

„Everything has its history: politics, intellectual life, science, art, literature, economics, the family ... *everything* from archery and baseball to yaks and zucchini-growing. And everything either has, or eventually will have, its historian.”
Randall Collins

Lorenz Lassnigg (lassnigg@ihs.ac.at)

Geschichte(n) vom Erziehungswesen im globalen Vergleich – Wandel sozialwissenschaftlicher und historischer Perspektiven¹

Inhalt

Einleitung und methodologische Vorbemerkung.....	2
1. Begriffliche Abgrenzungen	3
1.1. ‚Erziehung‘: Abgrenzung und Beschreibungsdimensionen	3
2. ‚Geschichten‘: Wissenschaftliche Perspektiven auf die vergleichende Geschichte von Erziehung und Schule	6
2.1. Allgemeine Geschichte und ‚Diziplingeschichten‘	6
2.2. ‚Äpfel und Birnen‘: Geschichte und vergleichende Forschung	7
2.3. Soziologische Erziehungsgeschichten	8
2.4. Spielarten der allgemeinen Geschichte: Nationalgeschichte, Weltgeschichte, Globalgeschichte	10
3. ‚Realgeschichte‘: Historische Analysen von Erziehung in vergleichender Perspektive	13
3.1. Verallgemeinerte Eckpunkte der Geschichte des institutionalisierten Erziehungswesens.....	14
3.1.1. Unabhängige Entwicklung von Teilbereichen: Massenschule, Eliteschule und Universität.....	14
3.1.2. Geschichte der Etablierung der Wissenschaft an der Universität	15
3.1.3. Nationalerziehung als dominierender Entwicklungsfaktor	16
3.1.4. Koloniale Expansion	17
3.1.5. Steuerung und ‚Governance‘	18
3.1.6. Alternative Paradigmen des Lernens und Lehrens: Lehrlinge und Meister, Training und Formation.....	20
3.2. Regionale Besonderheiten der globalen Geschichte des Erziehungswesens	21
3.2.1. Schulwesen	21
3.2.2. Universitäten in verschiedenen Regionen der Welt	24
3.2.3. Berufserziehung	27
3.3. Spezielle Aspekte der globalen Erziehungsgeschichte	30
3.3.1. ‚Reformpädagogik‘: Ein Beispiel der Probleme geisteswissenschaftlicher Geschichtsschreibung.....	30
3.3.2. ‚Neo-Institutionalismus‘: Ein Beispiel für globale Entwicklungsmuster und Wegbereiter der Globalgeschichte	32
3.3.3. Die Geschichte der Sekundarschule als Zentrum der Selektion und Reproduktion.....	35
3.3.4. Vorschulische Erziehung: Replikation der Geschichte der Massenschule?	39
4. Anzeichen für Umbrüche in eine neue Epoche – ‚das Ende der Geschichte wie wir sie kennen‘?.....	42

¹ Eine stark gekürzte und redigierte Fassung dieses Papiers erscheint in einem Sammelband zur „Global History 1800-2008“ herausgegeben von Reinhard Sieder (Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien) und Ernst Langthaler (Institut für Geschichte des ländlichen Raumes, St. Pölten)

Einleitung und methodologische Vorbemerkung

Den Auftrag anzunehmen, sozusagen ‚aus dem Stand‘, ohne vorher darüber ein dickes Buch geschrieben oder zumindest längere ausführliche Studien über irgend einen Punkt der Entwicklung angestellt zu haben, einen Beitrag zur vergleichenden globalgeschichtlichen Betrachtung der Erziehung zu verfassen, kann nur einem Nicht-Historiker passieren, und auch der muss dazu vermutlich einigermaßen verrückt sein. Wie kann man sich dann aus der Affäre ziehen? Man kann sich denken, zumindest die Auftraggeber haben einen als kompetent erachtet, und beginnt zu recherchieren. Bald wird klar, dass es auch unter HistorikerInnen bisher nur vereinzelte Exemplare gibt, die sich mit der Globalgeschichte auseinandergesetzt haben² – man steht also wenigstens nicht allein. Eine Problemlösestrategie besteht darin, von den eigenen sozialwissenschaftlichen Wissensbeständen und Perspektiven ausgehend, in die historischen Debatten und Betrachtungsweisen einzutauchen, und zu versuchen, diese – soweit es die immer begrenzte Zeit erlaubt – reflektierend aufzuarbeiten. Der Beitrag geht also zweilagig vor, indem auf einer Ebene (sehr vorsichtig) die ‚Realgeschichte‘ skizziert wird, und gleichzeitig auf einer zweiten Ebene, die verschiedenen Perspektiven auf diese vorgestellte ‚Realität‘, sowohl aus den eigenen Disziplinen der Sozial- und Erziehungswissenschaft, wie auch aus verschiedenen Spielarten und Perioden der Geschichtswissenschaft behandelt werden. Der begrenzte Raum muss notgedrungen zu einer Auswahl führen, die stark den Interessen des Schreibenden geschuldet ist – der Beitrag könnte also auch ganz anders aussehen, wenn diese anders wären als sie sind. Auch dies kann reflektiert werden. Es wird also letztlich nicht eine zusammenhängende Geschichte geschrieben, sondern es werden bestimmte Aspekte der Geschichte herausgegriffen und verknüpft, die gleichzeitig auch bestimmte intellektuelle und methodische Herangehensweisen an die Geschichtsschreibung ausdrücken. Bis zu einem gewissen Grad werden damit auch ‚wissenssoziologische‘ Entwicklungen und Eigenheiten in den einschlägigen disziplinären Communities mit behandelt. Eine weitere persönliche Entscheidung bestand darin, neben dem sozialwissenschaftlich distanzierten Herangehen an die Thematik auch beim historischen Material eine sprachlich-kulturelle Distanzierung zu wählen, und von der im Wissenschaftsbetrieb vorherrschenden englischsprachigen Literatur auszugehen, und auch die deutschsprachigen AutorInnen aufgrund ihrer Sichtbarkeit in diesem Raum aufzunehmen.

Der Auftrag für den vorliegenden Beitrag besteht in einer langfristigen historischen und vergleichenden Betrachtung der weltweiten Entwicklungen im Erziehungswesen. Speziell soll auch der Frage nachgegangen werden, ob sich in dieser Entwicklung Anzeichen dafür finden lassen, dass wir ‚tatsächlich‘ in einer Zeit so grundlegender Umbrüche leben, wie in den Ideen über Postfordismus, Postmoderne, neue Moderne, oder gar das ‚Ende der Geschichte‘ so oft behauptet wird. Die Betrachtung bezieht sich grundsätzlich auf das gesamte Erziehungswesen

² Der Beitrag dazu, der momentan auf der Hitliste der Auseinandersetzung mit dieser globalgeschichtlichen Herangehensweise offensichtlich an erster Stelle liegt und auch gleich auf einen Schlag die Komplexitäten der Thematik sichtbar macht, ist Marcelo Caruso, World Systems, World Society, World Polity: Theoretical Insights for a Global History of Education, in: History of Education 37 (2008), 825-840.

ohne Erwachsenenbildung,³ wobei vor allem auf die Herausbildung seiner heutigen Grundstrukturen, sowohl im Hinblick auf die ‚Formierung‘ durch Regelungen, Organisationen und Institutionen (v.a. das Schulwesen), als auch auf die innere ‚Strukturierung‘ in unterschiedliche Sub-Bereiche und Sektoren wie Schule und Hochschule, oder vorschulische Erziehung, oder Berufserziehung Wert gelegt wird. Die näheren begrifflichen Unterscheidungen werden im Laufe der Darstellung anhand der vorhandenen Perspektiven und Analysen expliziert. Der Aufbau erfolgt in vier Teilen: Erstens wird eine Abgrenzung des Feldes skizziert, zweitens werden die verschiedenen Arten der Geschichtsbetrachtung skizziert, im dritten Teil werden Eckpunkte der globalen Entwicklung aus groben übergreifenden Gesamtdarstellungen festgehalten und wichtige spezifische Aspekte und Perspektiven der globalen Erziehungsgeschichte beispielhaft näher betrachtet. Ein vierter Abschnitt enthält einige zusammenfassende und abschließende Überlegungen zur Frage, inwieweit in den letzten Jahrzehnten Anzeichen für einen grundlegenden Bruch in eine neue historische Epoche bestehen.

1. Begriffliche Abgrenzungen

1.1. ‚Erziehung‘: Abgrenzung und Beschreibungsdimensionen

Die Abgrenzung des Gegenstandes und die Wahl der Begrifflichkeiten sind nicht selbstverständlich, und es gibt hier bereits grundlegende Unschärfen, die der Komplexität des Erziehungswesens geschuldet sind. Die bereits einleitend angesprochene Problematik der Vermischungen von ‚realer‘ Ebene und Betrachtungsebene wird sofort darin sichtbar, dass in den ganz allgemeinen Gegenstandsbezeichnungen für das Feld und in ihren Übersetzungen und Rückübersetzungen zwischen verschiedenen Sprachen schon bestimmte unterschiedliche – und aus historischen Diskursen bedingte – Verständnisse des Gegenstandes (‚Semantiken‘) enthalten sind, die dieses inhaltlich ausprägen. Der gängige deutsche Begriff ‚Bildung‘ drückt dies in exemplarischer Weise aus. ‚Bildungswesen‘ wird synonym mit ‚Erziehungswesen‘ verwendet, obwohl es sich dabei um ein am Ende des 18. Jahrhunderts entstandenes spezielles historisch ausgeprägtes Verständnis von Erziehung und v.a. Selbsterziehung handelt, das bei näherer Betrachtung nicht so einfach zu fassen ist.⁴ Im Englischen dominiert das Begriffspaar Education und Training, das oft mit Bildung und Ausbildung übersetzt wird. Fritz Ringer, einer der bedeutendsten amerikanischen Historiker des Erziehungswesens mit deutschen Wurzeln übersetzt Bildung hingegen mit ‚Cultivation‘.⁵ Christopher Winch bringt in einer sehr interessanten historisch inspirierten vergleichenden Analyse der Berufsbildung die

³ Zur Erwachsenenbildung vgl. leicht zugänglich Elke Gruber, Hg., Theorie und Forschung. Facettenreich, traditionsbewusst und innovativ, online Magazin Erwachsenenbildung.at, Ausgabe 7/ 8, 2009 Internet: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf> MAGAZIN (2010-03-01).

⁴ Die sehr ausgeprägten historischen Untersuchungen in der systemtheoretischen Tradition von Niklas Luhmann haben dieser Unterscheidung große Aufmerksamkeit beigemessen, vgl. v.a. Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr, Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Frankfurt/M. 1988. Der Begriff der ‚Bildung‘ hat in den letzten Jahren v.a. in philosophischen Diskursen eine Art Renaissance erfahren, vgl. z.B. Gert Biesta, Bildung and Modernity: The Future of Bildung in a World of Difference, in: Studies in Philosophy & Education 21 (2002), 343-351; Sven Erik Nordenbo, Bildung and the Thinking of Bildung, in: Journal of Philosophy of Education 36 (2002), 341-353; Rebekka Horlacher, , in: Studies in Philosophy & Education 23 (2004), 409-426.

⁵ Fritz Ringer, Comparison and Causal Explanation, in: Comparative Education 42 (2006), 363-376,

französische Begrifflichkeit ‚Formation‘ in Spiel, und schlägt vor, auch im Englischen diesen Begriff als Education und Training übergreifenden zu verwenden.⁶ Um diese Probleme zu vermeiden, wird in diesem Beitrag der Begriff Erziehung verwendet.

Historische Untersuchungen sprechen oft von Erziehung, konzentrieren sich jedoch auf die Schule, die immer nur einen Teil der Erziehung umfasst, die wiederum nur ein Teil von ablaufenden Prozessen der im Prinzip nicht speziell intendierten ‚Sozialisation‘ sind. Die andere Seite der Erziehung ist Lernen, dieses soll letztlich durch die erzieherischen Einwirkungen beeinflusst oder ausgelöst werden. Heute hat es sich eingebürgert, ‚formale‘, d.h. organisierte oder institutionalisierte Prozesse des Lernens von informalen Prozessen zu unterscheiden, die ohne oder mit nur schwer abgrenzbaren und fassbaren erzieherischen Einwirkungen vor sich gehen.⁷

Für historische Analysen ist aufgrund des vorhandenen Materials die formale Seite leichter zugänglich, es geht daher oft um die Institutionalisierung der Erziehung im Schulwesen. Was sich innerhalb der Institutionen abspielt, ist eine andere Frage und braucht andere Methoden und Zugänge. Im Bereich der formalen Erziehung bezieht sich die historische Forschung stark auf die Kernbereiche der *Pflichtschule* und der *Universität*. Letztere wird oft als eigenes Forschungsgebiet betrachtet und nicht so unmittelbar der Erziehung zugerechnet obwohl es sich dabei ursprünglich über Jahrhunderte um explizite Erziehungsinstitutionen gehandelt hat, und die heute dominierende Forschungsfunktion erst sehr spät, im 19. Jahrhundert, ‚mit Schmerzen‘ institutionalisiert wurde.⁸ Der Bereich der Berufsbildung ist wiederum abgetrennt, und viel weniger untersucht. In den heutigen Bildungsdiskursen hat sich der Begriff des Lernens in den Mittelpunkt geschoben, der in den historischen Betrachtungen wenig oder keine Rolle spielt – die Geschichte des Lernens wäre also noch zu schreiben.⁹ Das ist auch nicht weiter tragisch, wenn man davon ausgeht, dass ohnehin jede Generation ihre Geschichte neu schreiben muss.¹⁰

Die Erziehung ist ein komplexes Phänomen, das in vielen seiner Aspekte und Dimensionen – auch historisch – betrachtet und beschrieben werden kann und wird. Es gibt hier eine Reihe von möglichen Systematisierungen und Beschreibungsdimensionen:

1. Man kann von den vorfindbaren vielfältigen *alltäglichen Erziehungspraktiken* ausgehen, die in menschlichen Gesellschaften in ihren unterschiedlichsten Kontexten unvermeidlich vorkommen, und deren Ausformungen sich auch im Laufe der Geschichte verändern. Hierzu

⁶ Vgl. Christopher Winch, *Education, Work and Social Capital: Towards a New Conception of Vocational Education*, London 2000.

⁷ Vgl. Patrick Werquin, *Moving Mountains: will qualifications systems promote lifelong learning?* In: *European Journal of Education* 42 (2007), 459-484.

⁸ Es hat sich seit den 1980ern eine Subdisziplin der Hochschulforschung etabliert, ein Schlüsselwerk war Burton R. Clark, *The Higher Education System*. Berkeley 1983; für eine stilisierte idealisierende Sicht der Universität als Institutionalisierung des ‚kognitiven Komplexes‘ der Gesellschaft siehe Talcott Parsons/Gerald M. Platt, *The American University*. Cambridge/Mass. 1973.

⁹ Erste Schritte und Überlegungen dazu finden sich z.B. bei Klaus Seitz, *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt/M. 2002.

¹⁰ Jürgen Oelkers, Nohl, Durkheim, and Mead: Three different Types of ‘History of Education’, in: *Studies in Philosophy and Education* 23 (2004), 347-366.

kann man auch die verschiedenen sozialen Kontexte rechnen, in denen Erziehungsprozesse vorkommen, seien es gesellschaftliche Felder oder Sektoren wie familiäre Verbände oder Arbeitszusammenhänge, oder auch relevante soziale Kategorisierungen wie Kindheit, Adoleszenz, Jugend usw.¹¹

2. Die Erziehungspraktiken unterliegen vielfältigen *Reflexionen und Reflexionsformen* von beschreibender und/oder normativer Natur, die im historischen Verlauf einerseits jeweils aktuell wichtige Themen und Probleme zum Ausdruck bringen, und andererseits wiederum auf die Praktiken zurückwirken. Hier sind die geisteswissenschaftlichen Betrachtungen, oder in heutiger Kulturwissenschaftlicher Sicht die Diskurse und Diskursformationen angesiedelt, die in verschiedenster Weise als Material für die Analyse der Geschichte verwendet werden.¹²

3. Darüber hinaus sind *gesellschaftlich institutionalisierte Formen des Erziehungswesens* entstanden, die heute ein verzweigtes Netz von Aktivitäten, Ideen, Regelungen, Organisationen usw. umfassen, die auch insofern von existenzieller Bedeutung sind als in ihnen auch viele Menschen ihren Lebensunterhalt verdienen. Dieses Erziehungswesen ist ein komplexes Gebilde und kann unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet werden:

- ‚*Topologie*‘, *innere Struktur und Grenzen zur gesellschaftlichen Umwelt*: Hier geht es um die institutionellen und organisatorischen Formen im Bildungswesen, deren Struktur und Verteilung, usw. (z.B. Schul-, oder Universitätsgeschichten);
- ‚*Prozesse*‘, *Ziele, Inhalte, Methodik, Ergebnisse*: Damit ist die Ausprägung der Erziehungspraktiken in den Erziehungsinstitutionen gemeint, sowie die Festlegungen und Diskurse, die es darum gibt (z.B. Geistesgeschichte)
- *Personal/Professionspolitik*: Dies betrifft die Formen der Arbeitsteilung zwischen den beteiligten AkteurInnen und deren Stellenwert, Absichten, Interessen (z.B. Sozialgeschichte)
- *Steuerungs- und Regulierungsmechanismen*: Dabei geht es um die Kontrollmechanismen, um Macht und Herrschaft, darum, wer in welchem Maße und über welche Kanäle über das Bildungswesen bestimmt (z.B. Institutionengeschichte);
- *Gesellschaftliche Einbindung, gesellschaftspolitische Referenz*: Diese wiederum komplexe und verzweigte Bereich betrifft das Zusammenspiel des Erziehungswesens mit anderen gesellschaftlichen Bereichen und Institutionen wie Familie und Sozialisationsumwelt, Beschäftigung, Sozialstruktur, Ressourcenverteilung, Wissensproduktion-Innovationssystem (hier ist die z.B. Kulturgeschichte angesprochen).

