

INTERNATIONALE GEGENWART

Herausgeber:
Manfred Mols, Dieter Nohlen, Peter Waldmann

Band 1 Manfred Mols, Hrsg.
Integration und Kooperation in Lateinamerika

Band 2 Klaus Ziemer
Demokratisierung in Westafrika?

Band 3 Dirk Berg-Schlösser
Tradition and Change in Kenya

Band 4 Manfred Mols
Mexiko im 20. Jahrhundert

Band 5 Inge Buisson/Manfred Mols (Hrsg.)
*Entwicklungsstrategien in Lateinamerika
in Vergangenheit und Gegenwart*

Band 6 Klaus Jürgen Gantzel/Helmut Mejcher (Eds.)
*Oil, the Middle East, North Africa
and the Industrial States*

Band 7 H. C. F. Mansilla
*Die Trugbilder der Entwicklung
in der dritten Welt*

Band 8 P. Waldmann/W. L. Bernecker/F. López-Casero (Hrsg.)
*Sozialer Wandel und Herrschaft
im Spanien Francos*

Band 9 Christel Adick
Die Universalisierung der modernen Schule

Christel Adick

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

UB Wuppertal



05 ZZX271164

Ferdinand Schöningh
Paderborn · München · Wien · Zürich

1992

Kapitel 1

„Universalisierung der modernen Schule“ – ein Problemaufriß

1.1. Die Begriffe: Universalisierung, Expansion und Systembildung der modernen Schule

Wie verlief und was bedeutet die weltweite Verbreitung der modernen Schule, und wie vergegenwärtigen und erklären wir uns diese Tatsache? – Diese grundlegende Fragestellung durchzieht alle Ausführungen dieses Buches. Sie setzt allerdings voraus, daß es überhaupt eine solche ‚Tatsache‘ gibt, d.h. daß die moderne Schule heute faktisch universal ist. Daß dies so ist, dafür gibt es eine Reihe von Anhaltspunkten:

Seit geraumer Zeit werden überall dort, wo noch nicht alle Kinder zur Schule gehen (können), d.h. in vielen der sog. ‚Entwicklungsländer‘, Bildungskampagnen unter dem Motto ‚Universal Primary Education‘ (UPE) betrieben (vgl. CSAPO 1983, HAWES (Hg.) 1983; Internat. Zs. f. Erziehungswiss. H. 2/1982; SMITH (Hg.) 1979). Und noch jüngst, im von der UNESCO und anderen internationalen Organisationen ausgerufenen ‚Weltbildungsjahr‘ 1990, wurde von Repräsentanten der Bildungssektoren aller Länder dieser Welt eine ‚Weltdeklaration Bildung für alle‘ verabschiedet, die zum Ziel hat, allen Menschen Zugang zu den grundlegenden Kulturtechniken Lesen, Rechnen und Schreiben und allen Kindern die Möglichkeit einer schulischen Grundbildung zu vermitteln (vgl. WELTDEKLARATION 1990). Diese Bemühungen zeigen an, daß Bildung als Bürgerrecht und die staatliche Verpflichtung für ein öffentliches Bildungswesen inzwischen zum selbstverständlichen politischen Handlungsbedarf aller Staaten geworden sind. Am Beispiel Afrikas: Schon die erste nachkoloniale übernationale afrikanische Bildungskonferenz in Addis-Abeba im Jahre 1961 votierte für die Einführung allgemeiner, kostenloser und obligatorischer Primarschulen bis zum Jahre 1980. Dieses Ziel wurde zwar nicht überall erreicht (vgl. FREDRIKSEN 1981 und THOMPSON 1981); es zeigt jedoch, daß auch dort, außerhalb Europas, die grundsätzliche Existenzberechtigung der ‚modernen‘, ‚westlichen‘ Schule nicht in Frage gestellt wird. Diese Bildungsbemühungen in Afrika und anderswo können deshalb als empirisch faßbare Manifestation des (vorläufigen) Endpunktes eines historisch langfristigen globalen Prozesses der Ausbreitung der modernen Schule interpretiert werden. An diesen knüpft sich die Frage:

„... why has education as well as educational policy become *the* major issue practically in every African country today?“ (UCHENDU 1979, S. 280, Hervorh. im Orig.).

Was ‚Schule‘ ist, ist heute – ungeachtet europäischer oder sonstiger Ursprünge – im Alltagswissen weltweit bekannt. So schildert z.B. INKELES an einer Stelle einmal anschaulich, wie er schon in den 1960er Jahren bei seinen Forschungen in verschie-

denen außereuropäischen Ländern nicht nur in deren Metropolen, sondern auch in entlegenen Dörfern, Schulen angetroffen habe, die im Prinzip nach denselben Regeln funktionierten wie Schule heute allgemein funktioniert, und daß dies von den Beteiligten (Eltern, Lehrern, Schülern) auch so wahrgenommen wurde:

„This experience was the beginning of a realization of how extensive and pervasive has been the diffusion throughout the world of a relatively standard set of concepts, institutions, and practices which embody in remarkably consistent ways the main features of the modern educational system.“ (INKELES/SIROWY 1983, S. 304).

