um die Kategorie der *Semi-Peripherie* erweiterte, ganz so, wie er auch nicht beim Antagonismus zwischen *Bourgeoisie und Proletariat* stehen blieb, sondern die eminent wichtige Rolle der *Mittelschicht(en)* hervorhob und analysierte. Hierfür steht ein deutschsprachiger Aufsatz aus seiner Feder, in dem genau dies thematisiert wird (Wallerstein, 1983).[5] In Diskussionen mit Studierenden (pädagogischer Studiengänge) kamen angesichts dieses Textes sozusagen unweigerlich Fragen wie die folgenden auf:

– Zu welcher sozialen Klasse bzw. Schicht zählen Pädagoginnen und Pädagogen verschiedener Provenienz (Lehrpersonen des formalen Schulwesens, der Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik, Jugendbildung, des Vorschulbereichs, sonstiger gegebenenfalls potenzieller pädagogischer Berufsfelder)? Haben diese ein Bewusstsein ihrer sozialen Position und Lage (Klasse ‚an sich'/Klasse ‚für sich')? Diese und ähnliche Fragen betreffen die von Wallerstein postulierte paradigmatische Dreiteilung des Systems auf einzelgesellschaftlicher Ebene.
– Welchen Erklärungswert hat Wallersteins Konzept der ‚Semi-Peripherie' z.B. für die sogenannten asiatischen Tigerstaaten und deren Aufschwung – nicht zuletzt durch Bildung? Verlagern sich Produktionsprozesse und damit auch Bildungsangebote aus dem Zentrum (z.B. Westeuropa, Nordamerika) in (welche?) Schwellenländer und was heißt das für die Berufsaussichten und Bildungsangebote hier? Ist das Postulat der ‚Internationalisierung' von Forschung und Lehre ein Resultat zunehmender internationalen Konkurrenz? Wer kümmert sich noch um Bildung in der sogenannten Dritten Welt, der Peripherie? Wird Europa viel-

© Waxmann Verlag GmbH

leicht zur Semi-Peripherie? – Fragen wie diese beziehen sich auf die von Wallerstein postulierte strukturelle Dreiteilung des modernen Weltsystems.

Wallerstein setzte sich, wie gesagt, besonders mit langfristig wirksamen Wandlungen im Zuge der globalen Expansion der seit dem 15. Jahrhundert weltweit vordringenden kapitalistischen Produktionsweise auseinander, die bestimmend für das sogenannte ‚moderne Weltsystem' ist. Was bedeutet diese Sichtweise für die Entstehung und Weiterentwicklung nationalstaatlicher Bildungssysteme, die ja im 15. Jahrhundert auch in Europa noch nirgendwo vorhanden waren (vgl. Adick, 1988, 1992)? Schulen gab es schon, auch außerhalb von Europa, aber noch keine nationalstaatlich reglementierten Schulpflichtsysteme wie sie heute (mehr oder weniger gut ausgebaut) weltweit verbreitet sind. Laut Wallerstein geschah die Einbindung neuer Zonen in das geografisch gesehen zunächst europäische Weltsystem, modellhaft betrachtet, über die Etappen: Außenarena – Inkorporation – Peripherie (oder Semi-Peripherie), die je nach Weltregion durchaus zeitversetzt und mit unterschiedlichen Effekten verliefen. Die Autorin konnte dieses Wallerstein'sche Konzept zur Rekonstruktion der Etappen der Geschichte des christlichen Schulwesens in Westafrika heranziehen. Hierbei konnten z.B. bekannte und breit diskutierte Forschungsfragen aufgegriffen und neu beantwortet werden, z.B. warum das 19. Jahrhundert ein sogenanntes ‚Missionsjahrhundert' war, in dem auch die Missionsschulen in Westafrika nachweislich expandierten (Adick, 2004): Die Antwort darauf liegt im Hinweis auf die sogenannte ‚Inkorporationsphase', deren Unterschied zur ‚Außenarena' sich dadurch erschließt, dass die christlichen Schulgründungen im Stadium der Außenarena fehl schlugen, weil man – pointiert gesagt – mangels Anbindung an das ‚moderne Weltsystem' noch keine Verwendung für formale Schulbildung hatte, während Schulen in der Etappe der ‚Inkorporation' in das moderne Weltsystem, insbesondere nach der offiziellen Abschaffung des transatlantischen Sklavenhandels, nicht nur an Küstenhandelsplätzen, sondern auch landeinwärts erstmals erfolgreich expandierten, weil Teile der afrikanischen Bevölkerung angesichts der neuen Rollen und Erwerbsmöglichkeiten (anstelle des Sklavenhandels) nun mit Lesen, Schreiben, Rechnen, Fremdsprachenkenntnissen und anderen ‚Bildungsgütern' etwas anfangen konnten und sich diese dann auch aktiv zu Eigen machten. Denn es gab in der ‚Inkorporationsphase' etliche Schulgründungen, die von Afrikanern gefordert, gegründet und betrieben wurden, was man landläufig eher mit nachkolonialen Zeiten assoziieren würde, wenn man in Kategorien von kolonialer Abhängigkeit und europäischer Dominanz im Schulwesen der Kolonien denkt, die aber ein Zeichen der nachfolgenden ‚Peripherisierungsphase' darstellen, während die ‚Inkorporationsphase' noch Freiräume, d.h. un- oder noch nicht klassisch als ‚peripher' definierte Handlungsmuster zuließ (z.B. selbstständige afrikanische Rechtsanwälte statt subalterner Clerks in Kolonialdiensten).