Jede dieser Dimensionen, die in ihrer Gesamtheit im Querschnitt ein entwickeltes Bildungswesen aufspannen, hat ihre Geschichte und ist als solche im Prinzip analysierbar, und vergleichbar.

¹¹ Philippe Aries, *Geschichte der Kindheit*, München/Wien 1975 (16. Auflage Juni 2007; [französisches Original 1960]); Helmut Fend, *Sozialgeschichte des Aufwachsens*, Frankfurt/M. 1988.

¹² Vgl. z.B. Agnieszka Dzierzbicka, *Vereinbaren statt anordnen. Neoliberale Gouvernementalität macht Schule*, Wien 2006.

2. ‚Geschichten‘: Wissenschaftliche Perspektiven auf die vergleichende Geschichte von Erziehung und Schule

2.1. Allgemeine Geschichte und ‚Disziplingeschichten‘

Die beiden methodologischen Elemente der vorliegenden Publikation, *Geschichte* und *Vergleich*, haben weitgehend getrennte Entwicklungen durchgemacht, und nähern sich erst in den letzten Jahren wieder so richtig an. Historische Perspektiven auf Erziehung und Schule gibt es aus ganz unterschiedlichen disziplinären und sachlichen Blickwinkeln, und diese gehen im Laufe der Zeit auch ganz unterschiedliche Verbindungen – bzw. auch Nicht-Verbindungen – ein. Auf einige dieser Perspektiven wird ohne Anspruch der Vollständigkeit im Folgenden eingegangen, um die Vielfalt der Zugänge wie auch die Konvergenzen zu demonstrieren.¹³ Dabei soll auch deutlich gemacht werden, wie die Komplexität der Entwicklung des Erziehungswesens jeweils von unterschiedlichen Seiten, Standpunkten und Fragestellungen aus beleuchtet wird, und welche verschiedenen Facetten der Beziehungen von Erziehung und Gesellschaft in den Blick genommen werden.

Abgesehen von der *allgemeinen Geschichte* als ausdifferenzierter wissenschaftlicher Disziplin sind historische Forschungen auch als spezielle sub-disziplinäre Felder in anderen Disziplinen entstanden (‚Disziplingeschichten‘), die mehr oder weniger starke Verbindungen zur Geschichtswissenschaft wie auch zu ihren jeweiligen ‚Mutterdisziplinen‘ aufweisen. So spielt die Geschichte innerhalb der *Pädagogik und Erziehungswissenschaft* eine prominente Rolle. Bis zur sogenannten ‚realistischen Wende‘ zu einer empirischen Betrachtungsweise in den späten 1960er Jahren bildeten philosophisch-anthropologische und geistes-geschichtliche Betrachtungen den Grundstock dieser Disziplin. An einem Beispiel zur Geschichte der sogenannten ‚Reformpädagogik‘ wird demonstriert, welche Probleme in diesem Zusammenhang auftauchen können (vgl. 3.3.1.).¹⁴ Des Weiteren spielen historische Analysen und Konzepte in der *Soziologie* von Erziehung und Bildung seit den ‚Klassikern‘ (Durkheim, Weber, Parsons) in unterschiedlichen Spielarten eine grundlegende Rolle, und hier gibt es auch teilweise direkte Anknüpfungspunkte zu sozial- bzw. kulturgeschichtlichen Forschungen. Einige dieser Konzepte werden in stilisierter Form skizziert (Luhmann, Archer, Meyer u.a., Collins). In letzter Zeit bemüht auch die *Bildungsökonomie* im Rahmen ihrer Kausalmodelle zur Erklärung von nationalen Leistungsunterschieden historisch inspirierte

¹³ Eine umfassende Darstellung der Verbindungen zwischen diesen verschiedenen Forschungssträngen würde einer eigenen interdisziplinären ‚wissensoziologischen‘ Untersuchung bedürfen und kann in diesem Beitrag nicht geleistet werden – es werden nur einige Verbindungs-Knoten ausgewählt. Insgesamt ist erstaunlich, wie wenig gegenseitige Referenz zwischen den verschiedenen Ansätzen und Forschungen stattfindet, bzw. wie zufällig diese sich Referenzen zumindest auf den ersten Blick darstellen. Teilweise findet sich ein Überblick über die Literatur bei Aaron Benavot/Julia Resnik/Javier Corrales, *Global Educational Expansion*, Cambridge MA. 2006. Internet: <http://www.amacad.org/publications/Benavot.pdf> (2010-02-23); vgl. auch Julia Resnik, Hg., *The Production of Educational Knowledge in the Global Era*, Rotterdam/Taipeh 2008.

¹⁴ Vgl. Oelkers, Nohl; vgl. auch Rita Casale/Daniel Tröhler/Jürgen Oelkers, Hg., *Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung*, Göttingen 2006.

Analysen (Wöbmann), und die *Politikwissenschaft* hat Pionierarbeit bei der Entwicklung von historischen international vergleichenden Daten über das Erziehungswesen geleistet.¹⁵

2.2. ‚Äpfel und Birnen‘: Geschichte und vergleichende Forschung

Die *vergleichende Forschung*, der zweite wesentliche Strang dieses Beitrages, hat in jüngster Zeit ganz wesentliche Veränderungen erfahren. Jürgen Schriewer beschreibt Grundzüge der Entwicklung der vergleichenden Forschung und datiert den Beginn der ‚Vergleichenden Erziehungswissenschaft‘ mit einer Schrift von Marc-Antoine Jullien de Paris aus 1817, aus der zitiert wird: „Durch die Untersuchungen der vergleichenden Anatomie ist die anatomische Wissenschaft vorwärts gebracht worden; in gleicher Weise sollten Untersuchungen über die vergleichende Erziehung neues Material zur Vervollkommnung der Wissenschaft von der Erziehung liefern.“¹⁶ Die jüngsten Entwicklungen im Bereich der internationalen Leistungsvergleiche von SchülerInnen und auch Erwachsenen können nun, zwei Jahrhunderte später als (neuerliche) Versuche der Einlösung dieses Programmes gesehen werden. Um jedoch zu diesem Programm beitragen zu können, erfordert der Vergleich Theorie oder ‚allgemeine Sätze‘, um die Vielfalt der Phänomene sinnvoll ordnen zu können. Diese verallgemeinernde Betrachtung wird jedoch in der Geschichtswissenschaft nicht unbedingt geschätzt.¹⁷

Schriewer zeigt, dass diese ‚Theorie‘ bei den Gründervätern der vergleichenden Erziehungswissenschaft im frühen 20. Jahrhundert in Konzepten wie Nationalcharakter oder Sozio- und Kulturdeterminismus bestand. Er zitiert den Historiker Michael Sadler von 1900 mit dem folgenden Credo: „A national System of Education is a living thing, the outcome of forgotten struggles and difficulties, and of ‚battles long ago‘. It has in it some of the secret workings of national life. It reflects, while it seeks to remedy, the failings of national character.“¹⁸ Vergleiche wurden nicht unter systematisch-wissenschaftlicher Stoßrichtung durchgeführt, sondern v.a. zu praktisch-politischen Zwecken, wobei ‚das Ausland‘ zwar vielfach zum Lernen für die eigene Entwicklung genutzt wurde,¹⁹ aber vielleicht noch

¹⁵ Vgl. z.B. als frühe Beispiele Peter Flora, *Modernisierungsforschung*, Opladen 1974; Peter Flora/Arnold J. Heidenheimer, Hg., *The Development of Welfare States in Europe and America*. New Brunswick 1981.

¹⁶ Marc-Antoine Jullien de Paris, *Skizzen und Vorarbeiten zu einem Werk über die Vergleichende Erziehung*, Deutsche Ausgabe hg. von Hans Espe, Berlin 1954 [Orig. 1817], zit.n. Jürgen Schriewer, Stichwort: Internationaler Vergleich in der Erziehungswissenschaft, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3 (2000), 495-515, 498.

¹⁷ Vgl. die etwas polemische Sicht dazu aus der Sicht eines historisch orientierten Soziologen, Randall Collins, *The Mega-Historians*, in: *Sociological Theory* 3 (1985), 114-122.

¹⁸ Michael Sadler, *How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education* [Orig. 1900], reprint in: *Comparative Education Review* 7 (1964), 307-314; zit.n. Schriewer, *Vergleich*, 502.

¹⁹ Vgl. Aaron Benavot/Julia Resnik, *Lessons From the Past: A Comparative Socio-Historical Analysis of Primary and Secondary Education*, in: Benavot/Resnik/Corrales, *Expansion*, 1-89; es gibt viele Beispiele für die Gewinnung von Anregungen für die einheimische Entwicklung durch Missionen in das vermeintlich besser entwickelte Ausland, beginnend mit der legendären Reise von Zar Peter I., weitere Beispiele sind die systematischen Erkundungen Ignaz Felbigers und seiner Abgesandten bei den protestantischen Preußen, eine ottomanische Delegation von Sultan Ahmed III. in Europa, oder die Anleihen in Europa und Amerika während der Meiji-Periode in Japan. Vgl. auch David Phillips/Kimberly Ochs, Hg., *Educational Policy Borrowing*:

häufiger selektiv als legitimatorisches ‚Argument‘ in politischen Auseinandersetzungen diene (und noch dient).²⁰ Harold Noah und Max Eckstein skizzieren in ihrer Reflexion auf die eigene Tätigkeit im Bereich der ‚Comparative Education‘ zwischen den 1960er und den 1990ern, wie sich die vergleichende Betrachtung im Laufe der Jahrzehnte zunächst von ihren historischen Wurzeln gelöst und in Richtung zuerst quantitativ-sozialwissenschaftlicher und dann auch qualitativ-kulturwissenschaftlicher Methoden und Ansätze bewegt hat.²¹

Erst in jüngerer Zeit wird v.a. im Kontext der Globalgeschichte eine neue Konvergenz zwischen historischer und vergleichenden Analyse festgestellt, und es werden auch die Potentiale von interdisziplinären Zugängen ausgelotet.²² Hartmut Kaelble zeigt, dass seit den 1970ern bereits eine Auseinandersetzung unter einigen HistorikerInnen mit Fragen des Vergleichs begonnen hat und viele Studien im Ansatz des klassischen Vergleichs, der stark auf die Beschreibung und Identifikation von statischen ‚Fakten‘ (Äpfel und Birnen) konzentriert war, entstanden sind. In den 1990ern hat die verstärkte Beschäftigung mit Transnationalität zur Entwicklung erweiterter Vergleichsansätze und zu breiterer Resonanz von methodischen Debatten geführt, die sich insbesondere auf Fragen der Analyse von wechselseitigen Beeinflussungsprozessen konzentrierte (Transferforschung, Vernetzungs- und Beziehungsforschung).²³

2.3. Soziologische Erziehungsgeschichten

Wesentliche Einflüsse auf die historische Betrachtung des Erziehungswesens sind von der Soziologie bzw. den Sozialwissenschaften ausgegangen. Insbesondere das Paradigma der ‚Modernisierung‘ als Modell der Weltentwicklung, demzufolge eine langfristige historische Ablöse der sog. segmentären und ständischen traditionellen Gesellschaft durch die sog. moderne und funktionale Gesellschaft im Zuge der industriellen und demokratischen Revolutionen stattfindet, wurde stark von der klassischen Soziologie geprägt. Talcott Parsons hat diesen beiden Revolutionen sogar noch eine dritte hinzugefügt, die Vision der ‚Erziehungsrevolution‘, die die Entwicklung des Erziehungswesens als ebenso eigenständigen und grundlegenden gesellschaftlichen Prozess darstellt, der in die anderen großen Umwälzungen (demokratische Revolution, industrielle Revolution) nicht subsumierbar ist und

Historical Perspectives, Oxford 2004; Gita Steiner-Khamsi, Hg., Lessons from Elsewhere: The Politics of Educational Borrowing and Lending. New York 2004.

²⁰ Schriewer, Vergleich, 505; Bernd Zymek, Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion, Ratingen 1975.

²¹ Harold J. Noah/Max A. Eckstein, Doing Comparative Education. Three Decades of Collaboration. in: CERC Studies in Comparative Education No.5, o.O. 1998. Internet: <http://www.hku.hk/cerc/Publications/CERC-5.htm> (2010-03-01).

²² Vgl. Hartmut Kaelble/Jürgen Schriewer, Hg., Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts-, und Kulturwissenschaften, Frankfurt/Main 2003.

²³ Vgl. Hartmut Kaelble, Die Debatte über Vergleich und Transfer und was jetzt? In: Fachforum zur Geschichte des kulturellen Transfers und der transnationalen Verflechtungen in Europa und der Welt, online 2005 Internet: <http://geschichte-transnational.clio-online.net/forum/id=574&type=diskussionen> (20.2.2010); vgl auch Ders., Bericht über die Tagung ‚Gesellschaftsvergleich‘ der Forschergruppe ‚Gesellschaftsvergleich‘ an der Humboldt Universität, in: Jahrbuch für Wirtschaftsgeschichte, 1997/1, 217-221.

zukünftig letztlich in der allgemeinen Hochschulbildung mit dem universellen Zugang der Menschen zu den gesellschaftlichen Ressourcen der Rationalität münden sollte.²⁴

Das Interesse der Soziologie an der Geschichte der Erziehung bezieht sich sowohl auf ihre Rolle oder ‚Funktion‘ für die breitere gesellschaftliche Entwicklung als auch auf die sozialen Prozesse und Mechanismen, die die Entwicklung des Erziehungswesens als einer gesellschaftlichen ‚Großinstitution‘ prägen. So haben die verschiedenen VertreterInnen soziologischer Theorieansätze auch ihre Theorien über den Stellenwert der Erziehung entwickelt, die je nach Richtung entsprechend unterschiedlich ausfallen, bei manchen Autoren steht die gesellschaftliche und soziale Reproduktion und Machterhaltung im Vordergrund (z.B. *Pierre Bourdieu* oder *Michel Foucault*), bei anderen das Verständnis der funktionalen Differenzierung (z.B. *Niklas Luhmann*). Dabei geht es zentral auch um die Frage, wie und warum sich die Erziehung in den ‚modernen‘ Formen der Schulen und Universitäten herausgebildet hat, und wie diese mit den ‚traditionalen‘ Formen der segmentären und Standeserziehung kontrastieren bzw. zusammenhängen. Es sind also historische und vergleichende Fragestellungen, die hier wesentlich sind, auf die es bisher keine gemeinsam geteilten Antworten gibt. Es ist auffallend, dass die Protagonisten dieser Ansätze sich auch um die Analyse allgemeiner gesellschaftlicher Fragen weit über das Bildungswesen hinaus bemüht haben (also keine spezialisierten Historiker der Erziehung sind). Im folgenden werden einige unterschiedliche Strategien skizziert, wie man sich dem Verständnis des Erziehungswesens zu nähern versucht:

- In der *Systemtheorie* von Luhmann geht es darum, die funktionale Ausdifferenzierung des Erziehungswesens als eines gesellschaftlichen Teilsystems, und daran anknüpfend seine innere Funktionsweise, wie auch die Anknüpfungen an andere Teilsysteme zu verstehen.²⁵ Dafür wird - neben der v.a. US-amerikanischen organisationstheoretischen und institutionalistischen Forschung - eine intensive historische Analyse der deutschen und teilweise auch der europäischen pädagogischen Diskurse der letzten Jahrhunderte bemüht, die als ‚Reflexionstheorien‘ des Erziehungssystems und seiner Funktionsprobleme gesehen werden. Im Mittelpunkt stehen dabei die programmatischen Zielsetzungen für die Erziehung. Diese eigentlich geisteswissenschaftliche Analyse hilft der soziologischen Betrachtung, die grundlegenden Funktionsmechanismen des Erziehungssystems zu verstehen. Im Unterschied zur Wirtschaft (Geld) oder Politik (Macht) oder Wissenschaft (Wahrheit) konnte jedoch bisher kein allgemeiner Mechanismus identifiziert werden (Kandidaten sind Selektion, Anschlussfähigkeit, oder Intelligenz).
- In der Neo-Weberianischen handlungstheoretisch orientierten Soziologie von *Randall Collins* wurden gezielte und in die Tiefe gehende historische Studien angestellt, die sich stark auf die Selektionsmechanismen und die damit verbundenen Mechanismen der

²⁴ Vgl. Talcott Parsons, *Das System moderner Gesellschaften*, München 1976, (Orig. *The System of Modern Societies*, 1971), 120-125; vgl. auch Kraus, Beate (1994), *Erziehungs- und Bildungssoziologie*, in: Harald Kerber/Arnold Schmieder (Hrsg.): *Spezielle Soziologien. Problemfelder, Forschungsbereiche, Anwendungsorientierungen*. Reinbek Reinbek 1994, 556-576; OECD, *Redefining Tertiary Education*, Paris 1998.