Über solche überall anzutreffenden Strukturmerkmale von Schule würde man wahrscheinlich schnell Einigkeit erzielen können, trotz kultureller und gesellschaftspolitischer Unterschiede, in die Schule eingebettet ist und von denen sie einen Teil darstellt. Diese globale Faktizität einer strukturell ähnlichen Schule verlangt nach Erklärungen, welche Ursachen es dafür geben mag, daß sich diese ‚moderne‘ Schule etwa in den letzten 200 Jahren über die ganze Welt verbreitet hat bzw. verbreitet wurde. – Schon die Formulierung einer solchen allgemeinen Aussage macht Schwierigkeiten; denn ob ‚sich Schule verbreitet hat‘ oder ob ‚Schule verbreitet wurde‘, mit welchen Mitteln und von wem, impliziert schon bestimmte Fragestellungen und Vorannahmen, mit denen man an die Ausbreitung von Schule herangehen kann. Deswegen vorab eine erste Begriffsklärung, wie der Titel ‚Universalisierung der modernen Schule‘ zu verstehen ist.

Mit ‚*Universalisierung der modernen Schule*‘ wird der Prozeß der *weltweiten* Ausbreitung und Systembildung einer im Vergleich zu ‚vor-modernen‘ schulischen Einrichtungen neuen Art von Schule etwa in den letzten 200 Jahren bezeichnet. Diese neue Art von Schule hatte ihren Ursprung im wesentlichen in europäischen Schulentwicklungen des 19. Jahrhunderts. Schon PAULSEN hatte zu Beginn dieses Jahrhunderts den Versuch gemacht, diese neue, vor allem im 19. Jahrhundert sich herausbildende Qualität der „modernen Staatsschule“, wie er sie nennt (PAULSEN 1909, S. 175), zu bestimmen:

„Überblickt man das Ganze des zurückgelegten Wegs, so treten zwei Grundzüge hervor: der eine die fortschreitende Verweltlichung und Verstaatlichung des Bildungswesens, der andere die beständige Ausbreitung schulmäßiger Bildung über immer weitere Kreise, wenn man will: die Demokratisierung der Bildung.“ (PAULSEN 1909, S. 171; Hervorh. im Orig.).

PAULSEN hatte bei seiner Bestimmung die historische Entwicklung des deutschen Bildungswesens mit gelegentlichen Seitenblicken auf die Bildungsentwicklung anderer europäischer Länder vor Augen. Und er unternahm den Versuch, das qualitative Neue einiger Entwicklungstendenzen des 19. Jahrhunderts, z.B. staatliche Schulaufsicht, Professionalisierung des Lehrerstandes, Ausprägung von Schultypen des höheren und niederen Bildungswesens, auf den Begriff zu bringen. Diese qualitativen Veränderungen sah er zudem als relativ überdauernd an: Krisen und Katastrophen könnten die Entwicklungstendenzen zwar unterbrechen, aber „die großen Richtlinien der Bewegung“ nicht zur Gänze umkehren (ebd., S. 171; vgl. auch S. 179). Weniger

ausgeprägt bei ihm ist dagegen die Wahrnehmung der *weltweiten* Verbreitung moderner Schulbildung. Er unterschätzte die systembildenden Zusammenhänge der qualitativen Neuerungen im Bildungswesen mit anderen gesellschaftlichen zumal auch weltweit wirksamen ökonomischen Faktoren.

In einer Erweiterung der PAULSENschen Vorstellung der modernen Schule kann deshalb in heuristischer Näherung unter ‚Universalisierung der modernen Schule‘ ein nicht nur in Europa wirksamer sowie ein nicht nur auf historische Einzelentwicklungen kürzerfristiger Art beschränkter Prozeß verstanden werden, der folgende Komponenten umfaßt: die innergesellschaftliche Expansion, die weltweite Verbreitung und die Systembildung der modernen Schule. Diese drei Komponenten können zwar für sich betrachtet werden; sie gehören aber entwicklungsgeschichtlich zusammen, da sie – so die These – einen neuen, weltweit wirksamen und relativ überdauernden Struktur- und Funktionszusammenhang von Schule, sozusagen ein ‚Weltmodell‘ der modernen Schule, hervorgebracht haben. Dies soll im folgenden ansatzweise erläutert werden (weiteres dazu vor allem in Teil II).