© Waxmann Verlag GmbH

Auf weitere Berührungspunkte mit Erziehungs- und Bildungsfragen verweist der 1988 veröffentlichte Band von Étienne Balibar und Immanuel Wallerstein ‚Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten' (Balibar & Wallerstein, frz. Original 1988, dt. 1990; engl. 1991 und in weitere Sprachen übersetzt), der inzwischen mehrere Auflagen erreicht hat. Es geht in diesem Buch um die Verschränkung dieser drei Kategorien, die Menschen auf der einen Seite vergesellschaften und vereinen und auf der anderen Seite zugleich entzweien, und das unter den Bedingungen des kapitalistischen Weltsystems. Dieses Buch tangiert viele Kategorien, die auch in der internationalen Bildungsforschung von Bedeutung sind: ‚*Rasse*' rangiert in der deutschsprachigen Bildungsforschung aufgrund der gebotenen Distanzierung von der nationalsozialistischen Rassenforschung in der Regel unter ‚Kultur' oder ‚Ethnizität', z.B. in der Interkulturellen Pädagogik; gelegentlich taucht aber auch im Deutschen der Rassebegriff auf, aber wenn, dann mit dem Vorzeichen ‚anti', wie z.B. in Modellen zu einer ‚anti-rassistischen Erziehung' bzw. allgemeiner gesagt, in Rassismus kritischer Perspektive (Broden & Mecheril, 2010). ‚*Klasse*' befasst sich mit sozialer Stratifikation, die auch in der Bildungsforschung immer wieder als Erklärungsvariable herangezogen wird (z.B. schichtspezifische Bildungsbeteiligung). ‚*Nation*' problematisiert die hauptsächlich verwendete Analyseeinheit vergleichender Forschung als eine menschengemachte, ähnlich wie dies unter der Bezeichnung ‚methodologischer Nationalismus' in sozialwissenschaftlichen Kreisen (einschließlich der Vergleichenden Erziehungswissenschaft) inzwischen problematisiert wird (Adick, 2008, S. 184 ff.).

Die genannten Beispiele für Inspirationen durch Wallersteins Schriften und produktive Anleihen bei einigen seiner Theoreme sind nur ein Ausschnitt aus einer Reihe vieler weiterer Möglichkeiten, die hier abschließend nur angedeutet werden sollen.

Wer sich mit Wissenschaftsgeschichte beschäftigt, ist gut beraten, sich mit Wallersteins historischer Rekonstruktion der Entstehung verschiedener Wissenschaftsgebiete im Zusammenhang mit der Proliferation des kapitalistischen Weltsystems zu befassen (Wallerstein, 1995): Warum etwa gibt es und wie entstand die ‚Orientalistik'? Wie verhalten sich idiografische (auf ‚Verstehen' hin argumentierende) und nomothetische (auf ‚Erklären', d.h. Gesetzmäßigkeit abzielende) Wissenschaftsauffassungen in – welchen? – ‚Sozialwissenschaften', die sich im 19. Jahrhundert entwickelt haben? Diese Fragen tangieren auch die Wissenschaften und Fachgebiete, die sich mit Erziehung und Bildung befassen.

Angesichts des zentralen Stellenwerts der global dominant gewordenen kapitalistischen Wirtschaftsweise in den Analysen von Wallerstein und Adepten, was der Theorie – zu Recht oder zu Unrecht, das möge die Leserschaft selbst entscheiden – den Vorwurf des ökonomischen Determinismus eingebracht hat, sind eigentlich

© Waxmann Verlag GmbH

alle, die zur ‚Ökonomisierung' von Bildung forschen, gut beraten, sich mit dem Werk von Wallerstein zu befassen. Hierzu gehören z.B. auch Fragen, warum sich manche Länder, z.B. die sogenannten asiatischen Tigerstaaten und nicht zuletzt China, aus dem Peripherie-Status zur Semi-Peripherie und ins Zentrum entwickeln konnten und welche Rolle dabei die massive Expansion schulischer und dann auch hochschulischer Bildung spielte.