²⁵ Vgl. Niklas Luhmann, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* (Hg. von Dieter Lenzen), Frankfurt/Main 2002; dieser Band fasst die Studien pointiert zusammen, die in einigen Bänden vorher detailliert dargelegt wurden.

Statuszuweisung konzentrieren.²⁶ Collins hat dabei früh die Aufmerksamkeit auf komplexe kulturelle Aspekte gelenkt, wohingegen viele andere soziologische Ansätze zunächst vorwiegend auf wirtschaftliche (Arbeitskräfte, Ausbeutung) und politische (Demokratie, Herrschaft) Aspekte abgestellt haben.

- Eine sehr großangelegte vergleichende historisch-soziologische Studie von *Margaret S. Archer* hat die Entstehung und Entwicklung der heutigen organisierten Erziehungssysteme auf der Basis eines makrosoziologisch gewendeten Rational-Choice-Modells in vier Ländern nachgezeichnet.²⁷ Die Entstehung und Veränderung der Systeme wird als Ergebnis der Interaktion von gesellschaftlichen Gruppen auf dem Hintergrund ihrer Interessen und Ressourcenverhältnisse analysiert, wobei die Entwicklung pfadabhängig in Zyklen verläuft, die Ergebnisse des vorherigen Zyklus also den nächsten Zyklus der Veränderung beeinflussen. Als eine wesentliche Typologie haben diese Studien die Unterscheidung von dezentralen und zentralistischen Systemen ergeben, die unterschiedliche Veränderungsmuster aufweisen: laufende kleine ‚inkrementalistische‘ Veränderungen führen zu mittel- oder längerfristigem Systemwandel in dezentralen Systemen, während in den zentralistischen Systemen die Veränderung über langfristige Zyklen von Stop-Go Politik mit Jahrhundertreformen vor sich geht.

- Die umfangreichsten historischen Analysen auf Basis von quantitativen und qualitativen Daten wurden in der neo-institutionalistischen Stanford-Gruppe um *John W. Meyer* durchgeführt. Diese werden heute auch als Pionierarbeiten für die globalgeschichtliche Analyse gesehen. Ein Grundanliegen in diesem Ansatz ist die Ablehnung funktionalistischer und rationalistischer Erklärungen, und die Annahme, dass kulturelle Muster und institutionelle Formen selbst als erklärende Mechanismen gesellschaftlicher Entwicklung zu sehen sind. Ein zentrales Erklärungsmuster besteht darin, dass sich bestimmte institutionelle Formen in der Welt verbreiten, die dann von der transnationalen Ebene zurückwirken (vgl. 3.3.2.).

2.4. Spielarten der allgemeinen Geschichte: Nationalgeschichte, Weltgeschichte, Globalgeschichte

In der *Geschichtswissenschaft* selbst kann man in jüngerer Zeit eine Differenzierung zwischen unterschiedlichen Grundkonzepten feststellen, die mit den Stichworten Nationalgeschichte, Weltgeschichte und Globalgeschichte (*Global History*) bezeichnet werden. Daraus ergeben sich jeweils unterschiedliche Aufmerksamkeitsschwerpunkte und auch unterschiedliche Betrachtungsweisen von so wichtigen Phänomenen wie z.B. dem Kolonialismus oder so grundlegenden gesellschaftlichen Strukturmustern wie der Frage nach nationaler Strukturierung der Gesellschaft vs. Weltgesellschaft.

²⁶ Randall Collins, *The Credential Society. A Historical Sociology of Education and Stratification*, New York 1979; Ders., *A Micro-Macro Theory of Intellectual Creativity: The Case of German Idealist Philosophy*, in: *Sociological Theory* 5 (1987), 47-69; Ders., *Comparative and Historical Patterns of Education*, in: *Handbook of the Sociology of Education*, New York 2000, 213-239; Ders., *The Dirty Little Secret of Credential Inflation*, in: *Chronicle of Higher Education* 49 (2002), B20.

²⁷ England, Dänemark, Frankreich, Russland, vgl. Margaret S. Archer, *Social Origins of Educational Systems*, London/Beverly Hills 1979

Historische Analysen der Erziehung sind notwendigerweise in den jeweils gewählten theoretischen und methodischen Konzepten ‚gefangen‘. Es gibt beispielsweise in den angelsächsischen Ländern seit Beginn der organisierten ‚History of Education‘ in den 1960er Jahren notorische Klagen über eine mangelnde Beachtung von Theorie und Methodologie.²⁸ Bis zur Jahrtausendwende, wo eine Krise der Geschichtswissenschaft konstatiert wird, wird eine Abfolge von Geistesgeschichte in den 1950er bis 1960er Jahren, über Sozialgeschichte in den 1970er bis 1980er Jahren, bis zur Kulturgeschichte ab den 1990er Jahren beschrieben, die sich jeweils in den nationalen Grenzen abgespielt hat. Wenn die Geschichte als *Nationalgeschichte* konzipiert wird, werden Entwicklungen im Erziehungswesen folgerichtig im nationalen Rahmen betrachtet. Vorgänge, die den nationalen Rahmen überschreiten, wie z.B. die Erziehung in (ehemals) kolonisierten Territorien, werden aus nationaler Perspektive – sei es der Kolonialnation oder der (ehemals) kolonisierten Nation – analysiert, wenn sie nicht überhaupt ignoriert werden, was bisher sehr häufig der Fall ist. Als Beispiele kann man betrachten, wie die koloniale Geschichte in bestimmten regionalen Verbindungen berücksichtigt wird. Im Verhältnis zwischen Großbritannien und Australien etwa ergibt eine Durchsicht des Mainstreams der einschlägigen ‚History of Education‘-Literatur, dass auf der Seite der ehemaligen Kolonialmacht, Fragen der Kolonialgeschichte so gut wie nicht sichtbar sind.²⁹ Auf der Seite von Australien wird in den weiter zurückgehenden historischen Analysen die Kolonialzeit ‚selbstverständlich‘ thematisiert, da wesentliche Einflüsse auf die Entwicklung des Erziehungswesens eng damit verbunden sind. Hier wird jedoch die Frage der ursprünglichen indigenen Bevölkerung über weite Strecken ausgeklammert.³⁰ Explizit wurde eine kooperative Aufarbeitung der gemeinsamen Entwicklung im Unterschied dazu im Verhältnis zwischen Portugal und Brasilien begonnen, hier aber bereits im Konzept der Globalgeschichte. Ein wesentlicher Unterschied der Betrachtungsweise besteht darin, dass die Beeinflussung nicht mehr nur einseitig von der Kolonialnation zu den Kolonisierten gesehen wird, sondern wechselseitig.³¹

²⁸ vgl. z.B. John L. Rury, *The Curious Status of the History of Education: A Parallel Perspective*, in: *History of Education Quarterly* 46 (2006), 571-598; Gary McCulloch/Ruth Watts, *Introduction: Theory, Methodology, and the History of Education*, in: *History of Education* 32 (2003), 129-132.

²⁹ In der ‚Presidential Address‘ zum 40. Jahrestag der ‚History of Education Society‘, wenn man diese als ‚repräsentativen Ort‘ betrachtet, werden v.a. zeitgeschichtliche Fragen aus der Thatcher Ära thematisiert, und trotz der Bezugnahme auf Nationalgeschichte und Globalisierung wird die koloniale Vergangenheit überhaupt nicht angesprochen, vgl. Gary McCulloch, *Forty Years On: Presidential Address to the History of Education Society*, London, 4 November 2006, in: *History of Education* 35 (2007), 1-15; in der Publikation einer rezenten mehrjährigen Seminarserie über ‚Social Change‘ wurden Fragen des Kolonialismus und des Empire auf später verschoben, vgl. Gary McCulloch/Joyce Goodman/William Richardson, *Editor’s Introduction: Social Change in the History of Education*, in: *History of Education* 36 (2007), 403-408; selbst der internationale Konferenzband der International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) von 2005 in Sydney zum Thema *Grenzen* enthält keinen Beitrag zu Fragen des Britischen Kolonialismus, vgl. Craig Campbell/Geoffrey Sherrington/Margaret Winter, *Borders and Boundaries in the History of Education*, in: *Paedagogica Historica* 43 (2007), 1-6.

³⁰ Vgl. Barry Wright, *Australia 1788-1988: An Aboriginal Perspective on the Centennial*, in: *Education* 108, 325-329; Jan Grey/Quentin Beresford, *A ‘formidable challenge’: Australia’s Quest for Equity in Indigenous Education*, in: *Australian Journal of Education* 52, 197-223.

³¹ Vgl. Ana Isabel Madeira, *Comparative Studies in the History of Colonial Education: Considerations on Comparison in the Lusophone Space*, in: *SÍSIFO. Educational Sciences Journal* 01 (2006), 37-55.

Weltgeschichte wird nicht einheitlich gesehen, sie geht jedenfalls über die Nationalgeschichte hinaus und analysiert breitere Weltregionen, oder tatsächlich die Welt, aber betrachtet diese immer noch aus dem Blickwinkel der Nationalstaaten. „World history has previously been taught along the lines of ‚If it is week three, it must be China week‘. Each of the major world regions was treated separately and distinctly. What was lacking was the integration of the different world regions.“³² Die Entwicklung der International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) demonstriert anschaulich, wie die Schritte zur Internationalisierung der Forschung bei der Aneinanderreihung von Nationalgeschichten ihren Anfang genommen haben. Die Arbeit der Organisation wurde auch – wie in anderen internationalen Organisationen – in den ersten Jahrzehnten nach dem vorbereitenden Treffen von 1977 bis zur Auflösung des ‚sozialistischen Lagers‘ von den Konfliktkonstellationen zwischen den Nationalstaaten in Ost und West mit geprägt.³³ In der ‚sozialgeschichtlichen Wende‘ der späten 1960er Jahre ging es neben der Anwendung sozialwissenschaftlicher Methoden (z.B. auch der Auswertung quantitativer Datensätze) wesentlich auch um den Beitrag historischer Forschung zur Theoriebildung über die Entwicklung und den gesellschaftlichen Stellenwert des Erziehungswesens. Die Debatten wurden in dieser Zeit der StudentInnenbewegung und des gesellschaftlichen Aufbruchs stark durch ‚kritische Theorien‘ vorangetrieben, die nicht nur den positiven Beitrag der Erziehung zur Modernisierung und gesellschaftlichen Entwicklung in Richtung Freiheit und Demokratie sahen, sondern auch den Beitrag zur Status- und Machterhaltung gesellschaftlicher Eliten und Themen wie soziale Herrschaft und ökonomische Ausbeutung bearbeiteten. Obwohl diese Ansätze und Paradigmen in den verschiedenen Weltregionen parallel und diskursiv verknüpft aufgetreten sind, war die Perspektive im Wesentlichen auf die Entwicklung innerhalb der jeweils ‚eigenen‘ Nationen konzentriert.³⁴

Globalgeschichte versucht die Perspektive radikal zu ändern, und eine konzeptionelle Neustrukturierung der Welt zugrundezulegen. Vor allem zwei Beschränkungen ‚traditioneller‘

³² Vgl. Andrew F. Clark, Review Essay The West and the Rest: Rewriting Global History, in: Journal of Third World Studies 19, 269-273, 270; zur Entwicklung der Konzeptionen und der wissenschaftlichen Institutionalisierung nach 2000 vgl. Matthias Middell, Editorial, Focus: Welt und Globalgeschichte in Europa, in: Historical Social Research 31(2006), 4-12. Der Unterricht an Schulen und Universitäten war bereits eines der vier Themen des Ersten Europäischen Kongresses für Welt- und Globalgeschichte im Jahr 2006. Die Diskussion des Werkes von John Darwin zeigt die Schwierigkeiten der ‚Dezentrierung Europas‘, auch wenn der Autors diese Absicht verfolgt, vgl. Michael Adas, Reconsidering the Macro-Narrative in Global History: John Darwin’s After Tamerlane and the Case for Comparison. Review Article, in: Journal of Global History 4 (2009), 163-173.

³³ Vgl. den Abriss der Entwicklung der ISCHE bis nach der Jahrtausendwende in Marc Depaepe, It’s a Long Way to ... an International Social History of Education: in Search of Brian Simons’s Legacy in Today’s Educational Historiography, in: History of Education 33 (2004), 531-544; als Produkt des ersten Treffens wurde mit der Herausgabe eines ‘State-of-the-art’-Readers begonnen, vgl. Martin Heinemann, Hg., Die historische Pädagogik in Europa und den USA. Berichte über die historische Bildungsforschung. Teil 1: Belgien, Finnland, Frankreich, Großbritannien, Italien, Niederlande, Österreich, Polen, USA. Teil 2: Bundesrepublik Deutschland, CSSR, Dänemark, Deutsche Demokratische Republik, Portugal, Schweden, Schweiz, Spanien, UdSSR, Ungarn, Klett-Cotta 1977 & 1985.

³⁴ Für die historischen Diskurse wesentlich und einflussreich war die Herausbildung der ‚revisionistischen‘ Betrachtungsweise, die v.a. mit der Arbeit von Michael Katz verbunden ist, vgl. als ‚Auslöser‘ dieser Diskussionen seine Dissertation, Michael Katz, The Irony of Early School Reform. Educational Innovation in Mid-Nineteenth Century Massachusetts, Cambridge MA 1968; als Reaktion vgl. z.B. Diane Ravitch, The Revisionists Revised: A Critique of the Radical Attack on the Schools, New York 1978

Forschung sollen überwunden werden: ‚methodologischer Nationalismus‘ und ‚erweiterter Eurozentrismus‘.³⁵ Ersteres naturalisiert den Nationalstaat und identifiziert die Gesellschaft mit dem Staat und dem nationalen Territorium; zweiteres kann in verschiedenen Varianten auftreten, neben einer Perspektivenverengung aufgrund von Vernachlässigung oder Vorurteil gibt es auch eine ‚empirische Variante‘, die z.B. bestimmte institutionelle Formen universalisiert. „Eurocentrism [...] is a very complex thing. We can banish all the value meanings of the word, all the prejudices, and we still have Eurocentrism as a set of empirical beliefs.“³⁶ *Marcelo Caruso* (2008) beschreibt die Konzeption der Globalgeschichte als Zusammenfügen von Fragmenten u.a. aus den vielen verschiedenen ‚Geschichten‘ der postmodernen historischen Betrachtung zu größeren Narrativen mit dem wichtigen zusätzlichen Element der Einbeziehung von Verursachungsfaktoren von der globalen Ebene zu den ‚verstreuten‘ Einheiten wie Nationen, Staaten, Kulturen, (Teil)-Systemen etc.³⁷ Als wichtige Referenztheorien für das neue Forschungsfeld werden die Weltsystem-Theorie von *Immanuel Wallerstein*, die Theorie der Weltgesellschaft, die u.a. auf den Ideen des Soziologen und Systemtheoretikers *Niklas Luhmann* aufbaut, und der bereits angesprochene institutionelle Internationalismus und Globalismus der Stanford-Gruppe um *John W. Meyer* herangezogen.³⁸ Die Eckpunkte der Methodologie sind ‚Connections and Comparisons‘. Das bedeutet „[...] realigning the lens away from teleological ideas about ‚globalization‘ and the power projections of various imperialisms, and towards a focus on emerging thinking about the plurality of spatial linkages, networks, and connections which were more than local but less than global.“³⁹

3. ‚Realgeschichte‘: Historische Analysen von Erziehung in vergleichender Perspektive

Die folgende Skizzierung der ‚globalen Realgeschichte‘ des Erziehungswesens bezieht sich vor allem auf die Entwicklung der gesellschaftlich institutionalisierten Formen des Erziehungswesens, und hier wiederum auf die Aspekte der ‚Topologie‘, der Steuerungs- und Regulierungsmechanismen und der gesellschaftlichen Einbindung. Die ‚Prozesse‘ sowie die Professionspolitik bleiben im Hintergrund. Diese institutionalisierten Formen haben sich als aktive Ergänzung zu den ‚natürlich‘ laufenden Prozessen des Lernens und der Sozialisation über die Jahrhunderte herausgebildet und bestehen heute als vielfältiges Geflecht von

³⁵ Vgl. Marcel van der Linden, *Labour History: The Old, the New, and the Global*, in: *African Studies* 66, 169-180; ders., *Global Labour History and the ‘Modern World System’: Thoughts at the Twenty-fifth Anniversary of the Fernand Braudel Center*, in: *International Review of Social History* 46, 423-459.