Mit ‚*innergesellschaftliche Expansion von Schule*‘ ist der historische Prozeß bezeichnet, in dem sich Schule von einem singulären Phänomen, als Institution für bestimmte Bevölkerungsteile, zu einem Massenphänomen entwickelt, das alle Bevölkerungsteile einer Gesellschaft umfaßt. HERRLITZ u.a. (1981) haben diesen Prozeß für die deutsche Schulgeschichte seit 1800 nachgezeichnet; und FLORA hat umfangreiche und statistisch-vergleichende Daten zur Bildungsentwicklung in einigen europäischen Ländern, den USA, Japan und Russland zusammengetragen (FLORA 1975). Die innergesellschaftliche Expansion von Schule war jedoch weder innerhalb von Großregionen (z.B. Westeuropa) noch innerhalb von Einzelgesellschaften (Staaten, Nationen) gleichmäßig (vgl. dazu z.B. die europäischen Bildungsstatistiken seit dem 19. Jahrhundert in MITCHELL 1978).

Neben der Zunahme des *Anteils* der Bevölkerung, der eine Schulbildung erhielt, expandierte auch die *Dauer* des Schulbesuchs. Trotz großer Unterschiede in der Richtung und dem Tempo der innergesellschaftlichen Ausbreitung von Schule ist dieser Prozeß z.B. für Westeuropa in historischer Perspektive (19. und 20. Jahrhundert) summarisch wie folgt charakterisiert worden:

„Zwei Merkmale der Bildungsentwicklung fallen ins Auge. Einerseits ist es die Ausbreitung der Elementarbildung auf die gesamte Bevölkerung. Dies bedeutete einen großen Schritt in Richtung Chancengleichheit, denn vor dem frühen 19. Jahrhundert waren selbst elementare Lese- und Schreibkenntnisse das Privileg einer kleinen Elite. Andererseits ist seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts eine ständige Ausweitung der Bildung der Bevölkerung über die elementaren Kenntnisse hinaus festzustellen.“ (SCHNEIDER 1982, S. 210).

Man könnte also von der *vertikalen* (Ausdehnung der Dauer des Schulbesuchs von Primarschul- und Sekundarschul- bis zur Hochschulbildung) und der *horizontalen* (zunehmend alle Bevölkerungsteile umfassenden) innergesellschaftlichen Expansion

von Schule sprechen. Einen wichtigen Einschnitt, wenngleich nicht das Ende dieses Prozesses, stellt dabei in jedem Falle die Einführung einer bestimmten Anzahl von Schuljahren umfassenden Schulpflicht dar, die sich z.B. in den meisten westeuropäischen Ländern zwischen 1870 und 1910 auf 6 bis 8 Jahre Schulpflicht eingependelt hatte (SCHNEIDER 1982, S. 213). Mit der innergesellschaftlichen Expansion einher gehen Prozesse der Entwicklung charakteristischer *Disparitätsstrukturen*, d.h. die Ausprägung nicht zufälliger, sondern systematisch-struktureller Benachteiligungen in der Bildungsbeteiligung und im Erwerb von Bildungszertifikaten. Diese Disparitätsstrukturen geschlechtsspezifischer, sozialstruktureller, räumlicher und ethnisch-kultureller Art resultieren aus der Tatsache, daß die Expansion wie auch die Systembildung der modernen Schule nicht gleichmäßig, d.h. nach Zufall bzw. Wahrscheinlichkeit ‚normalverteilt‘ verlaufen, sondern unter den Herrschaftsbedingungen sich wandelnder Gesellschaften.

In der innergesellschaftlichen Expansion von Schule ist schließlich auch eine Dimension enthalten, die ROEDER u.a. (1977, S. 35 ff.; vgl. auch LESCHINSKY/ROEDER 1981, S. 118 ff.) als eine der gesellschaftlichen Funktionen von Schule benennen: die *Universalisierung der Kultur*, die Universalisierung von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen. Hiermit ist nicht gemeint, daß materialiter alle Schüler alles (und das gleiche) wissen und können sollen, sondern

- daß Schule *alle* heranwachsenden Mitglieder einer Gesellschaft erreicht; dies bezeichnet den „Beitrag des Bildungswesens zur Ausbreitung generalisierter Wertorientierungen und gemeinsamer Wissensbestände in einer Gesellschaft“ (LESCHINSKY/ROEDER 1981, S. 118), und
- daß in jedem Schüler Wissen und Fähigkeiten nach *universellen*, umfassenden, d.h. nicht-restriktiven Kriterien entwickelt werden sollen, um die Schüler „zur aktiven Teilnahme an einer prinzipiell allen offenstehenden politischen und gemeinschaftlichen Kultur“ zu befähigen (ebd., S. 119).

Die Universalisierung von Wissen und Kultur mittels Schule tritt jedoch eigentlich erst in Kraft, wenn Schule etwa im Sinne der Grundbildungskampagnen zur ‚Universal Primary Education‘ (UPE) in einem von der Gesellschaft definierten Umfang für alle heranwachsenden Gesellschaftsmitglieder verpflichtend und zugänglich ist.