Schließlich: Spiegelt sich in der Zunahme und in der geografischen Verbreitung von Bildungsexporten über nationale Grenzen hinweg, insbesondere kostenpflichtiger transnationaler Hochschulbildung, die von Wallerstein als konstitutiv für das moderne Weltsystem postulierte Tendenz zu einer immer stärker um sich greifenden ‚Commodification', d.h. der Anverwandlung von materiellen und immateriellen Gütern (einschließlich Bildung) in Waren, die auf einem Weltmarkt produziert und gehandelt werden? Dass ‚Bildung' in mehreren Facetten als Dienstleistungsware im GATS (General Agreement on Trade in Services) der WTO (World Trade Organisation) einsortiert ist, mag da zu denken geben. Deutschland steht dabei (noch?) nicht auf den vordersten Rängen im Vergleich zu Großbritannien, Australien und den USA, die mit Bildung bereits erhebliche Exporteinnahmen generieren, möchte sich aber auch als ‚Bildungsexportland' profilieren (Adick, 2014). Dass insbesondere hochschulische Bildungsexporte in aufstrebende Schwellenländer gehen (‚Semi-Peripherie' laut Wallerstein), während für die sogenannten Entwicklungsländer (sprich: Peripherien) mildtätige ‚Bildungshilfe' auch non-formaler Art vorgesehen wird, erklärt sich wohl nur durch das ökonomische Kalkül, das mit der Ware Hochschulbildung verbunden ist.

Alle Welt redet heute von den *Sustainable Development Goals (SDGs)* – 17 an der Zahl, darunter ein eigens dem Faktor ‚Bildung' gewidmetes Ziel; diese wurden 2015 von den Vereinten Nationen als neues Leitbild für nationale und internationale Politik und Wirtschaft ausgerufen und sollen die Menschheit bis zum Jahre 2030 in eine neue, nachhaltige globale Lebensweise führen. Ob und wie diese Agenda die Strukturen des globalen kapitalistischen Weltsystems grundlegend verändern wird, mag man – Wallerstein weiter denkend – kritisch verfolgen und in einigen Jahren und Jahrzehnten wissenschaftlich bilanzieren können.

Anmerkungen

1. https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-3-interkulturelle-und-international-vergleichende-erziehungswissenschaft/kommission-vergleichende-und-internationale-erziehungswissenschaft.html
2. Eine ziemlich komplett und zuverlässig erscheinende Informationsquelle zum Lebenslauf und Werk von Immanuel Wallerstein bietet die Webseite des Fernand Braudel Center als Teil der Binghamton University unter ihrem Link ‚About FBC' und dann weiter zu ‚Curricula Vitae of Executive Board'; der CV für Wallerstein ist mit dem Jahr 2013 datiert –

© Waxmann Verlag GmbH

https://www.binghamton.edu/fbc/about-fbc/iw-ENG-13-rcvd-03-MAY-2016.pdf. Auf der Eingangsseite des Fernand Braudel Center wird ferner Wallersteins Tod vermeldet, unterzeichnet von dessen Nachfolger Richard E. Lee (Soziologe).

3. Einen populärwissenschaftlichen Einblick in diese Mittelmeerstudien bietet ein kleines Taschenbuch in deutscher Sprache von Braudel, Duby und Aymard (1990), das in weiteren Auflagen erschienen ist.
4. Eine ausführliche Übersicht und Würdigung der ersten damals vorliegenden drei Bände dieses Werkes findet sich in Zürndorf (2010, Kap. 3). Über den 4. Band gibt die Rezension von Nolte (2012) Auskunft.
5. Laut der ersten Fußnote des Aufsatzes von Wallerstein handelt es sich um eine von ihm autorisierte Zusammenstellung von Textausschnitten aus seinem Buch ‚The Capitalist World-Economy' (1979).

Literatur

Adick, C. (1988). Schule im modernen Weltsystem. Ein Versuch zur Entmythologisierung der Vorstellung von Schule als Kolonialerbe. *Zeitschrift für Kulturaustausch, 38* (3), 343–355.

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: Schöningh. Verfügbar unter: https://download.digitale-sammlungen.de/ pdf/1518283802bsb00045187.pdf

Adick, C. (2002). Demanded and feared: Transnational convergencies in national educational systems and their (expectable) effects. *European Educational Research Journal, 1* (2), 214–233.

Adick, C. (2004). Grundstruktur und Organisation von Missionsschulen in den Etappen der Expansion des modernen Weltsystems. In A. Bogner, B. Holtwick & H. Tyrell (Hrsg.), *Weltmission und religiöse Organisationen. Protestantische Missionsgesellschaften im 19. und 20. Jahrhundert* (S. 459–482). Würzburg: Ergon.