³⁶ Vgl. James Blaut, *The Colonizer’s Model of the World*, New York 1993, 9.

³⁷ Vgl. Caruso, *Systems*.

³⁸ Der Autor sieht diese drei Theorieansätze als neue tragfähige Alternativen sowohl zu den traditionellen Ansätzen der ‚Entwicklung‘ (Marxismus und Weltkapitalismus, Modernisierung und Entwicklung, sowie Dependenztheorie) als auch zum Ansatz der ‚Multiple Modernities‘ von Shmuel N. Eisenstadt, denen er keine ausreichende Erklärungskraft für die die neueren Entwicklungen der Globalisierung zutraut. Manche Autoren sehen Globalisierung als alternatives Paradigma zur Modernisierung, mit dem wesentlichen Unterschied, dass das Lokale, die Fragmentierung, die Differenzierung als gleichbedeutende Prozesse mit der Integrationsbewegung gesehen werden, vgl. z.B. Arif Dirlik, *Globalization as the End and the Beginning of History: The Contradictory Implications of a New Paradigm*, GHC-Working Paper 00/3, Institute on Globalization and the Human Condition (2000), <http://globalization.mcmaster.ca/wps/dirlik.PDF> (20.2.2010).

³⁹ Sandip Hazareesingh/Jonathan Curry-Machado, *Editorial – Commodities, Empires, and Global History*, in: *Journal of Global History* 4 (2009), 1-5, 5.

Einrichtungen, die sich Erziehungsaufgaben widmen, insbesondere die Schulen, aber auch andere Organisationen und Dienste wie Universitäten, Kindergärten, Jugendverbände, Ausbildungsverhältnisse etc. Dieses Erziehungswesen ist zu einem gesellschaftlichen Sektor geworden, der insgesamt eine Größenordnung von fünf bis zehn Prozent der Wirtschaftskraft und ähnliche Anteile der Staatsausgaben umwälzt.⁴⁰

Viele historische Analysen beschäftigen sich mit Fragen der Steuerung und Topologie, also wie sich die heutige Konfiguration des Erziehungswesens als gesellschaftlicher Sektor mit mehr oder weniger staatlich regulierten und zusammenhängenden Laufbahnen, mit den entsprechenden Abschlüssen und seinen vielfältigen inhaltlichen sowie prozeduralen Vorgaben, aus den ersten Ansätzen der Errichtung von gesellschaftlich organisierter Erziehung in Form von Schulen, Lehrverhältnissen, Erziehungsanstalten oder ähnlichem herausgebildet hat. Sozialwissenschaftliche Analysen beschäftigen sich stärker mit Fragen der gesellschaftlichen Einbindung, also wie diese Entwicklung zu erklären ist und welche Faktoren dazu beigetragen haben. Im Folgenden werden Ergebnisse dieser Forschungen in mehreren Schritten skizziert: Erstens werden einige grundlegende verallgemeinerte Eckpunkte der Entwicklung zusammengefasst (3.1.), zweitens wird für die Geschichte der Bereiche Schule, Hochschule und Berufsbildung ein Panorama der Grundzüge der Entwicklung in den verschiedenen Weltregionen mit dem Fokus auf wichtigen regionalen Besonderheiten skizziert (3.2.), und drittens werden einige spezielle Aspekte näher in ihrer Entwicklung beleuchtet: die vorschulische Erziehung, die Sekundarschule, globale Erklärungsmuster und Probleme der geisteswissenschaftlichen Geschichtsschreibung (3.3.).

3.1. Verallgemeinerte Eckpunkte der Geschichte des institutionalisierten Erziehungswesens⁴¹

3.1.1. Unabhängige Entwicklung von Teilbereichen: Massenschule, Eliteschule und Universität

Obwohl sie heute in vielerlei Weise verbundene Elemente des zusammenhängenden Erziehungswesens sind, haben sich die *Universitäten* und die *Pflichtschulen* von sehr unterschiedlichen Ausgangspunkten, und auch in unterschiedlichen Zeiträumen entwickelt. Die weiterführenden Schulen der oberen Sekundarstufe in akademischer Allgemeinbildung und Berufsbildung haben wiederum unterschiedliche Ausgangspunkte und Entwicklungen, ebenso die Einrichtungen für Kinder bevor die Schulpflicht beginnt. Eine wesentliche Frage besteht daher darin, wann und wie es gekommen ist, dass sich diese unterschiedlichen und ursprünglich mehr oder weniger getrennten Einrichtungen zu den heute selbstverständlichen laufbahnförmigen Sequenzen zusammengefügt haben.

⁴⁰ In Österreich sind das 5-6% des Bruttoinlandsproduktes (BIP) und etwa 11% der Staatsausgaben; vgl. Lorenz Lassnigg/Stefan Vogtenhuber, Indikator A5 Bruttoinlandsprodukt, Staatsausgaben und Bildungsausgaben, in: Werner Specht, Hg., Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Graz 2009, 32-33. Internet: http://www.bifie.at/sites/default/files/pub-pdf/2009-06-16_NBB-Band1.pdf (2010-03-01).

⁴¹ Vgl. Brian Platt, Education: Overview, in: Peter N. Stearns, Hg., Oxford Encyclopedia of the Modern World. 1750 to the Present, Bd.3, Oxford 2008, 35-41; Yves Laberge, Universities: Overview, in: Stearns, Encyclopedia, 449-451;

Die Entwicklung von so genannten *Universitäten* beginnt bereits im 10. und 11. Jahrhundert (frühe Gründungen oder Vorläufer sind Nalanda im klassischen Indien, Cairo, Salerno, Bologna, Oxford und Cambridge, Paris) und umfasst die bekannten Institutionen in Europa wie auch weniger bekannte Institutionen im klassischen Indien oder in vielen Muslimischen Zentren. Diese frühen Universitäten waren religiöse Einrichtungen, und obwohl es in verschiedenen Bereichen der Welt (z.B. auch in Britisch Amerika Harvard 1636) weiterhin viele Gründungen gab, stagnierte die Entwicklung der Universitäten zwischen 1500 und 1750. *Schulen* gab es für sehr ausgewählte Bevölkerungskreise ebenfalls schon sehr früh, aber eine breitere Entwicklung des Schulwesens beginnt in vielen Bereichen der Welt erst im 17. Jahrhundert. Zunächst war die Verfügbarkeit von Schulen zwischen Stadt und Land wie auch nach dem Geschlecht oder z.T. nach Regionen extrem unterschiedlich.

Eine wichtige Unterscheidung betrifft die Vorläufer der heutigen weiterführenden Schulen (Sekundarschulen) einerseits und der heutigen Primarschulen als Kern der Pflichtschule andererseits. Diese beiden Bereiche, die heute mehr oder weniger recht und schlecht koordiniert sind, sind ursprünglich mehr oder weniger unabhängig voneinander von unterschiedlichen Seiten her entstanden und erst später systematisch verknüpft worden (dieser Aspekt wird in 3.3.3. näher behandelt). Aaron Benavot und Julia Resnik haben eine Globalgeschichte der Primar- und Sekundarerbziehung auf Basis umfassender Literaturstudien zu gezielten Fragen durchgeführt, um auch wesentliche Unterschiede und spezifische Bedingungen bei der Entwicklung der Massenerziehung herauszuarbeiten.⁴² Bei der Frage, wie die Durchsetzung der gesetzlichen Schulpflicht verlaufen ist, zeigen sie bestimmte Muster. Die Zeit zwischen der Staatgründung und der gesetzlichen Festlegung der Schulpflicht hat sich in den sukzessiven Unabhängigkeitswellen seit dem 19. Jahrhundert von 25-50 Jahren bis 1950 auf 6 Jahre und später auf 1 Jahr verkürzt. Zuletzt kann die Etablierung der Schulpflicht als ‚normaler‘ Teil des Staates gesehen werden.

Wie in der Vergangenheit bedeutet aber die gesetzliche Beschlussfassung keineswegs auch die sofortige Umsetzung der Schulpflicht, dies liegt wie schon bei den ersten Gesetzen in Preußen häufig daran, dass die ausreichenden finanziellen und administrativen Mittel nicht zur Verfügung gestellt werden (können). Es gibt eine Tendenz zur Verlängerung der Schulpflicht, und eine Verringerung der Variation in den Beginn- und Endzeitpunkten. Aktuell liegt die Spanne der Dauer bei 42 Ländern der Welt zwischen 4-5 Jahren und 12-13 Jahren. Im Jahr 1930 lag der Beginn der Schulpflicht beim Alter von 5-8 Jahren und das Ende bei 10-16, im Jahr 2000 haben sich diese Zeitpunkte auf das Alter von 5-7 beim Beginn und 14-18 beim Ende verschoben.

3.1.2. Geschichte der Etablierung der Wissenschaft an der Universität

Die Entwicklung der Wissenschaften ab dem 17. Jahrhundert, und damit die Entstehung einer wichtigen heutigen Schnittstelle zwischen Gesellschaft und Erziehung, fand ursprünglich außerhalb der Universitäten statt, berühmte Beispiele sind die wissenschaftlichen

⁴² Aaron Benavot/Julia Resnik, Lessons From the Past: A Comparative Socio-Historical Analysis of Primary and Secondary Education, in: Benavot/Resnik/Corrales, Expansion, 1-89.

Gesellschaften in Großbritannien oder auch die französische Aufklärung. Randall Collins arbeitet heraus, dass Deutschland das einzige Land ist, in dem die wissenschaftlichen und philosophischen Erneuerer des 18. und 19. Jahrhunderts durchgängig Universitätsangehörige waren.⁴³ Auch die direkte Verknüpfung von Universitätsbildung und beruflichen Tätigkeiten außerhalb der Kirchen und der Universitäten selbst, heute eine weitere wichtige gesellschaftliche Schnittstelle, war zunächst nicht gegeben. Für beides, sowohl die Integration der Wissenschaft in die Universität (Humboldt) als auch die Verbindung von Abschlüssen mit Positionen zunächst in der staatlichen Verwaltung, hatte Preußen im 19. Jahrhundert eine Vorreiterrolle, das deutsche Modell wurde rasch zu einem gewissen Vorbild für die zwischen 1865 und 1890 neu gegründeten US-Amerikanische Universitäten (z.B. Cornell, Johns Hopkins, Stanford, Chicago). Auch die *Grandes Ecoles* wurden von Napoleon für die Ausbildung seiner Beamten, Techniker und Militärs eingerichtet. Die Universitäten sind also für den größten Teil ihrer langen Geschichte zunächst ausschließlich Erziehungs- und Lehrorganisationen gewesen.

Die Forschung ist erst im 19. Jahrhundert etabliert worden und hat dann im 20. Jahrhundert v.a. ab den 1930ern in den USA die traditionelle moralische und religiöse Erziehung abgelöst.⁴⁴ Mit der ‚*Academic Revolution*‘ der Etablierung der führenden Rolle der ‚Graduate Schools‘ an den führenden amerikanischen Universitäten hat die Forschung die Vorherrschaft als universitäre Hauptfunktion errungen, und zunehmend auch die Lehre in den Undergraduate University Colleges auf diese Funktion bezogen.⁴⁵ Im 20. Jahrhundert, mit dem starken Breitenwachstum des Hochschulsektors ist die – noch immer nicht völlig etablierte – ‚dritte‘ Funktion von Dienstleistungen der Hochschulen für ihre lokale und regionale Umgebung dazu gekommen.⁴⁶

3.1.3. Nationalerziehung als dominierender Entwicklungsfaktor

Als wesentlicher Faktor bei der Entwicklung des Schulwesens wird die Herausbildung der ‚modernen‘ Nationalstaaten im 18. Jahrhundert gesehen, wobei das Schulwesen selbst einen nennenswerten Teil dieser Entwicklung der staatlichen Organisation ausgemacht hat. Die Rolle der Industrialisierung bei der Entwicklung des Erziehungswesens wird teilweise kontrovers diskutiert, aber heute hat sich weitgehend die Position durchgesetzt, dass sich hier nur bestenfalls geringe Zusammenhänge in spezifischen Bereichen finden lassen und wirtschaftliche Erklärungen für die Entstehung des Massenschulwesens nicht tragfähig sind.

⁴³ Randall Collins, A Micro-Macro Theory of Intellectual Creativity: The Case of German Idealist Philosophy, in: Sociological Theory 5 (1987), 47-69, 58.

⁴⁴ Allan Bloom, The Closing of the American Mind, New York 1987; Richard Hofstadter, Anti-Intellectualism in American Life, New York 1963.

⁴⁵ Christopher Jencks/David Riesman, The Academic Revolution, New York 1969; v.a. die Kapitel: The Academic Revolution in Perspective, 1-27 und Reforming the Graduate Schools, 510-544; in dieser inneren Struktur der US-Forschungsuniversitäten liegt die Grundidee für die Bologna-Struktur, es ist jedoch fraglich, inwieweit dies *inhaltlich* so verstanden wird, und selbst wenn ja, ob dies durch ‚voluntaristische‘ Politik erreichbar ist.

⁴⁶ Vgl. OECD, The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs, Paris 1999; Clark Kerr, The great transformation in higher education 1960-1980, Albany 1991; v.a. Kapitel: Structure - the American mixture of higher education in perspective: Four dimensions, 27-47.

Insgesamt werden als Ursachen der staatlichen Massenschule viel breitere und komplexere Zusammenhänge der gesellschaftlichen und sozialen Reproduktion namhaft gemacht.⁴⁷

Zwischen den ersten Beschlussfassungen einer Schulpflicht im 18. Jahrhundert und deren effektiver Durchsetzung vergingen einige Jahrzehnte, v.a. da einerseits die finanziellen und auch administrativen Ressourcen dafür nicht aufgebracht wurden und andererseits auch die Bevölkerung nicht die nötigen Anreize hatte, ihre Kinder in die Schulen zu schicken. Die frühen Anknüpfungspunkte für die Entwicklung des staatlichen Schulwesens waren verstreute Einzelschulen auf verschiedenen Ebenen, die von den Eltern bezahlt werden mussten und meist in kirchlicher Umgebung, in Pfarren oder bei Klöstern, angesiedelt waren.⁴⁸ Religiöse Umbrüche wie die Reformation mit ihren Nachwehen und auch Gegenreformation hatten eine wesentliche Bedeutung für die Erziehung und die Entwicklung des Schulwesens.

3.1.4. Koloniale Expansion

Mit der kolonialen Expansion der Nationalstaaten im späten 19. Jahrhundert wurde auch das Schulwesen in den kolonisierten Territorien verbreitet, zunächst vorwiegend für die weißen SiedlerInnen. Es wird jedoch heute v.a. im Rahmen der neuen Globalgeschichte die Aufmerksamkeit darauf gelenkt, dass sich das Schulwesen in den kolonisierenden Nationen erst im Aufbau befand, und so nichts ‚Fertiges‘ exportiert wurde.⁴⁹ Die einheimische Bevölkerung wurde – wie in Europa auch – zunächst von religiösen Institutionen ‚missioniert‘, soweit sie nicht physisch zu vernichten versucht wurde. Von unterschiedlichen Kolonialmächten wurden unterschiedliche Strategien verfolgt, die teilweise noch bis heute Spuren hinterlassen haben. Die Briten unterstützten eher bereits bestehende Missionsschulen, Frankreich regulierte auch die Schulen in den Kolonien streng nach dem eigenen Vorbild. Teilweise wirkte der Kolonialismus indirekt auf die Entwicklung des nationalen Erziehungswesens, indem z.B. Japan in den 1870ern zur Stärkung seiner Gegenmacht gegen die konkurrierenden Kolonialmächte auf eine nationale Erziehungsstrategie setzte, und beim raschen Aufbau seines Schulwesens Modelle von etablierten Vorbildern adoptierte (zuerst Frankreich, dann USA, dann Deutschland), die mit der japanischen Kultur zu einer besonders ausgeprägt nationalistischen Erziehung kombiniert wurden. In Russland und China waren Schritte zum Aufbau eines Schulwesens in einer ersten Welle im späten 19. Jahrhundert nicht erfolgreich und dieser erfolgte dann erst nach der jeweiligen kommunistischen Revolution 1918 bzw. 1949.