Mit der ‚weltweiten Expansion der modernen Schule‘ ist der historische Prozeß bezeichnet, in dem Schule von einem Phänomen singulärer Gesellschaften zu einer inzwischen global vorfindlichen Erscheinung geworden ist. CIPOLLA (1969) nannte diesen Prozeß, der sich im Zusammenhang mit der Industriellen Revolution zuerst in Westeuropa entwickelte: „literacy revolution“. Diese Bildungsrevolution hat inzwischen alle Kontinente erfaßt und ist angesichts steigender Einschulungsquoten insbesondere im Sekundar- und im Tertiärbereich (auch in den ‚entwickelteren‘ Ländern) offenbar noch nicht abgeschlossen. – Neuere Berechnungen und Schätzungen des globalen Anstiegs der Primärschülerquote seit 1870 bis 1940 (d.h. des Anteils der Schüler am Altersjahrgang der 5 – 14-Jährigen) belegen – trotz vielleicht noch un-

zureichender Datenqualität – diesen globalen Trend seit der Jahrhundertwende fast durchgängig auch für die außereuropäischen und nicht-westlichen Regionen dieser Welt (BENAVOT/RIDDLE o.J.). MEYER u.a. (1977) sprechen daher in ihrer Analyse der neueren weltweiten Entwicklung von einer „Weltbildungsrevolution“, die sich insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg in einer deutlichen Explosion der Schüler- und Studentenzahlen in *allen* Ländern der Welt dokumentierte, und zwar ziemlich unabhängig von deren politischen, ökonomischen und sozialen Besonderheiten einschließlich des Faktors nationaler Unabhängigkeit im Falle der (ehemaligen) Kolonialländer.

In globaler Perspektive ist festzuhalten, daß seit der Erfindung der Schrift Lese- und Schreibkundigkeit für Jahrtausende in allen Kontinenten das Privileg von Minderheiten geblieben war. Auch in Westeuropa konnten um 1750 herum nur wenige lesen und schreiben, wenngleich der Anteil der Alphabetisierten etwas höher lag als in anderen Kontinenten. Dieser Abstand zwischen Europa und den anderen Kontinenten vergrößerte sich in den folgenden 150 Jahren (CIPOLLA 1969, S. 8), in der Zeitspanne also, in der in Europa die „literacy revolution“ stattfand. Er zeigt sich heute als immer noch bestehendes deutliches *Bildungsgefälle* zwischen industrialisierten Ländern im Vergleich zu den meisten Entwicklungsländern. So verzeichnete beispielsweise CARCELES 1979 in den von ihm ausgewerteten Schulstatistiken von 1960 bis 1976 einen weltweiten Anstieg von 77 % Schülern in der Altersgruppe der Schulpflichtigen, aber dabei auch große Unterschiede – allerdings nicht nur zwischen Industrie- und Entwicklungsländern, sondern auch *innerhalb* der Gruppe der sog. Entwicklungsländer.

Richtet man jedoch das Augenmerk auf diese Kluft zwischen Industrieländern und Entwicklungsländern, so vergißt man leicht die Tatsache, daß es eben in dieser Epoche überhaupt zur weltweiten Ausbreitung der modernen Schule gekommen ist, daß sich in den letzten 200 Jahren also ein Prozeß ereignet hat, als dessen Endresultat die oben genannte globale Faktizität von Schule steht. Denn das Vorhandensein eines Bildungsgefälles ist kein Gegenargument gegen den säkularen Trend der Expansion schulischer Bildung. Auch in Europa gab es im 19. Jahrhundert ein krasses Bildungsgefälle zwischen den sich industrialisierenden Zentralländern West- und Nordeuropas und den weniger entwickelten Peripheriegebieten Europas wie z.B. Italien, Spanien und Rußland, in denen noch gegen Ende des 19. Jahrhunderts über die Hälfte der Bevölkerung – auch der jüngeren Generation – Analphabeten waren (vgl. CIPOLLA 1969, S. 93). Und der Prozeß der effektiven Durchführung der allgemeinen Schulpflicht zog sich auch in Europa noch bis ins 20. Jahrhundert hin (vgl. SCHNEIDER 1982, S. 211ff.). Unter Berücksichtigung dieser Ungleichzeitigkeiten und Disparitäten, die nicht das alleinige Merkmal der heutigen Bildungssituation in Entwicklungsländern darstellen, sondern die ein Ausdruck strukturell heterogener Bildungsentwicklungen sind, erscheint es berechtigt, von einem historisch langgezogenen Kontinuum der globalen Expansion moderner Schulbildung zu sprechen, das auch die außereuropäischen Regionen umfaßt.

Diese globale Expansion der modernen Schule zu konstatieren, ist indessen noch nicht gleichbedeutend mit der Aufgabe, sie auch zu erklären. Ein vom Titel her verheißungsvoller Versuch eines „integrated framework for the analysis of the spread of schooling in less developed countries“ (BOWMAN 1984) erweist sich als ein ziemlich ahistorisches, formal quantifizierendes Vergleichs- und Analyseraster aus dem Bereich der Bildungsökonomie, das vielleicht zur empirisch-statistischen Diagnose des Entwicklungsstandes eines nationalen Schulsystems taugt, das aber wenig zur Klärung der Ursachen und Entstehungszusammenhänge der Verbreitung von Schule im hier gemeinten Sinne beitragen kann. Hierzu ist zunächst eine Reflexion auf das Wesen dieser modernen Schulentwicklung angezeigt, sodann auf die theoretische Perspektive, mit der diese Entwicklungen erklärt werden sollen.