Adick, C. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Adick, C. (2009). World Polity – ein Forschungsprogramm und Theorierahmen zur Erklärung weltweiter Bildungsentwicklungen. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 258–291). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Adick, C. (2014). Deutschland als Bildungsexportland. *Zeitschrift für Pädagogik, 60* (5), 744–763.

Amos, K., Keiner, E., Proske, M. & Radtke, F.-0. (2002). Globalisation: Autonomy of education under siege? Shifting boundaries between politics, economy and education. *European Research Journal, 1*, 193–213.

Ariès, P. (1975). *Geschichte der Kindheit*. München: Hanser [frz. Orig. 1960].

Arnove, R. (1980). Comparative education and world systems analysis. *Comparative Education Review*, *24*, 48–62.

Balibar, E. & Wallerstein, I. (1988/1990). *Race, nation, classe: Les identities ambigues.* Paris: Edition La Decouverte. [Englische Version*:* Ambiguous Identities. London: Verso. Deutsche Übersetzung: Rasse, Klasse, Nation. Hamburg: Argument, 1. Aufl. 1990; 6. Aufl. 2017].

Braudel, F. (1986). *Die Dynamik des Kapitalismus*. Stuttgart: Klett-Cotta.

© Waxmann Verlag GmbH

Braudel, F., Duby, G. & Aymard, M. (1990). *Die Welt des Mittelmeeres*. Frankfurt: Fischer TB.
Broden, A. & Mecheril, P. (Hrsg.). (2010). *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript.
Caruso, M. (2008). World systems, world society, world polity. Theoretical insights for a global history of education. *History of Education, 37*, 825–840.
Clayton, T. (1998). Beyond mystification: Reconnecting world system theory for comparative education. *Comparative Education Review, 42* (4), 479–496.
Clayton, T. (2004). Competing conceptions of globalization revisited: Relocating the tension between world-systems analysis and globalization analysis. *Comparative Education Review, 48* (3), 274–294.
Griffiths, T.G. (2009). Fifty years of socialist education in revolutionary Cuba: A world-systems perspective. *Journal of Iberian and Latin American Research, 12* (2), 45–64.
Griffiths, T.G. & Knezevic, L. (2010). Wallerstein's world-systems analysis in comparative education: A case study. *Prospects, 40*, 447–463.
Hornberg, S. (2009). Potential of the world polity approach and the concept 'transnational educational spaces' for the analysis of new developments in education. *Journal for educational research online, 1* (1), 241–253.
Lohmann, I. (2002). After Neoliberalism. Können nationalstaatliche Bildungssystem den ‚freien Markt' überleben? In I. Lohmann & R. Rilling (Hrsg.), *Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft* (S. 89–107). Opladen: Leske + Budrich.
Nestvogel, R. (1999). Sozialisation im Weltsystem. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 19*, 388–404.
Nolte, H.-H. (2012). Review of Wallerstein, Immanuel, The modern world-system IV: Centrist liberalism triumphant, 1789–1914. *Humanities and Social Sciences, H-Net Reviews.* Verfügbar unter: http://www.h-net.org/reviews/showrev.php?id=37335
Plumpe, W. (2019, 2. September). Gründe der Ungleichheit. Der Sozialhistoriker Immanuel Wallerstein war ein wichtiger Analytiker – und Kritiker – des globalen Kapitalismus. *Süddeutsche Zeitung*. Verfügbar unter: https://www.sueddeutsche.de/kultur/nachruf-gruende-der-ungleicheit-1.4584467
Robinson, W.I. (2011). Globalization and the sociology of Immanuel Wallerstein: A critical appraisal. *International Sociology, 26*, 723–745.
Schriewer, J. (1994). Internationalisierung in der Pädagogik und Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In D.K. Müller (Hrsg.), *Pädagogik – Erziehungswissenschaft – Bildung. Eine Einführung in das Studium* (S. 427–462). Köln: Böhlau.
Seitz, K. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
Sweeting, A. (1996). The globalization of learning: Paradigm or paradox? *International Journal of Educational Development, 16* (4), 379–391.
Wallerstein, I. (1983). Klassenanalyse und Weltsystemanalyse. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderbd. 2) (S. 301–320). Göttingen: Schwartz.
Wallerstein, I. (1995). *Die Sozialwissenschaft ‚kaputtdenken'*. Weinheim: Beltz Athenäum [engl. Orig. 1991].
Wallerstein, I. (2004/2019). *World-systems analysis: An introduction*. Durham, NC: Duke University Press. [Deutsche Übersetzung 2019: *Welt-System-Analyse. Eine Einführung.* Wiesbaden: Springer VS].

© Waxmann Verlag GmbH

Wallerstein, I. (2012). *Das moderne Weltsystem I – IV. Gesamtpaket mit vier Titeln*. Wien: Promedia.
Zündorf, L. (2010). *Zur Aktualität von Immanuel Wallerstein. Einleitung in sein Werk*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

© Waxmann Verlag GmbH