⁴⁷ Vgl. z.B. Fritz Ringer, Introduction, in: Detlef K. Müller/Fritz Ringer/Brian Simon, *The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction 1870-1920*, Cambridge u.a. 1987, 1-12.

⁴⁸ Vgl. die anschaulichen und detaillierten Beschreibungen für verschiedene Länder in James Van Horn Melton, *Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*, Cambridge u.a. 1988; sowie bei Archer, *Origins*.

⁴⁹ Diese Frage wird heute beispielsweise in der gemeinsamen Erforschung der gemeinsamen Geschichte zwischen portugiesischen und brasilianischen HistorikerInnen betont; ebenso ist in der Forschung über die australische Geschichte ersichtlich, wie reformorientierte Kräfte aus dem britischen Kolonialland teilweise versuchten, ihre fortschrittlichen Ideen in der Kolonie zu erproben, wie die russischen Reformisten im Zarismus eine Zeitlang versuchten, ihre Reformideen in Sibirien anzuwenden und auszuprobieren.

3.1.5. Steuerung und ‚Governance‘

Mit dem ideologischen Siegeszug der Marktwirtschaft im Neo-Liberalismus haben Fragen alternativer Formen von ‚Governance‘ im Erziehungswesen stark erhöhte Bedeutung erhalten, insbesondere in der Abwägung zwischen den Modellen staatlich-bürokratischer und marktwirtschaftlicher Steuerung.⁵⁰ Grundsätzlich war die Errichtung des staatlichen Schulwesens mit verschiedenen existierenden Schulen und Erziehungsformen konfrontiert, die es unter seine ‚standardisierende‘ Kontrolle bringen musste. Eine Reihe von Studien haben diese frühen Prozesse der Errichtung von staatlichen Erziehungssystemen in den ‚alten‘ Nationen untersucht, mit sehr unterschiedlichen Ausgangspunkten und Entwicklungen z.B. zwischen Europa und USA, oder zwischen verschiedenen Staaten Europas, oder zwischen Russland, China und Japan.⁵¹ Besondere Bedingungen finden die postkolonialen Staaten vor, wo bereits die Konfrontation der eigenen traditionellen Erziehungseinrichtungen mit den kolonialen Eingriffen stattgefunden hatte, die dann auch bereits in verschiedenster Weise mit dem etablierten Modell des Westens konfrontiert waren: Teilweise bestanden koloniale Einrichtungen, teilweise waren die Eliten in den Kolonialländern erzogen worden etc. Für *Lateinamerika* hat G.W. Rama ein Modell unterschiedlicher Konstellationen entwickelt, wobei die indigenen Völker teilweise überhaupt nicht in die Entwicklung eingebunden waren. Je nach der Konstellation von restriktiver oder integrativer staatlicher Politik sind im Zusammenspiel mit dem Gewicht der verschiedenen sozialen Schichten vier unterschiedliche Grundmodelle entstanden: ein exklusives Modell, ein segmentiertes Modell, ein Klassenmodell und ein universalistisches Modell.⁵² In *Südostasien* bestanden jahrhundertalte Erziehungssysteme teilweise auch während des Kolonialismus weiter, und die neuen Nationalstaaten mussten Bevölkerungen mit hoher Diversität integrieren. Diese versuchten, die vorhandenen Schulen in die Errichtung der nationalen Erziehungssysteme einzubeziehen.

Benavot und Resnik unterscheiden in ihrer globalen historischen Analyse der Prozesse der ‚Systembildung‘ im Bereich der Primar- und Sekundarbildung drei grundlegende Dimensionen: Zentralisierung/Dezentralisierung, öffentlich/privat, säkular/religiös.⁵³ Die Dimension *zentral/dezentral* stand bereits bei Margaret Archer im Mittelpunkt.⁵⁴ Mit dem Aufstieg der neo-liberalen Ideologie seit den 1980er Jahren hat sich eine starke Tendenz in Richtung von Dezentralisierung entwickelt, der in den postkolonialen Staaten teilweise auch über den finanziellen Druck internationaler Organisationen umgesetzt wurde.⁵⁵ In den

⁵⁰ Erik Hanushek, einer der wichtigsten Bildungsökonomien stellt in einer Festschrift für Milton Friedman, einem Propheten des Neo-Liberalismus, die polemische Frage, warum die traditionellen ineffizienten bürokratischen Schulsysteme schwerer zu zertrümmern wären, als das sowjetische Imperium; vgl. Eric A. Hanushek, *The Toughest Battleground: Schools*, in: Mark A. Wynne/Harvey Rosenblum/Robert L. Formaini, Hg. *The legacy of Milton and Rose Friedman's Free to Choose: Economic liberalism at the turn of the twenty first century*, Dallas 2004), 21-35.

⁵¹ Vgl. die Beschreibungen und Literaturangaben in Benavot/Resnik, *Lessons*, 20-25.

⁵² Germán W. Rama, *Education in Latin America: Exclusion or Participation*, in: CEPAL-Review No.21 (1983), 13-38.

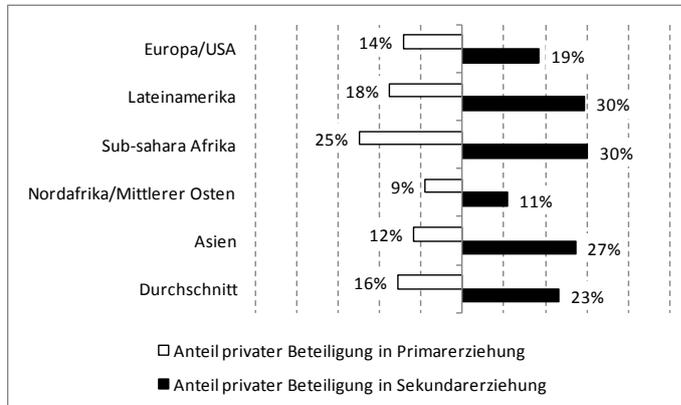
⁵³ Benavot/Resnik, *Lessons*, 20-39.

⁵⁴ Vgl. Archer, *Origins*; England, Dänemark, Frankreich, Russland.

⁵⁵ Für Lateinamerika gibt es Hinweise auf eher kontraproduktive Wirkungen, vgl. Benavot/Resnik, *Lessons*, 29-30; es wird hier auf Phänomene hingewiesen, die dem bekannten Problem von ‚Exit und Choice‘ entsprechen:

westlichen Ländern ist eher ein Konvergenz in dem Sinne festzustellen, dass sich ursprünglich stark zentralisierte Systeme in Richtung Dezentralisierung bewegt haben (z.B. nordische Länder), und umgekehrt (Vereinigtes Königreich, USA).

Abb. 1: Anteile privater Erziehung nach Weltregionen ca. 1980



Quelle: Eigene Darstellung nach Daten von Benavot/Resnik 2006, Tab.2

Die Dimension *öffentlich/privat* betrifft die Finanzierung und die Regulierung. Alle Erziehungssysteme haben ihren Ursprung in privaten Aktivitäten, und auch in den Pflichtschulen mussten am Beginn ihrer Geschichte erhebliche Beiträge bezahlt werden. Es gibt einen langfristigen historischen Prozess der Steigerung der öffentlichen Autorität über die Erziehung, der – ebenfalls im neo-liberalen Diskurs – in den letzten Jahrzehnten umgekehrt wurde. Die Erziehung soll nach diesen Vorschlägen nicht mehr als öffentliche Aufgabe sondern als eine Dienstleistung aufgefasst werden, die am Markt gehandelt und v.a. auch als wichtiges Exportgut entwickelt werden kann und soll. Zentralisierte Systeme betonen eher die öffentliche Aufgabe, während dezentralisierte Systeme eher private Erziehung unterstützen und fördern. In allen Weltregionen ist die Variation sehr hoch, der Anteil der privaten Beteiligung in verschiedenen Ländern variiert zwischen 0% und über 90%. Die Durchschnittswerte liegen in der Sekundärerziehung etwas höher als in der Primärerziehung und variieren nach Weltregionen zwischen 9% und 30%.

Auch die Unterscheidung *säkular/religiös* ist mit den beiden anderen Unterscheidungen verbunden: „most private schools were also religious ones“.⁵⁶ Die Errichtung der öffentlichen Erziehungssysteme erfolgte und erfolgt in Auseinandersetzung und Zusammenspiel mit den vorher bestehenden Formen religiöser Erziehung. Die Religion hat in vielen Bereichen über das Lesen religiöser Texte eine wesentliche Rolle bei der Alphabetisierung der Bevölkerung gespielt, und die religiöse moralische Erziehung wurde und wird auch für die Erziehung der Untertanen der Nationalstaaten genutzt. James Melton zeigt in seiner detaillierten und anschaulichen vergleichenden Analyse der Entwicklung der Primärerziehung in Preußen und

Unterfinanzierung und verstärkte private Wahlmöglichkeiten führen dazu, dass die Begüterten das öffentliche System verlassen, was die Anreize und den Druck für Verbesserungen reduziert, und zu einer weiteren Verschlechterung bzw. zu Abwärtsspiralen führt, Vgl. Albert O. Hirschman, *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*. Cambridge, MA. 1970.

⁵⁶ Benavot/Resnik, *Lessons*, 21.

Österreich die fundamentale Rolle, die der Pietismus dabei spielte.⁵⁷ Eine wesentliche Rolle spielen dabei auch die Eltern, wenn sie an der religiösen Erziehung ihrer Kinder interessiert sind. Es konkurrierten nicht nur Staat und Kirche, sondern in vielen Regionen konkurrierten auch unterschiedliche Religionen um Einfluss. In der vorkolonialen Zeit gab es in weiten Weltregionen eine etablierte islamische Erziehung mit Koranschulen und Universitäten, als die christlichen Missionierungen und Kolonialschulen mit ihren Anstrengungen der ‚Zivilisierung‘ begannen. Noch heute ist der islamische Einfluss in mehr als 35 afrikanischen Staaten stark gegeben, in Ostasien war die konfuzianische Erziehung etabliert. „Under European colonialism, many traditional education systems disappeared – first shadowed by ever-increasing mission schools and later pushed out by the more extensive education system of colonial governments.“⁵⁸ Nach der Dekolonisierung wurde in unterschiedlicher Weise versucht, mit den Traditionen umzugehen, dabei wurde oft an den vorhandenen Erziehungsformen angeknüpft. In Afrika an der islamischen Erziehung, in Ostasien wurden die christlichen Schulen integriert. Heute gibt es im Zusammenhang mit den Migrationsprozessen eine neue Debatte um die religiöse Erziehung, die teilweise die etablierte Trennung von Staat und Kirche in Frage stellt.

Zusammenfassend arbeiten Benavot und Resnik hinsichtlich der drei Unterscheidungen für verschiedene Weltregionen unterschiedliche Konstellationen und Fragen heraus.⁵⁹ In Lateinamerika, wo ‚moderne‘ staatliche Erziehungssysteme in unterschiedlichen Formen zur Etablierung der postkolonialen Nationen genutzt wurden, haben v.a. neo-liberale Reformen teilweise zu einer ‚Renaissance‘ von privater und religiöser Erziehung geführt und soziale Ungleichheiten erhöht. In Afrika und in islamisch dominierten Regionen, wo westliche Erziehung oft gegen die Traditionen durchgesetzt worden war, haben die neuen postkolonialen Nationalstaaten zunächst oft – auf dem Hintergrund der großen Versprechungen der positiven Wirkungen der Erziehung – viel in säkulare nationale Erziehung investiert. Da die Versprechungen auf rasche Entwicklung nicht eingelöst wurden, wurde dann die ‚moderne‘ Erziehung teilweise als Ursache für soziale Probleme (Arbeitslosigkeit, Konflikte zwischen alten und neuen Werten, Generationenkonflikte etc.) gesehen, es stellt sich die Frage, wie die islamische Kultur und die moderne Erziehung vereinbar sind. In Asien wird am ehesten eine erfolgreiche Integration von traditionellen und modernen Ansätzen gesehen, von der gelernt werden könnte.

3.1.6. Alternative Paradigmen des Lernens und Lehrens: Lehrlinge und Meister, Training und Formation

Seit Jahrhunderten bestehen unterschiedliche Formen des Lernen und Lehrens parallel nebeneinander und konkurrieren in den diversen Bemühungen der Bildungsreform. Die Frage, ob das schulische Setting die bestmögliche Lernumgebung darstellt, wird seit langem

⁵⁷ Vgl. Melton, Absolutism.

⁵⁸ Benavot/Resnik, Lessons, 37.

⁵⁹ Ebd., 39.

gestellt.⁶⁰ Vor allem in der Berufsbildung hat sich seit den 1990er Jahren ein Diskurs und Forschungszweig um das Konzept von ‚Communities of Practice‘ entwickelt, der an anthropologischen Untersuchungen der Praktiken in der traditionellen Lehrlingsausbildung anknüpft und das Paradigma des Lernens in Schulen grundlegend in Frage stellt.⁶¹ Wesentlich ist in diesem Ansatz die These, dass das Lernen vor allem durch die Teilnahme an Praxisgemeinschaften stattfindet und dass das Lehren nicht als Ursache für das Lernen zu sehen ist. Dies legt die Frage nahe, wie es kam, dass sich gerade die Schule als Lernort weltweit durchsetzen konnte. Eine naheliegende Erklärung ist die Nähe der Institution Schule zu staatlicher Herrschaft und Macht im Lauf der Entstehung der Nationalstaaten, in Europa und Nordamerika während des 18. und 19. Jahrhunderts ebenso wie in den postkolonialen Staaten des 20. Jahrhunderts.

3.2. Regionale Besonderheiten der globalen Geschichte des Erziehungswesens

3.2.1. Schulwesen

In den verschiedenen Weltregionen werden folgende wichtige Besonderheiten bei der Entwicklung des Erziehungswesens festgestellt: In *Sub-Sahara Afrika* existierten zunächst die traditionellen oralen Formen der Erziehung, und ab dem 9. und 10. Jahrhundert entwickelte sich auch die islamische Erziehung, die mit den stärkeren Verflechtungen im 18. und 19. Jahrhundert an Einfluss gewann. Mit der beginnenden europäischen kolonialen Expansion kamen Missionsschulen als dritte Form dazu. Es gab unterschiedliche Schulen für die Siedler und die einheimische Bevölkerung, manche Nationen haben stärkere kulturelle Assimilation betrieben (Frankreich, Belgien, Portugal), die Briten und später auch Frankreich haben die Inhalte teilweise an die einheimischen Traditionen angepasst.⁶²

In *Ostasien* war die Erziehung in vormodernen Zeiten auf das Lernen von klassischen Texten (Konfuzius) in Privatschulen oder mit Privatlehrern sowie auf die Eliten konzentriert. In China kam ein jahrhundertlang ausgebautes System von staatlichen Prüfungen dazu, die Voraussetzung für die Zulassung in den Staatsdienst waren, und auch eine gewisse soziale

⁶⁰ Howard Becker, A School Is a Lousy Place To Learn Anything, in: *American Behavioral Scientist* 16 (1972), 85-105; Susan E. Berryman/Thomas R. Bailey, *The Double Helix of Education and the Economy*, New York 1992.

⁶¹ Vgl. das mittlerweile ‚klassische‘ Werk von Jean Lave/Etienne Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge 1990; das schulische Paradigma wird von Berryman/Bailey, *Helix* folgendermaßen bestimmt: (1) automatischer Transfer des Gelernten in neue Situationen, (2) die Lernenden sind passive Gefäße, (3) Lernen funktioniert nach Stimulus-Response, (4) Bevorzugung der richtigen Antwort, (5) Dekontextualisierung des Lernens. Alle diese Bestimmungen werden in den konstruktivistischen Lerntheorien in Frage gestellt, die einen verzweigten und umstrittenen Diskurs ausmachen. Leicht zugängliche einführende Darstellungen finden sich bei Horst Siebert (Hrsg.), *Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn 1998, http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1998/siebert98_01.pdf (11.5.2010); Reinhard Voß, Hg., *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik*. Neuwied 1999; Kersten Reich, *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. Neuwied, 2002; Sabine Hoidn, *Selbstorganisiertes Lernen im Kontext – einige Überlegungen aus lerntheoretischer Sicht und ihre Konsequenzen*, in: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe Nr. 13 (2007), http://www.bwpat.de/ausgabe13/hoidn_bwpat13.pdf (11.5.2010).

⁶² Vgl. Jeremy Pool, *Education: Africa*, in: Stearns, *Encyclopedia*, 41-43.