„Systembildungsprozesse der modernen Schule“: Die innergesellschaftliche und die globale Expansion von Schule in den letzten 200 Jahren waren begleitet von einem Prozeß der Strukturentwicklung und organisatorischen Systembildung, der Konstitution von Schule als Subsystem sich modernisierender Gesellschaften. Aus lokalen und nationalen Besonderheiten heraus, mit unterschiedlichen und sich zum Teil widersprechenden pädagogischen Konzeptionen und Schulformen und unter Bevorzugung bzw. Benachteiligung bestimmter Bevölkerungsteile entstanden eine nunmehr relativ einheitliche Gestalt und Wirkungsweise nationalstaatlicher Schulsysteme, kurz: die moderne Schule als eine allgemeine, allgemeinbildende und Berechtigungen verleihende Pflichtschule unter (letztlich) staatlicher Kontrolle.

MÜLLER (1981a, b) hat diesen Strukturwandel des Bildungswesens für (Preußen-) Deutschland nachgezeichnet

„als einen Prozeß zunehmender *Systembildung* in Schulen, Hochschulen und im Laufbahnwesen. Das am Beginn des 19. Jahrhunderts noch gering institutionalisierte *Bildungswesen* in Preußen wird für den Verlauf des 19. Jahrhunderts immer stärker zu einem *Bildungssystem* mit zunehmend kodifizierten, organisierten und institutionalisierten Beziehungen zwischen den Schultypen (= Schulsystem), den Studiengängen (= Hochschulsystem), zwischen Schul- und Hochschulsystem (= Bildungssystem) und Bildungssystem und Berufslaufbahn (= Beschäftigungssystem) umgewandelt. Der Begriff der Systembildung umfaßt die Phasen der *Systemfindung* (Beginn bis 70er Jahre des 19. Jahrhunderts) – als Bezeichnung für die dem späteren System vorauslaufenden, in noch keinem inneren Zusammenhang stehenden Entwicklungen zunächst selbständiger Bereiche (z.B. einzelner Schultypen) –, der *Systemkonstitution* (80er und 90er Jahre des 19. Jahrhunderts) und der *Systemkomplementierung* (Ende des 19. Jahrhunderts, Beginn des 20. Jahrhunderts)“. (MÜLLER 1981b, S. 250f., Hervorh. im Orig.)

MÜLLERs Kategorien sind nicht die einzigen, mit denen die Entstehung moderner Schulsysteme beschrieben worden ist. RINGER (1979 und 1987) hat hierzu beispielsweise die Kategorien:

- „Inklusivität“ als Einschulungsquote pro Altersgruppe einer Gesellschaft,
- „Progressivität“ als Anteil der Schüler und Studenten aus den unteren Mittel- und den Unterschichten einer Gesellschaft und
- „Segmentation“ (bes. im Sekundarbereich) als Schultypenbildungen auf paralle-

lem Niveau, aber mit unterschiedlichen Curricula und sozialer Zugehörigkeit der Schüler vorgeschlagen und vergleichend auf die Bildungsentwicklungen verschiedener Länder angewandt (zur Kritik an RINGER 1979 vgl. z.B. LUNDGREEN 1981).