Mobilität eingeschränkt durch die hohen Kosten der Unterweisung zuließen.⁶³ Erst mit den Niederlagen gegen die imperialistischen Mächte und insbesondere gegen das ‚verwestlichte‘ Japan im 19. Jahrhundert kam dieses System unter starke Kritik, und 1905 wurden die konfuzianischen Prüfungen abgeschafft, es entwickelte sich ein diversifiziertes System von staatlichen und privaten einheimischen und internationalen Schulen, nach wie vor v.a. für die Wohlhabenden. In Japan hat neben der traditionellen konfuzianischen Erziehung für die Eliten ohne politisch-staatliche Unterstützung im 18. Jahrhundert eine Expansion privater Schulen in breite Kreise der wohlhabenden Bevölkerung stattgefunden, die sich im frühen 19. Jahrhundert auch auf viele Bauernfamilien ausdehnte. Dabei spielte vor allem das Bedürfnis nach Alphabetisierung eine Rolle, als spezielles Charakteristikum blieb der Zugang zu den Universitäten extrem selektiv und beschränkt.⁶⁴

In *Lateinamerika* war die Entwicklung der Erziehung stark mit der Entwicklung der unabhängigen Nationalstaaten im 19. Jahrhundert verbunden, die das Schulwesen nach dem europäischen Modell installierten. In der kolonialen Periode wurde die Erziehung einerseits von Privatlehrern und Privatschulen und andererseits von religiösen Organisationen angeboten, wobei die Jesuiten nicht nur in den Sekundarschulen sondern auch in den Primarschulen eine große Rolle spielten. Im Unterschied etwa zu den USA und Canada wurden jedoch die regionalen und lokalen Regierungen und Autoritäten nicht in diese Entwicklung einbezogen. Im 20. Jahrhundert erfolgte ein massiver Ausbau der Schulen, zunächst in stark zentralisierter Form, ab der 1980er stärker dezentralisiert nach den neuen Vorstellungen von ‚New Public Management‘.⁶⁵

Untereinander ähnliche Entwicklungen werden seit dem 18. Jahrhundert in den Ländern des *Mittleren Ostens, Nordafrikas und Zentralasiens* festgestellt, die das islamische Erbe und ähnliche Erfahrungen mit dem Imperialismus und auch mit Ansätzen von Modernisierungsreformen gemeinsam haben.⁶⁶ Es gibt in diesem Raum eine starke und alte Tradition islamischer Erziehung auf verschiedenen Ebenen (*Maktabs*⁶⁷ als eine Art von Elementarschulen, weiterführende Lehrlingsverhältnisse und höhere Institute als frühe Formen von Universitäten). Der Fokus auf dem Memorieren des Korans, eine stark individualisierte Lehrer-Schüler-Beziehung, und ein starkes und dominierendes Netzwerk der Lehrbefugten (*Ulema*), zu dem der Zugang über den Erwerb der Lehrbefugnis (*Ijaza*) in der erweiterten und höheren Bildung führt, sind gemeinsame Merkmale dieser islamischen Erziehung. Ähnlich wie in Ostasien wurde mit dem Aufkommen des europäischen Imperialismus eine Schwäche der traditionellen Erziehung vermutet und im späten 18. und

⁶³ Das System der Prüfungen wurde auch in Japan temporär und in Korea mit eingeschränkter Bedeutung eingesetzt.

⁶⁴ Vgl. Brian Platt, Education: Traditional Education in East Asia, in: Stearns, Encyclopedia, 44; Timothy B. Weston, Education: China, in: Stearns, Encyclopedia, 44-46; Brian Platt, Education: Japan, in: Stearns, Encyclopedia, 51-52.

⁶⁵ Manuel E. Contreras, Education: Latin America, in: Stearns, Encyclopedia, 52-53.

⁶⁶ Vgl. Linda Herrera, Education: The Middle East, North Africa, and Central Asia, in: Stearns, Encyclopedia, 54-58

⁶⁷ „Although often roughly translated as ‚school‘, a *maktab* can more accurately be translated as a place for learning religious and cultural literacy.“, Herrera, Education, 54.

frühen 19. Jahrhundert gab es vor allem im Osmanischen Reich und in Ägypten (in Iran und Marokko war der Widerstand der traditionellen *Ulema* stärker) verschiedene Reformbewegungen, von Regierungsseite um die militärische Kraft zu stärken oder von Seite der ‚Islamischen Modernisten‘ als intellektuelle Bewegung zur Versöhnung der Religion mit der Aufklärung und der Wissenschaft, die sich an den europäischen Entwicklungen orientierten. V.a. das zeitweilig in diesem Raum sehr weit ausgedehnte Osmanische Reich initiierte den Aufbau eines ‚modernen‘ staatlichen Schulwesens. Neben dem staatlichen Schulwesen gab es in der kolonialen Periode des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts in diesem Raum eine Vielzahl an verschiedenen Schulformen, von den *Maktabs* über christliche und jüdische bis zu internationalen europäischen und amerikanischen Schulen, die in ihrer Gesamtheit eine größere Reichweite hatten als die staatlichen Schulen.

In der Beschreibung *Europas* wird die Erziehung im Altertum oft ausgelassen, und die Geschichte des heutigen Schulwesens mit den ersten Vorschlägen für eine allgemeine Massenschule in der *Aufklärung* im vorrevolutionären Frankreich der Mitte des 18. Jahrhunderts begonnen. Zunächst wurden frühe Formen der Schule im Rahmen der Kirche, darunter insbesondere auch durch den Jesuitenorden organisiert, der bis zu seiner Auflösung ein internationales Erziehungswesen aufgebaut hatte. Zwischen 1760 und 1800 wurden von einigen MonarchInnen erste Regelungen für die Errichtung eines Massenschulwesens erlassen (Preußen, Habsburg, Russland, Polen). Teilweise wurde bereits eine Schulpflicht dekretiert, diese wurde jedoch nur sehr langsam durchgesetzt. Die Mädchen wurden wesentlich später in diesen Prozess einbezogen als die Jungen. Eine wesentliche Rolle hatte die Reformation gespielt, wo das Lesen der Bibel als Anreiz für die Organisation von breiteren Erziehungsanstrengungen diente, auch in der Gegenreformation spielte die Idee der Beeinflussung durch schulischen Unterricht eine wichtige Rolle. Dadurch entstand ein zweigeteiltes Erziehungswesen mit den Universitäten und den Vorläufern der Sekundarschulen auf der einen Seite und den Vorläufern der Elementarerziehung auf der anderen. Es dauerte bis zur zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis diese verschiedenen Bereiche des Schulwesens systematisch aneinander gefügt wurden und die stratifizierten Schulsysteme entstanden sind (vgl. dazu näher 3.3.3).⁶⁸ Eine quantitative Analyse der Entwicklung in europäischen Ländern zeigt die Diffusion der Massenbeteiligung. Während bei der Beteiligung⁶⁹ im *Primarschulwesen* 1870 noch eine große Variation zwischen den Ländern bestand zwischen ‚Spitzenreitern‘ von mehr als 70% (Schweiz, Deutschland, Frankreich) und ‚Nachzüglern‘ mit weniger als 30% (Italien und Finnland; auch Österreich liegt mit ca. 50% etwas weniger deutlich zurück), hat sich die Beteiligung bis 1910 in den meisten Ländern in einer Spanne zwischen 65% und 90% angeglichen (nur Italien und Finnland liegen immer noch deutlich hinter dem anderen Ländern zurück, bei 45% bzw. 25%).

⁶⁸ Vgl. Patrick J. Harrigan, Education: Europe, in: Stearns, Encyclopedia, 46-50.

⁶⁹ Vgl. Reinhart Schneider, Die Bildungsentwicklung in den westeuropäischen Staaten 1870-1975, in: Zeitschrift für Soziologie 11 (1982), 207-226; zur Messung der Beteiligung wurde die SchülerInnenzahl auf die 5-14-Jährigen bezogen.

In *Nordamerika* begannen die europäischen Siedler, v.a. die Puritaner, rasch mit dem Aufbau eines zuerst religiös orientierten Schulwesens, die indigene Bevölkerung wurde überhaupt nicht einbezogen. In manchen Regionen wurden bereits im 17. Jahrhundert Regelungen dekretiert (ab 1647 in Massachusetts), in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wurden bereits Pläne für eine öffentliche Schule und ein Stipendienwesen entwickelt (1779 bzw. 1787 Thomas Jefferson in Virginia), in den Regionen mit Sklaverei wurden Anstrengungen zur Erziehung der Sklaven aber verboten und streng bestraft. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts (beginnend mit 1852 in Massachusetts bis 1918 im Süden) haben alle Bundesstaaten eine gesetzliche Schulpflicht erlassen, die Entwicklung erfolgte parallel zu Europa. Es gab auch die Dualität zwischen religiös-sittlicher und praktischer Erziehung, bzw. im Bereich der Universitäten und der höheren Sekundarschulen zwischen klassischer ‚Gentleman‘-Erziehung und praktisch-wissenschaftlicher Erziehung, die sich in den Universitäten und auch in der Entwicklung der ‚High School‘ gegenüber den traditionellen ‚Latein-Grammar-Schools‘ über das 19. Jahrhundert manifestierte. Die Errichtung neuer Universitäten auf Basis des *Land Grant Acts* (1862, 1890) brachte hier einen Umschwung. Zwei wichtige Auseinandersetzungen drehten sich um die Rechte der *African-Americans* und um die *öffentliche vs. private* Finanzierung der Schulen bzw. Universitäten.⁷⁰

3.2.2. Universitäten in verschiedenen Regionen der Welt

In *Europa* bestanden im 14. Jahrhundert etwa hundert Universitäten, in den Zeiten der Reformation und Gegenreformation wurden zahlreiche weitere Universtätien gegründet. Im 18. Jahrhundert, mit der Aufklärung und der Entwicklung der Naturwissenschaften, kamen die traditionellen Universitäten, die teilweise seit 300 Jahren die gleichen Inhalte lehrten, in eine Krise. Einige Reformuniversitäten (z.B. Leiden und Utrecht, Glasgow und Edinburgh, Halle und Göttingen) nahmen die neuen Entwicklungen auf, und die Berliner Humboldt-Universität wurde 1809 als neues Modell etabliert. Während des 19. Jahrhunderts reformierten auch die anderen Länder ihre Universitäten, und v.a. in den 1960ern begann die Expansion der ‚Massenuniversitäten‘. Die europäischen Universitäten waren traditionell mit den staatlichen Bürokratien verbunden, und der Zugang wurde über schulische Prüfungen (Abitur, Matura, Baccalauréat, A-Levels) geregelt, die Ansprüche konstituierten.⁷¹

In *Ostasien* bestand die lange Tradition der ‚klassischen‘ Konfuzianischen Prüfungen, und es gab darüber hinaus auch verschiedenste private Studienangebote in nicht-klassischen Fächern. Tokyo wurde erste ‚moderne‘ Universität 1877 vom japanischen Staat gegründet, und es

⁷⁰ Vgl. Robert Newton Barger, Education: The United States, in: Stearns, Encyclopedia, 58-62; wichtige politische Fragen werden vor Gerichtshöfen ausgetragen, 1890 wurde im zweiten Land Grant Gesetz ein verpflichtender Zugang für African-Americans beschlossen, 1896 wurde in einem Urteil die getrennte Erziehung als ‚gerecht‘ erkannt, was erst ein neues Urteil von 1954 aufgehoben hat: „We conclude that, in the field of public education, the doctrine of ‚separate but equal‘ has no place. Separate educational facilities are inherently unequal.“ zit.n. Barger, Education, 61; zur privaten vs. öffentlichen Finanzierung gab es 1819 ein Urteil, demzufolge ein Staat ein privates College nicht in sein Eigentum überführen darf auch wenn er es finanziert, und 1874 gab es ein Urteil, dass ein Staat Steuern für die Finanzierung einer High School einheben darf.

⁷¹ Vgl. Charles R. Day, Universities: Europe, in: Stearns, Encyclopedia, 451-455; vgl. auch Sheldon Rothblatt/Björn Wittrock, Hg., The European and American University since 1800: Historical and Sociological Essays. Princeton N.J. 1983.

entstanden auch in den 1880ern und 1890ern viele private Institutionen, die später, v.a. in den 1920ern als neue Universitäten anerkannt wurden. Weitere frühe Gründungen in diesem Raum waren Kyoto 1897 und Beijing 1898) Die Kolonialmacht Japan gründete auch – verbunden mit starker ideologischer Kontrolle – Schulen und Universitäten in den kolonialisierten Ländern (z.B. 1929 Gyeongseong Imperial University in Korea), und in China entstand mit der Abschaffung der traditionellen konfuzianischen Prüfungen 1905 ein neuer Bedarf an Erziehung in den ‚modernen‘ Fächern. Nach 1945 wurden die Universitäten in Japan und Süd-Korea nach US-amerikanischem Vorbild reorganisiert, und in China (auch in Taiwan) wurden die sehr verbreiteten privaten Institutionen verstaatlicht und unter ideologische Kontrolle gebracht. Im China der ‚Kulturrevolution‘ wurden die Universitäten zerstört und die Intellektuellen bekämpft, bis erst in den 1970ern v.a. unter der Herrschaft *Deng Xiaopings* ein Wiederaufbau begonnen wurde.⁷²

In *Lateinamerika* wurden die ersten Universitäten als religiöse Institutionen, bis zu seiner Vertreibung 1767 meistens vom Jesuitenorden organisiert, von der spanischen Kolonialmacht gegründet (Santo Domingo, Bogotá, Quito, Sucre, Lima, Mexico City), Portugal hat in Brasilien keine Universität gegründet. Mit der Dekolonisierung am Anfang des 19. Jahrhunderts wurde die Trennung von Staat und Kirche forciert, private und kirchliche Universitäten wurden unter öffentliche Kontrolle gestellt und es wurden auch neue Universitäten gegründet, aber insgesamt wenig inhaltliche Neuerungen durchgeführt. Ausgelöst durch eine bereite studentische und soziale Bewegung, die 1918 in Argentinien (Universidad de Córdoba) ihren Ausgang nahm, wurden die öffentlichen Universitäten nach einem einheitlichen Modell reformiert: Autonomie, Reduzierung der Rolle des Staates auf die Finanzierung, Selbstverwaltung mit Mitbestimmung der Studierenden. Private Institutionen gab es nur vereinzelt, bis aufgrund der Expansion der Studierenden einerseits und von staatlichen Finanzierungsproblemen andererseits rigide Aufnahmebeschränkungen durch Eingangsprüfungen an den staatlichen Universitäten gesetzt wurden. Es entstand ein zweiter Sektor privater Institutionen, deren Beschränkung des Zuganges nur in der Höhe der Beiträge liegt. In diesem Sektor sind auch beruflich und technisch orientierte Institutionen, ähnlich den Fachhochschulen, stark gewachsen (von 16% aller Studierenden 1960, auf 32% 1985 und weiter auf 47% 2004). Dieses unkontrollierte Wachstum brachte wachsende Qualitätsprobleme mit sich, denen seit den 1990ern durch Evaluierungsprozesse entgegenzuwirken versucht wird.⁷³

Die Geschichte der Universitäten war über Jahrhunderte die Geschichte einer ‚männlichen‘ Institution, erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts, in manchen Regionen erst in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden Frauen zugelassen, zuerst an der Universität Zürich in den 1870er Jahren. Gegen Ende des 20. Jahrhunderts hat in den meisten Weltregionen die Studienbeteiligung der Frauen mit den Männern gleichgezogen, wenn auch nach wie vor

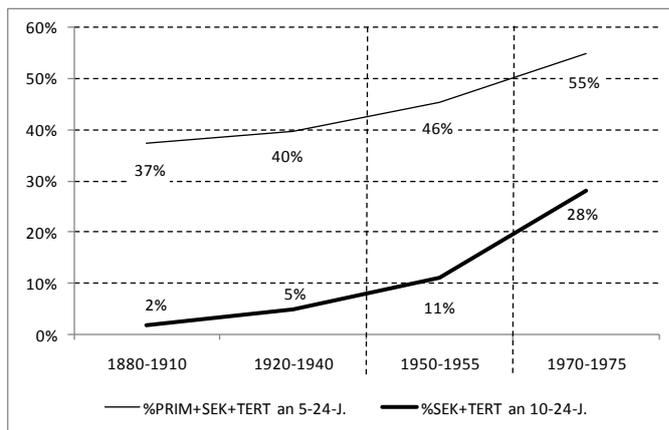
⁷² Vgl. Hans Martin Krämer, Universities: East Asia, in: Stearns, Encyclopedia, 455-457.

⁷³ Vgl. Claudio Rama, Universities: Universities and University Reforms in Latin America, in: Stearns, Encyclopedia, 457-459.