MÜLLER und RINGER versuchen mit ihren Kategorien im wesentlichen, den Prozeß der Genese des modernen Schulsystems vor allem im Blick auf *europäische* Schulgeschichte zu fassen. Ihre Kategorien des Strukturwandels hin zum modernen Bildungssystem haben denn auch inzwischen in Analysen zur Bildungsentwicklung in europäischen Ländern Anwendung gefunden und sind auf ihre Generalisierbarkeit hinterfragt worden (vgl. die Beiträge von ALBISETTI, SIMON und SCHRIEWER/HARNEY sowie die Replik von MÜLLER und RINGER im Sammelband von MÜLLER u.a./Hg./ 1987). – Eine Theorie der Entstehungsursachen und der weltweiten Verbreitung der modernen Schule sind diese Kategorien indessen nicht. – Dennoch eignet sich meines Erachtens der Begriff der ‚Systembildung‘ von MÜLLER als Oberbegriff zur Deskription der weltweiten Konstitution der modernen Schule. Dieser ‚Systembildungs‘-Begriff sollte sodann durch weitere Konzepte angereichert werden. So können RINGERs Kategorien zur Erweiterung des Begriffsraums um ‚Systembildungsprozesse‘ im modernen Schulwesen beitragen: ‚Inklusivität‘ ist in der oben genannten ‚innergesellschaftlichen Expansion‘ von Schule enthalten. ‚Progressivität‘ ist ein sozialhistorischer Faktor von ‚Inklusivität‘, aber nicht der einzige: Weitere wären beispielsweise der Anteil von Mädchen und Frauen an der Schüler- und Studentenpopulation und der Anteil ethnischer, kultureller oder religiöser Minoritäten. Und ‚Segmentation‘ stellt einen Ausschnitt aus (möglichen) Systembildungen der modernen Schule vor allem im Sekundarbereich dar, dessen Gegenpol z.B. von Versuchen zu Einheitsschulen und Gesamtschulsystemen bestimmt wird. Ferner wäre noch auf Entstehung und Einfluß von ‚defining institutions‘ im Bildungswesen zu achten, d.h. auf solche schulische Institutionen, die zu ihrer Zeit über ihre Grenzen hinaus als Modelle dienten und Maßstäbe setzten und damit Systembildungsprozesse im Bildungswesen nachhaltig beeinflussten (STEEDMAN 1987). Diese ‚defining institutions‘, z.B. bestimmte Public Schools in England, beziehen ihre Definitionsmacht offenbar nicht von ungefähr aus ihren sozialen Privilegien und den ökonomischen und politischen Machtmitteln ihrer Klientel; ihre Analyse ließe sich daher unschwer mit der von HERRLITZ u.a. (1984, S. 61ff.) vertretenen These vom „strukturellen Primat der ‚höheren Bildung‘ im Prozeß der Institutionalisierung eines öffentlichen Schulsystems“ verbinden, ein Primat, der sich aus den sich konstituierenden bildungsbürgerlichen Interessen an einer Statusabsicherung begründen läßt, die u.a. durch über formale Bildungsprozesse vermittelte Professionalisierungsstrategien erfolgte (vgl. hierzu z.B. die Beiträge in CONZE/KOCKA /Hg./ 1985).

Die Systembildungsprozesse der modernen Schule begannen vor etwa 200 Jahren in Westeuropa mit etlichen nationalen Besonderheiten, was Art und Tempo der Einführung nationalstaatlicher Kontrolle, reglementierter Lehrerbildung, gestufter Schulformen, Abschlußzertifikaten, Schulpflichtgesetzen, Bildungsministerien usw. anbe-

langt. Neben dieser weitgehend im 19. Jahrhundert erfolgten Konstitution nationaler Schulsysteme mit spezifischen Eigenheiten darf jedoch nicht übersehen werden, daß das 19. Jahrhundert auch eine Epoche vielfältiger pädagogischer Entlehnungen über die nationalen Grenzen und über Europa hinaus war (YATES 1984). In dieser Epoche fanden nicht nur die grundlegenden Systembildungsprozesse der modernen Schule in Europa statt, auch in etlichen außereuropäischen, nicht-westlichen Gebieten kam es zu Konfrontations- und Entscheidungssituationen hinsichtlich der Akzeptanz und Adaptation moderner Schulbildung, z.B. in Japan, in Indien, im Vorderen Orient und in einigen westafrikanischen Gebieten. Die Vergleichende Erziehungswissenschaft muß dabei zur Kenntnis nehmen, daß nicht nur pädagogische Ideen und Institutionen zwischen ‚westlichen‘ Ländern entlehnt wurden (z.B. zwischen Europa und Nordamerika und Australien), sondern daß zur selben Zeit auch eine Selektion und ein Transfer von Bildungsmodellen in ‚nicht-westlichen‘ Regionen dieser Welt, in Kolonien und Einflußgebieten stattfanden, ein Prozeß, den YATES (1984) „selective lending“, d.h. selektives Verleihen statt Entlehnung nennt (s.u. Kap. 5.6.).

Es gab also Systembildungsprozesse der modernen Schule nicht nur in Europa, sondern von Anbeginn der Konfrontation mit dieser neuen pädagogischen Innovation auch in Übersee im Prozeß der Oktroyierung oder kritischen Aneignung dieser Innovation. Die inhaltliche Füllung dessen, was sich im Prozeß der Systembildung ereignete und ereignet, bleibt der jeweiligen historischen und vergleichenden Analyse vorbehalten. Daß aber ein solcher Prozeß inzwischen weltweit stattfand, und daß dieser Prozeß von unterschiedlichen Anfangs- und Rahmenbedingungen schließlich zu ziemlich ähnlichen Lösungen führte (vgl. BOLI u.a. 1985), muß als konstitutives Merkmal der Universalisierung der modernen Schule angesehen werden (weiteres dazu bes. in Kap. 5).