Unterschiede in der Verteilung der Fächer bestehen, und das Personal der Universitäten stärker männlich ist, umso mehr, je höher die Position.⁷⁴

Die Universitäten und Hochschulen machen zeitversetzt ab der Mitte des 20. Jahrhunderts einen ähnlichen Expansionsprozess durch, wie die Massenschule etwa ein Jahrhundert vorher. Und es werden ab den 1960er Jahren, zuerst in den USA, die eine Vorreiterrolle bei dieser Expansion innehatten ähnliche Differenzierungsvorgänge festgestellt, wie sie in der Sekundarstufe ab der Mitte des 19. Jahrhunderts stattgefunden haben.

Abb.2: Langfristige Entwicklung der Schul- und Hochschulbeteiligungsquoten in 13 europäischen Ländern 1880 bis 1975



Quelle: Eigene Darstellung nach Daten von Schneider 1982, Tab.1

Im Bereich der Tertiärbildung lag die Beteiligung⁷⁵ bis 1950 in den verschiedenen europäischen Ländern in einer ähnlichen Größenordnung von 3-4%, und war gegenüber etwa 2% im Jahr 1920 etwas gestiegen. In der Folgeperiode zeigt sich ein ungleichmäßiger Prozess des Wachstums, der bis 1975 zu beträchtlichen Unterschieden zwischen 9% (Schweiz) und über 20% (Frankreich) geführt hat. Bis in die Mitte der 1960er Jahre wurden die Unterschiede zwischen den Ländern größer, es bestand die Tendenz, dass ein späterer Beginn des Wachstums zu einem rascheren Wachstum führte: „Je früher demnach in einem Land die Verbreitung der Hochschulbildung begann, desto langsamer wurde die Bevölkerung davon erfasst; je später ein Land die Arena betrat, umso schwungvoller verlief der Mobilisierungsprozess.“⁷⁶ Mit der Steigerung der Beteiligung sind jedoch die Abschlüsse nicht proportional gestiegen, es zeigt sich eine Tendenz zur Verlängerung der Studienzeiten und zur Steigerung der Studienabbrüche.

In den 1990ern hat sich in der Hochschulforschung ein historisch inspiriertes ‚Bild‘ durchgesetzt, das die steigende Beteiligung im Hochschulwesen mit den Begriffen des ‚Übergangs von ‚traditionellen‘ Elitehochschulsystemen zu den ‚modernen‘

⁷⁴ Francisco O. Ramirez/Christine Min Wotipka, Slowly but Surely? The Global Expansion of Women's Participation in Science and Engineering Fields of Study, in: Sociology of Education 74 (2001), 231-251.

⁷⁵ Vgl. Schneider, Bildungsentwicklung; zur Messung der Beteiligung wurden die Studierenden auf die 20-24-Jährigen bezogen.

⁷⁶ Schneider, Bildungsentwicklung, 219 f.

Massenhochschulsystemen, und dann weiter zu einem zukünftigen allgemeinen Hochschulsystem („universal higher education“) beschreibt.⁷⁷ Ulrich Teichler fasst diese Entwicklung von vorneherein gleichzeitig auch als Differenzierung von unterschiedlichen Sub-Sektoren. "Martin Trow verweist auf die wachsende Studierquote als Triebkraft für den Strukturwandel des Hochschulsystems: Wenn der Anteil der Studierenden an der entsprechenden Altersgruppe 15 Prozent überschreitet, ist ein Charakterwandel des Hochschulwesens unvermeidlich, und 'mass higher education' wird neben dem zuvor bestehenden 'Eliten'-Sektor entstehen. Ein weiterer Sektor, 'universal higher education' wird schließlich entstehen, wenn die Hochschulbesuchsquoten 50 Prozent überschreiten."⁷⁸

In den Analysen der Stanford-Gruppe zum Hochschulwesen 1900-2000⁷⁹ wurden erklärende Faktoren auf globaler Ebene zeitabhängig getestet, die deutlich positive Effekte auf die Beteiligung im Hochschulsystem ergeben: Perioden der Demokratisierung, Entwicklungsplanung, Verwissenschaftlichung und internationale Organisierung. Auch eine Reihe von nationalen Faktoren zeigen signifikante Effekte: mit stärkeren ethnische Spaltungen sowie mit zentralistischer Organisation des Hochschulwesens sind negative Effekte verbunden, eine stärkere Sekundarschulbeteiligung zeigt positive Effekte, die Dynamik insgesamt zeigt eine gewisse Tendenz zu einem mittleren Wachstum, was die Wirksamkeit von internationalen Benchmarkprozessen spiegeln könnte.

3.2.3. Berufserziehung

Als eigener Bereich des Erziehungswesens hat sich die Berufserziehung etabliert.⁸⁰ Diese wird im Rahmen der historischen Forschung meistens nicht erwähnt, was damit zusammen hängt, dass die Berufserziehung erst sehr spät ein integraler Teil des (staatlichen) Schulwesens geworden ist. Über Jahrhunderte war hier einerseits die Lehrlingsausbildung ein wesentlicher Teil und andererseits hat sich – getrennt davon – die Erziehung für die gehobenen Professionen als Teil der Universitätsgeschichte entwickelt.

Die Lehrlingsausbildung in ihrer Sequenz vom Lehrling über den Gesellen zum Meister war vom 12. bis zum 18. und 19. Jahrhundert Teil der Organisation der Gilden, die in Europa sehr ähnlich und z.B. über die ‚Wanderschaft‘ der Gesellen auch international verbunden waren. Im agrarischen Russland ist ein solches System nicht entstanden und die Reformversuche Peters I. im späten 17. Jahrhundert waren einer der ersten Versuche der staatlichen Etablierung einer Berufserziehung.

Da es sich bei den Gilden um geschlossene und ‚selbstorganisierte‘ Einheiten handelte, die über die Aufnahme der neuen Meister das qualifizierte Arbeitsangebot kontrollierten, kamen

⁷⁷ Vgl. in Anlehnung an Martin Trow und Ulrich Teichler: in OECD, Redefining, 9;

⁷⁸ Ulrich Teichler, Europäische Hochschulsysteme: Die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle. Frankfurt/New York 1990, 48.

⁷⁹ Evan Schofer/John W. Meyer, The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century, in: American Sociological Review 70 (2005), 898-920.

⁸⁰ Vgl. Norbert Wollschläger/Helga Reuter-Kumpmann, Zur Geschichte der Berufsbildung in Europa, in: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung Nr. 32 (2004), 6-17. Internet: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/399/32-de.pdf (2010-03-01).

sie v.a. mit der Durchsetzung der Industrie in einen Gegensatz zur Entwicklung des Marktes und der neuen maschinellen Produktionsmethoden. Bis zum 20. Jahrhundert haben sich in sehr diversifizierter Form unterschiedliche Strukturen von Berufsbildung herausgebildet. In stilisierter Form wird zwischen einem marktförmigen (Großbritannien), einem staatlichen (Frankreich) und einem dual-korporatistischen (Deutschland) Modell unterschieden, wobei die beiden ersteren das traditionelle Modell der Lehrlingsausbildung abgelöst haben, welches im dritten in transformierter Form, v.a. durch eine Einbindung in staatliche Regulierung und eine Kombination der betrieblichen Lehre mit Formen der öffentlichen Schule, überliefert wurde.

Die neue organisierte Berufserziehung hat sich parallel zur allgemeinen Primar- und Sekundarschule, und auch zur Abschaffung der Gilden⁸¹ im 19. Jahrhundert entwickelt. Dabei ist ein Charakteristikum dieser Entwicklung, dass neue Institutionen sowohl auf Hochschulebene in Konkurrenz zu den traditionellen Universitäten, als auch auf Sekundarschulebene entstanden sind, die aber zunächst nicht unter der Autorität der Schul- und Erziehungsverwaltung sondern im Rahmen der wirtschaftlichen Verwaltungskörper standen (teilweise ist das heute noch der Fall).⁸²

Die Berufserziehung wurde stark von den wirtschaftlichen Gegebenheiten und auch von den politischen Entwicklungen bestimmt und hat daher sehr unterschiedliche Formen angenommen. Bis in die 1980er Jahre wurde dieser Bereich in der Forschung fast überhaupt nicht beachtet,⁸³ daher gibt es bisher auch keine konsistenten vergleichenden Überblicksdarstellungen zur Geschichte der Berufsbildung und ihrer Stellung im gesamten Erziehungswesen.

Benavot und Resnik arbeiten einige Grundtendenzen heraus.⁸⁴ In den *europäischen Ländern* ist die Berufsbildung traditionell mit der sozialen Schichtung verbunden, indem die Nachkommen der ärmeren Schichten, und später v.a. auch der Einwanderer-Ethnien in diese Programme einmünden (aus Marokko und Algerien in Frankreich, aus der Türkei in Deutschland, aus Pakistan und Indien im Vereinigten Königreich, aus Indonesien in den

⁸¹ Frankreich 1791, Deutschland 1811 (hier wurden 1897 wieder Handwerksorganisationen mit Ausbildungsinstitutionen eingerichtet), Niederlande 1806, vgl. Wollschläger/Reuter-Kumpmann, Geschichte.

⁸² Die Napoleonische ‚*Ecole Polytechnique*‘ hat eine paradigmatische Bedeutung für die Institutionen auf Hochschulebene, die sich dann später in Form von technischen Hochschulen etabliert haben. Es sind verschiedenste Formen von Gewerbeinstituten entstanden (das berühmte ‚*Bauhaus* – Hochschule für Gestaltung‘ hat sich z.B. aus einer solchen gehobenen Gewerbeschule entwickelt), die in weiterer Folge auf Sekundar- oder Hochschulebene institutionalisiert wurden; vgl. auch Helmut Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs, 5 Bde., Wien 1982/83/84/86/88.

⁸³ Vgl. John Middleton/Adrian Ziderman/Arvil Van Adams, Skills for Productivity: Vocational Education and Training in Developing Countries, Oxford 1993; vgl. Auch Klaus Schaak/Rudolf Tippelt, Hg., Strategien der internationalen Berufsbildung. Ausgewählte Aspekte. Beiträge zur Bildungsplanung und Bildungsökonomie 6. Frankfurt/M. 1997; ein erstes OECD-Projekt zur den Strukturen und Entwicklungen der Berufsbildung (VOTEC) wurde in den 1990er Jahren durchgeführt, vgl. OECD, Pathways and Participation in Vocational and Technical Education and Training, Paris 1998; aktuell wird ein OECD-Review über die Berufsbildungssysteme in 14 Ländern durchgeführt, vgl. <http://www.oecd.org/dataoecd/41/63/43897561.pdf> (2010-03-01).

⁸⁴ Benavot/Resnik, Lessons, 51-56; vgl. auch Andy Green, Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and USA, New York 1990; sowie Ders., Education, Globalization and the Nation State, London 1997.

Niederlanden, aus muslimischen Ländern in Kanada).⁸⁵ Im Zusammenhang mit den wirtschaftlichen Veränderungen wird auch versucht, die Berufserziehung durch verschiedene Formen der Aufwertung zu stärken.

In den *postkolonialen* Ländern hat die Berufserziehung eine wechselvolle Geschichte. Während der Kolonialzeit wurden Vorschläge für ihre Einführung in den 1920ern und 1930ern tendenziell gegenüber den ‚klassischen‘ Programmen für die Eliten als abwertend abgelehnt. Zwischen den 1960ern und frühen 1980ern wurde ihre Entwicklung von den internationalen Organisationen stark gefördert, die Ergebnisse waren aber nicht sehr erfolgreich. Da die allgemeinen Schulen zu besseren Möglichkeiten führten, waren die beruflichen Schulen in einem grundsätzlichen Wettbewerbsnachteil. Evaluationen haben weitere Probleme gezeigt, die mit dem Status und auch den Koordinationsproblemen mit der Wirtschaft und dem Arbeitsmarkt zusammenhängen.⁸⁶ Die Förderungen wurden in der Folge stärker auf arbeitsplatznahe und privat-betriebliche Programme verlagert.

Noch heute können in den Debatten über Berufserziehung die Spuren der alten Dualitäten zwischen ‚klassischer Bildung‘ und praktischer ‚Ausbildung‘ gefunden werden,⁸⁷ ein wichtiges Thema bildet die Tendenz der ‚Tertiarisierung‘, d.h. der Verschiebung von Berufserziehung auf die Hochschulebene, die mit der Entwicklung der ‚Community Colleges‘ in den USA ein wichtiges Vorbild hat.⁸⁸ In vielen anderen Ländern hat sich die Berufsbildung in den Schullaufbahnen nach hinten verschoben, so dass sie heute bereits in ähnlichen Altersgruppen beginnt wie eine Hochschulausbildung.⁸⁹

⁸⁵ Vgl. Hans Peter Blossfeld/Yossi Shavit, Persistent Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries, in: Yossi Shavit/Hans Peter Blossfeld, Hg. Persistent Inequality, Oxford 1993, 1-14; Lotty Eldering, Multiculturalism and Multicultural Education in an International Perspective, in: Anthropology and Education Quarterly 27 (1996), 315-330; Jasmin Zine, Muslim Youth in Canadian Schools: Education and the Politics of Religious Identity, in: Anthropology and Education Quarterly 32 (2001), 399-423.

⁸⁶ Philip Foster, Education and Social Differentiation in Less Developed Countries, in: Comparative Education Review 20 (1977), 211-229; The World Bank, Vocational and Technical Education and Training. World Bank Policy Paper, Washington D.C. 1991, 71 ff.; Kevin Lillis/Desmond Hogan, Dilemmas of Diversification: Problems Associated with Vocational Education in Developing Countries, in: Comparative Education 19 (1983), 89-107; Indermit S. Gill/Fred Fluitman/Amit Dar, Vocational Education and Training Reform: Matching Skills to Markets and Budgets, Washington D.C./New York 2000.

⁸⁷ Im angelsächsischen Sprachraum gibt es immer wieder leidenschaftliche Debatten über ‚Gefahren‘ des sogenannten ‚Vocationalism‘, vgl. z.B. Harvey Kantor/Robert Lowe, Review Essay: Vocationalism Reconsidered, in: American Journal of Education 109 (2000), 125-142; die Britische ‚Vocationalism‘-Debatte ist teilweise noch aggressiver: Iona Tarrant/James Tarrant, Satisfied Fools: Using J. S. Mill's Notion of Utility to Analyse the Impact of Vocationalism in Education within a Democratic Society, in: Journal of Philosophy of Education 38 (2004), 107-120; Vgl auch Winch, Education, als sehr interessante historische Analyse, die versucht, die unterschiedlichen Berufserziehungstraditionen aus den umfassenderen Wirtschafts- und Gesellschaftsmodellen in Deutschland und Großbritannien herauszuarbeiten.

⁸⁸ Steven Brint/Jerome Karabel, The Diverted Dream: Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America, 1900-1985, New York 1989.

⁸⁹ Vgl. Lorenz Lassnigg, Some insights about VET from Large-Scale-Assessments, Beitrag zur Konferenz "Development of Competencies in the World of Work and Education (DECOWE)", 24-26 September 2009, Ljubljana. Internet: http://www.decowe.com/static/uploaded/htmlarea/files/Some_insights_about_VET_from_Large-Scale-Assessments.pdf (2010-03-01).

3.3. Spezielle Aspekte der globalen Erziehungsgeschichte

In diesem Abschnitt werden vier spezielle Aspekte der globalen Erziehungsgeschichte näher betrachtet. Die ersten zwei Abschnitte befassen sich mit Beispielen auf konzeptioneller Ebene, die wesentliche Probleme der Geschichtsbetrachtung im Bereich des Erziehungswesens betreffen, die übrigen zwei gehen näher auf die Geschichte von speziellen wichtigen Teilbereichen des Erziehungswesens ein.

3.3.1. ‚Reformpädagogik‘: Ein Beispiel der Probleme geisteswissenschaftlicher Geschichtsschreibung

Jürgen Oelkers geht in seinem Vergleich der pädagogischen Historiographien von drei zentralen Leitfiguren aus unterschiedlichen Kulturkreisen (Hermann Nohl in Deutschland, Emile Durkheim in Frankreich, George Herbert Mead in US-Amerika) über die Periode ‚Reformpädagogik‘ davon aus, dass im 19. Jahrhundert ‚Geschichte der Pädagogik‘ typischerweise ‚Geschichte von großen Erziehern‘ (meistens männlich und sehr selten weiblich) bedeutete, die nicht nur pädagogische Werke verfasst haben, sondern auch eine eigene Praxis konstituierten. Die Reformpädagogik, oder im englischen Sprachraum *Progressive Education*, des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts wird als Begründung vieler heutiger Ideen über Erziehung gesehen. Oelkers zeigt in seiner Analyse sehr eindrucksvoll, dass es sich dabei nicht um ein historisches Fakt, sondern um die Konstruktion eines ‚historiographischen Mythos‘ handelt, der von unterschiedlichen Autoren sehr unterschiedlich konstruiert wird.