Eine vorläufige Definition der ‚modernen‘ Schule im ‚modernen Weltsystem‘: Schule im Sinne planmäßiger, raumzeitlich ausgesonderter Unterrichtung gibt es schon seit einigen Jahrtausenden. Sie entstand im Vorderen Orient (und nicht in Europa) und wurde auch in anderen Kulturen autochthon erfunden (für einen Überblick vgl. z.B. SCHÖNEBERG 1981). Die ‚moderne‘ Schule im Unterschied zu ihren wie auch immer gearteten ‚vor-modernen‘ Vorläuferinstitutionen in verschiedenen Kulturen und Gesellschaften in wenigen Worten charakterisieren zu wollen, wäre vermessen. Das ‚Moderne‘ an der modernen Schule ist zunächst einmal eher ein Etikett zur Abgrenzung gegenüber anderen Erscheinungsformen von Schule und Unterricht, eine Abgrenzung, zu deren Rechtfertigung eine Reihe von Unterscheidungsmerkmalen genannt werden kann. Es wird im Laufe der folgenden Überlegungen (vor allem in Teil III) schrittweise deutlicher werden, was darunter zu verstehen ist. Um aber schon an dieser Stelle eine gewisse Vorklärung zu geben, folgt vorab eine kurze Definition:

Die moderne Schule ist ein
 – *allgemeines* (Bildung für alle, Wissen wird zum – potentiellen – Allgemeingut),

- *allgemeinbildendes* (Wissensorganisation nach nicht-restriktiven Kriterien, Didaktisierung und Methodisierung des Wissens, Unterrichtsfächer als Disziplinen),
- *öffentliches Pflichtschulsystem* (der Staat als Träger zumindest in letzter Instanz, Bildung als Recht und Pflicht des Bürgers, gesellschaftliche Funktionen des Teilsystems Schule),
- *das Erziehung Unmündiger und Unterrichtung gesellschaftlichen Wissens in institutionalisierten Lehr- und Lernprozessen durch eine professionalisierte Lehrerschaft organisiert,*
- *und das mittels Qualifikations-, Selektions- und Legitimationsprozessen ‚kulturelles Kapital‘ (schulische Titel, Berechtigungen, Bildung und Habitus, Lebenschancen) individuell und ungleich zuteilt.*

Desgleichen wird im folgenden von Schule ‚im modernen Weltsystem‘ geredet, ohne diesen Begriff zunächst zu erläutern. Wiederum als gewisse Vorklärung sei hier ein Auszug aus einem Lexikonbeitrag von BORNSCHIER zum Stichwort „Weltsystem“ wiedergegeben:

„Statt die Welt anzusehen als eine Summe der Eigenschaften von und der Beziehungen zwischen verschiedenen Ländern, hat eine wachsende Zahl von Sozialwissenschaftlern begonnen, die Welt als ein System zu betrachten, als ein Weltsystem, das eine eigene Entwicklungslogik aufweist, die aus den Elementen nicht ableitbar ist; und dieses System beeinflusst die sozialen Einheiten auf tieferen Ebenen der Analyse: Statusgruppen, Klassen, Unternehmen, Parteien, soziale Institutionen, Staaten. Der Begriff Weltsystem beinhaltet also die Annahme, daß ein soziales System existiert, das umfassender ist als irgendeines der staatlich organisierten Gesellschaften; vielmehr wird deren Verhalten ebenfalls aus dem Blickwinkel des Globalen analysiert. Dabei wird das Weltsystem der Neuzeit als ein dezentrales, aber hierarchisches Ganzes aufgefaßt. Die ungleiche Entwicklung, die diese hierarchische Gliederung hervorbringt, ist ein wesentliches gemeinsames Element bei den verschiedenen Forschern.“ (BORNSCHIER 1984, S. 536)

Wenn im folgenden von ‚Weltsystem‘ und ‚Weltsystemtheorie(n)‘ die Rede ist, so ist einem Mißverständnis vorzubeugen, das sich möglicherweise aus der Verwendung des System-Begriffs ergibt: Es handelt sich bei diesen Überlegungen um Versuche, aus z.T. unterschiedlichen Theorieansätzen heraus das moderne Weltsystem zu bestimmen und nicht um eine ‚Systemtheorie‘ der modernen Welt. ‚Welt,system‘ ist also eher ein deskriptiver Sammelbegriff für ein historisch gewordenes, weltweites Beziehungsgeflecht gesellschaftlicher Entwicklungen und nicht so sehr ein ‚System‘, das notwendigerweise nur mit Hilfe der ‚Systemtheorie‘ zu analysieren wäre.

Die Vorstellung von einer modernen Schule im modernen Weltsystem (vgl. auch ADICK 1988) besagt, daß die innergesellschaftliche und die globale Expansion sowie die Systembildung der modernen Schule unter *entwicklungslogisch-rekonstruktiven* Aspekten eine andere Qualität besitzen als vor-moderne schulische Institutionen und als die Summe nationaler Schulgeschichten, – seien diese nun europäischer oder kolonialer Genese. Ich verstehe diese Gesamtentwicklung als einen weltgesellschaftlichen Prozeß der Universalisierung von Schule in der Moderne, mit dem als Formel zusammengefaßten Trend: mehr Bildung für alle in strukturell ähnlichen, national-

staatlich organisierten Bildungssystemen. Dabei ist davon auszugehen, daß alle drei Prozesse: die innergesellschaftliche Bildungsexpansion, die weltweite Ausbreitung von Schule und die Systembildung der modernen Schule nur sinnvoll verstanden werden können, wenn sie aufeinander bezogen werden. Denn es handelt sich, so die These, um einen einzigen welthistorisch bedeutsamen, seiner Qualität nach ‚transnationalen‘ und ‚transhistorischen‘ Prozeß der Universalisierung der modernen Schule.

Diese Begriffe bedürfen einer Erläuterung: Auf die ‚transnationale‘ Qualität moderner Bildungssysteme ist schon verschiedentlich hingewiesen worden, so z.B. von BOLI und RAMIREZ (1986, S. 68) im Blick auf nationale Schulsysteme und von WEILER (1988, S. 17 u. 27) mit Bezug auf den von transnationalen Entwicklungen abhängigen Charakter der Wissensproduktion in Ländern der Dritten Welt. Diese Dimension moderner Bildungsentwicklungen – in Ergänzung zu den nationalen Betrachtungsweisen – ist auch, mit einem ähnlichen Bedeutungsgehalt, als ‚supranational‘ bezeichnet worden (so in FRIJHOFF /Hg./ 1983). ZYMEK hat zudem (1983, S. 56) in Überlegungen zur Geschichte der Erziehung vom möglichen Aufweis ‚transhistorischer‘ Strukturen und Mechanismen gesprochen (auch wenn er das nicht ausdrücklich auf die Entstehung der modernen Schule bezogen hat): „Die Geschichte als Prozeß von Menschen durchgesetzter Veränderungen wird relativiert durch die Betonung der funktionalen Zwänge von Systemstrukturen und ihrer Evolution sowie durch den Aufweis transhistorischer – meist unbewußter – Strukturen und Mechanismen des sozialen Lebens.“ Dennoch sind diese Strukturen – auch wenn dies uns nicht immer bewußt vor Augen steht – von Menschen gemacht. Im folgenden wird der Begriff ‚transhistorisch‘ nicht im Sinne von ahistorisch oder transzendental verwendet, sondern im Sinne längerfristiger fundamentaler Wandlungen jenseits einzelner historischer Entwicklungen im engeren Sinne. Beide Aspekte – zumal beide Aspekte zusammen – sind, soweit ich sehe, noch nicht systematisch für eine Theorie der Entstehung und weltweiten Verbreitung der modernen Schule weiterentwickelt worden. Eine solche auf die Historische und Vergleichende Erziehungswissenschaft einschließlich einer Pädagogik der Entwicklungsländer bezogene Analyseperspektive birgt die Möglichkeit, sowohl die bislang überwiegend eurozentrische Schulgeschichtsschreibung (vgl. ADICK 1991 b, S. 643 u. 656 f.) als auch die zu kurz greifenden Vorstellungen von Schule als ‚Kolonialerbe‘ (s.u. Kap. 2) und von Bildung als ‚Entwicklungshindernis‘ (s.u. Kap. 3) in den Ländern der Dritten Welt zu überwinden.

Akzeptiert man die von TILLMANN (1987, S.8) angebotene Konsensformel: „Das Verhältnis zwischen der Institution Schule und dem gesamtgesellschaftlichen System stellt das Kernproblem einer Schultheorie dar“, so kann die folgende theoretische Problemskizze auch als ein *Beitrag zur Theorie der Schule* gelesen werden. Denn die darin vertretene neue Sichtweise der modernen Schule als ein universales, weltweit wirksames Modell hat Auswirkungen für die Konzipierung von Schulgeschichte und Schultheorie: *Schulgeschichtlich* eröffnet sie der Analyse die neue, ‚transnational‘ und ‚transhistorisch‘ genannte Qualität der modernen Schule gegen-

über der ihrer vor-modernen Vorläuferinstitutionen; *schultheoretisch* können die Vereinheitlichungsprozesse der Schulentwicklung in nationalen Systembildungsprozessen als Teil der Internationalisierung und weltweiten Standardisierung der modernen Schulentwicklungen begriffen werden.

Wenn im folgenden von der ‚modernen Schule‘ und dem ‚modernen Weltsystem‘, von der ‚transnationalen‘ und der ‚transhistorischen‘ Qualität dieser Entwicklungen die Rede ist, so haben all diese Begriffe gleichwohl wissenschaftslogisch nur den Charakter von Konstrukten. Sie dienen dazu, eine uns nicht unmittelbar zuhandene Realität theoretisch zu begreifen. Eigentlich müßte es dann immer heißen: diese oder jene Erscheinung, die mit ‚moderner Schule‘ oder mit ‚transnational‘ usw. bezeichnet werden. Dennoch darf der Konstruktcharakter wissenschaftlicher Begriffe nicht der Beliebigkeit preisgegeben werden. Insofern argumentiere ich in der hier nicht weiter zu beweisenden Annahme, daß der Vorstellungsgehalt dessen, was abkürzend mit dieser Begrifflichkeit bezeichnet ist, auch von praktischer Bedeutsamkeit ist für pädagogisches und politisches Handeln.