Hermann Nohl, der als Begründer der deutschen geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Göttinger Schule prägte, knüpft in seinem Werk von 1933⁹⁰ an die deutsche romantische Tradition der *Kulturkritik* (z.B. Friedrich Nietzsche) und der *Deutschen Bewegung* (Wilhelm Dilthey) an, wählt sehr selektiv und zufällig seine Beispiele pädagogischer Praxis aus und vereinnahmt berühmte Figuren aus anderen Ländern (z.B. John Dewey, Maria Montessori, Helen Parkhurst, bis hin zu William James, und noch anderen teilweise heute weniger bekannten AutorInnen) als Beispiele für die Rezeption und den Export seiner Konzeption der Arbeitsschule in anderen Ländern, obwohl diese damit nachweislich nichts zu tun hatten.⁹¹ Es entstand eine historisch-wissenschaftliche Konstruktion von ‚Reformpädagogik‘, als Ausdruck von angeblichen ‚Bewegungen‘ in vielen Ländern, die so niemals existierten, die inhaltlich auf einer Kritik des Rationalismus, des Intellektualismus und der Verwissenschaftlichung der Erziehung aufgebaut war. Gemeinsam mit vielen anderen Autoren und seinen Nachfolgern wurde so die Reformpädagogik in eine Ideologie der Historisierung der Ideen subsumiert, in deren Zentrum das Irrationale, die Nation und die Gemeinschaft, und insbesondere die Kritik an der Moderne stand, eine Ideologie, die nahtlos

⁹⁰ Vgl. Hermann Nohl/Ludwig Pallat, Hg., Handbuch der Pädagogik, Bd.1 Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens, Langensalza/Berlin/Leipzig 1933.

⁹¹ „The authors that Nohl mentions had nothing to do with the German ‚work school‘, which went back to the middle of the 19th century, had only little to do with progressive education and cannot be seen as an influential model exported to other countries.“, Oelkers, Nohl, 352.

auch den Nationalsozialismus überlebte und in die Nachkriegszeit übernommen wurde.⁹² Es wäre interessant zu verfolgen, inwieweit den aktuellen Bildungsdiskursen nicht stärker diese ideologischen Fundamente zugrunde liegen, als die vordergründig stärker genannten aufklärerischen Humboldt'schen Ideen.

Eine alternative ‚Geschichte der Pädagogik‘ wurde von *Emile Durkheim*, einem der Begründer der Soziologie und der Pädagogik in Frankreich, in seinen Vorlesungen an der Pariser Sorbonne ab 1916 ‚geschrieben‘.⁹³ Durkheim, der ab dem Beginn des 20. Jahrhunderts eine Generation von französischen SchullehrerInnen ausbildete, lehnte die Grundidee der Reformpädagogik ab, die Erziehung müsste ‚vom Kinde aus‘ erfolgen, da das Kind bereits eine soziale Erscheinung sei, die sich mit der gesellschaftlichen Entwicklung notwendigerweise verändert. Für die Entwicklung der Gesellschaft wurde eine evolutionäre Vorstellung übernommen und die ‚Natur‘ wie der in ihr begründete Kult der individuellen Persönlichkeit abgelehnt. Ebenso kritisierte er die Dualität von Gesellschaft und Gemeinschaft und baute seine Geschichte und Pädagogik auf Rationalismus und Anti-Metaphysik auf. Es wurde in Frankreich also eine sehr konträre Tradition der Pädagogik zu der im deutschen Nachbarland begründet, mit dem man sich in dieser Zeit auch in kriegerischen Auseinandersetzungen befand.

Oelkers zeigt, dass in der Kritik der ‚Volksgemeinschafts‘-Ideen zwischen Durkheim und dem amerikanischen Pragmatismus von William James und John Dewey, der sich ebenfalls zur gleichen Zeit mit der deutschen Philosophie und Politik auseinander gesetzt hat, ähnliche Gedankengänge vorzufinden sind.⁹⁴ *George Herbert Mead* stellt die Wissenschaft bereits in Zentrum, und sieht entsprechend die geistige Entwicklung als Lernprozess, der über vorläufige Wahrheiten verläuft, die von der Philosophie zwar interpretiert aber nicht ersetzt werden können.⁹⁵ Wie die Wissenschaft so fußt auch die Erziehung auf experimentellem und hypothetischem Lernen, „the process of knowing lies inside the process of conduct“.⁹⁶ Der Pramatismus der intelligenten Anpassung in einer Mischung von Erfahrung und Bewußtsein auf Basis von öffentlicher Kommunikation nimmt die Entwicklungen der Modernisierung in Gesellschaft und Wirtschaft und die damit verbundene Differenzierung und Dynamisierung auf, und steht damit in diametralem Gegensatz zur deutschen Kulturkritik, die den traditionellen Begriffen wie Seele, Geist und Gemeinschaft verhaftet bleibt, und die Gesellschaft als statischen ‚Organismus‘ in der Geschichte verankert.

⁹² Nohl (1879-1960) musste seinen Lehrstuhl in Göttingen, den er seit 1922 innehatte zwischen 1937 und 1945 verlassen und wurde dann bis 1949 wieder Professor für Pädagogik. 1919 war er auch zusammen mit Kollegen der Gründer der ersten Volkshochschule in Jena.

⁹³ Die Vorlesungen wurden erst 1938 von Maurice Halbwachs herausgegeben, vgl. Emile Durkheim, *Die Entwicklung der Pädagogik. Zur Geschichte und Soziologie des gelehrten Unterrichts in Frankreich*, Weinheim/Basel 1977.

⁹⁴ Vgl. Oelkers, Nohl, 361.

⁹⁵ Mead studierte 1890-91 in Leipzig und Berlin und hörte Vorlesungen bei Dilthey und Paulsen (letzterer hat auch Durkheim beeinflusst), sein Werk wurde ebenfalls aufgrund von Vorlesungsnotizen aus 1901-30 erst 1936 herausgegeben, vgl. *George Herbert Mead, Movements of Thought in the 19th Century* (Hg. Merritt H. Moore), Chicago/London 1936.

⁹⁶ Vgl. Mead, *Movements*, 352 (zit nach Oelkers).

Diese kleine Studie zeigt einerseits die Verflechtungen, die im intellektuellen Leben am Beginn des 20. Jahrhunderts bestanden haben, und andererseits, wie diese in den spezifischen nationalen Traditionen jeweils zu sehr unterschiedlichen Verständnissen und Perspektiven ausgeformt wurden, die heute noch in den pädagogischen Diskursen weiter wirken. Jürgen Oelkers zieht aus seinem Vergleich den Schluss, dass der deutsche Typ der Geschichte der Pädagogik ‚final‘ in ihrem Charakter war, dass aber nichts anderes übrig bleibt, als die Geschichte immer und immer wieder neu zu schreiben und auf möglichst rationalen Selektionen aufzubauen.

3.3.2. ‚Neo-Institutionalismus: Ein Beispiel für globale Entwicklungs- und Erklärungsmuster und Wegbereiter der Globalgeschichte

Eine Reihe von heute noch bahnbrechenden Analysen zur weltweiten Entwicklung verschiedener Aspekte und Sektoren der formalen Erziehung wurde ab den 1970er Jahren von einer Gruppe von ForscherInnen rund um die Soziologen und Erziehungswissenschaftler John W. Meyer und Francisco O. Ramirez in Stanford durchgeführt.⁹⁷ Methodisch gesehen verbinden diese Forschungen Literaturanalysen mit Analysen von internationalen quantitativen Daten, die als Testung von erklärenden Hypothesen für die Entwicklung eines theoretischen Ansatzes der neo-institutionalistischen Soziologie angelegt sind. Dieser Ansatz wird heute als einer der wesentlichen Beiträge zu den globalgeschichtlichen Ansätzen der Geschichtsforschung gesehen.⁹⁸

Nachdem zunächst die „weltweite Erziehungsrevolution“ im 20. Jahrhundert anhand des Wachstums der Beteiligungsquoten in Primar-, Sekundar- und Tertiärerziehung in mehr als 100 Ländern analysiert wurde, das zwischen 1950 und 1970 im Primarbereich 40 Prozent betragen hat und im Sekundarbereich zu mehr als einer Verdoppelung und im Tertiärbereich zu mehr als einer Verdreifachung der Beteiligung geführt hat, mit deutlich stärkerem Wachstum in den ärmeren im Vergleich zu den reicheren Ländern, wurden in den 1980er Jahren sowohl intensive Literaturstudien als auch quantitative Analysen für die einzelnen Bereiche mit längeren Datenreihen durchgeführt. Die kausalen Analysen haben v.a. auf eine institutionelle Eigendynamik des Erziehungswesens verwiesen, indem wirtschaftliche oder politische Faktoren das Wachstum nicht erklären konnten.⁹⁹

In den 1980er Jahren wurden zunächst umfassende Literaturreviews durchgeführt, und die theoretischen Positionen weiter ausgearbeitet. Es wurde gefragt, welche Faktoren zur Herausbildung und Expansion der formalen Erziehung führten, welche Faktoren die Herausbildung bestimmter organisatorischer Strukturen und Ideologien beeinflussten, und

⁹⁷ Diese Analysen verwendeten meistens Sekundärdaten aus publizierten Studien, für die Quellen sei auf die im Folgenden zitierten Werke verwiesen.

⁹⁸ Vgl. Caruso, Systems.

⁹⁹ John W. Meyer u.a., The World Educational Revolution 1950-1970, in: *Sociology of Education* 50 (1977), 242-258; Daten für mehr als 100 Länder, Durchschnitte der Beteiligungsquoten 1970 und 1990 im Primarbereich von 58% auf 83% (117 Länder), im Sekundarbereich von 13% auf 31% (102 Länder), und im Tertiärbereich von 1,4% auf 5,3% (109 Länder).

welche Wirkungen die erweiterten Erziehungssysteme haben.¹⁰⁰ Es wird versucht, aus historischen Analysen kausale Erklärungen für bestimmte Konfigurationen des Erziehungswesens abzuleiten, da Effekte unterschiedlicher Strukturen erst durch den Vergleich auf der aggregierten Ebene geprüft werden können.¹⁰¹ Da die wirtschaftlichen und politischen Erklärungsfaktoren auf nationaler Ebene keine überzeugende Erklärungskraft zeigen, wird postuliert, dass die Entwicklung der nationalen Erziehungssysteme durch legitimierende Wirkungen auf der transnationalen Ebene der Weltkultur erklärt werden könnte. Dieser Vorgang wird in einer weiteren stärker historisch orientierten Analyse näher untersucht, die auf transnationale Ähnlichkeiten in der Institutionalisierung der Massenerziehung abstellt: „Why was the social innovation of mass state-sponsored education adopted in virtually every Western European country in the ‚long‘ nineteenth century from Prussia (1763) to Belgium (1914), despite great variation in societal characteristics and histories?“¹⁰²

Die Erziehung wird in einem komplexen Erklärungsmodell als Element in der sich entwickelnden dominierenden Vorstellung einer nationalen Gesellschaft gesehen, wobei diese Vorstellung sich auf der transnationalen Ebene, im ‚Interstate System‘ herausbildet, auf die die Nationalstaaten wiederum reagieren. An Fallstudien Frankreichs und Englands wird gezeigt, wie die Errichtung der staatlichen Massenschulsysteme als Faktor in dieser kompetitiven Positionierung der Nationalstaaten im Staatensystem gesehen werden kann. Auf Schwächungen oder Bedrohungen dieser Positionierung, z.B. infolge von kriegerischen Niederlagen, wird in einer typischen Sequenz reagiert: Deklaration des nationalen Interesses an der Schule, gesetzliche Grundlegung der Schulpflicht, Errichtung einer staatlichen Verwaltung (z.B. Ministerium), und Etablierung der staatlichen Autorität über die vorhandenen Schulen. Im Hinblick auf die ‚Nationalisierung‘ der Menschen bestand insbesondere ein Spannungsfeld zur Kirche, die ein Jahrtausend lang eine wesentliche Erziehungsfunktion innegehabt hatte, aber durch die Religionskriege, sowie Reformation und Gegenreformation geschwächt war. In weiterer Folge wirkt sich dieses etablierte Modell des Nationalstaates, dessen Teil das staatliche Erziehungssystem ist, als kulturelles Muster der Weltgesellschaft bei der Errichtung der neuen Nationalstaaten nach der Dekolonialisierung aus.¹⁰³

In einer langfristigen quantitativen Analyse der weltweiten Entwicklung der Beteiligung in der *Primarschule* zwischen 1870 und 1980 werden diese Konzepte statistisch getestet. Ein

¹⁰⁰ Francisco O. Ramirez/John W. Meyer, Comparative Education: The Social Construction of the Modern World System, in: Annual Review of Sociology 6 (1980), 369-399.

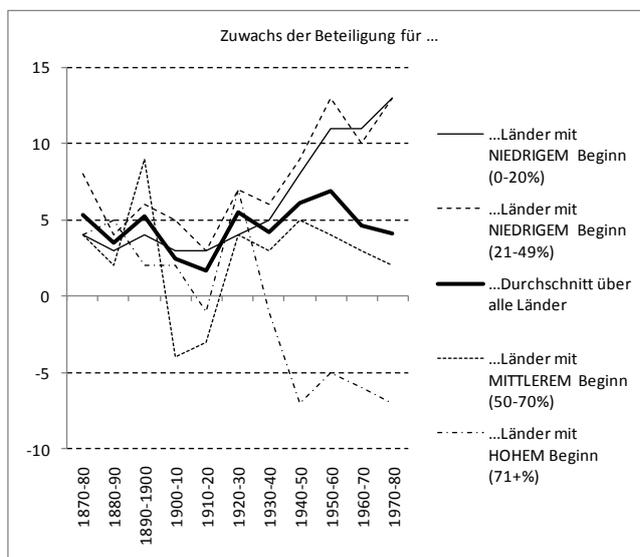
¹⁰¹ „The sociology of comparative education must move away from mechanical efforts to replicate cross-nationally various individual-level studies. In so doing it must avoid descriptive historicism.“ Ramirez/Meyer, Comparative Education, 394.

¹⁰² Francisco O. Ramirez/John Boli, The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization, in: Sociology of Education 60 (1987), 2-17, 2-3.

¹⁰³ Diese Sicht wird auch durch weitere Analysen der Staatenbildung abgestützt, vgl. John W. Meyer/John Boli-Bennett/Christopher Chase-Dunn, Convergence and Divergence in Development, in: Annual Review of Sociology 1 (1975), 223-246; George M. Thomas/John W. Meyer, The Expansion of the State, in: Annual Review of Sociology 10 (1984), 461-482; John W. Meyer u.a., World Society and the Nation State, in: American Journal of Sociology 103 (1997). 144-181.

wesentliches Ergebnis ist, dass nach einer gleichmäßigen Zunahme im 19. und frühen 20. Jahrhundert, der Anstieg nach dem zweiten Weltkrieg viel steiler wird. Die Ergebnisse unterstützen die These, dass der Eintritt eines Landes in die Welt der Massenprimärerziehung von seiner Positionierung im Weltsystem beeinflusst wird, und sie zeigen vor allem eine starke Eigendynamik der Expansion. Während über den gesamten Zeitraum Diffusionseffekte nach dem s-förmigen Ansteckungsmodell gesichert werden können, wird nach dem zweiten Weltkrieg auch ein zweiter stabiler Effekt wirksam, der für die Wirkung institutioneller Faktoren im Sinne des Konzeptes spricht. Die Unterschiede der Länder hinsichtlich verschiedener Merkmale der Modernisierung zeigen keine Effekte, kolonisierte Länder zeigen ähnliche Entwicklungen wie unabhängige Länder.¹⁰⁴

Abb.3: Zuwachs der weltweiten Beteiligung in Primarschulen in 106 Ländern nach dem Ausgangsniveau der Länder



Quelle: Eigene Darstellung nach Daten von Meyer/Ramirez/Soysal 1993, Tab.3

Mit einem erweiterten Satz an Merkmalen wird die Entwicklung der *Beteiligung im Hochschulwesen* zwischen 1900 und 2000 untersucht, die v.a. nach 1960 deutlich verstärkt zu steigen beginnt. Auch hier unterstützen die Ergebnisse die institutionalistische Erklärung der eigendynamischen Entwicklung und zeigen Effekte der Stellung eines Landes im Weltsystem.¹⁰⁵ Die Wachstumsraten in den stark unterschiedlichen Ländergruppen sind sehr ähnlich und werden im Laufe der Zeit noch ähnlicher.

Weitere Analysen über den staatliche Zugriff auf die Kindheit als von den Erwachsenen getrenntes Feld¹⁰⁶ und über die Veränderung der Inhalte des Curriculums¹⁰⁷ bestärken die

¹⁰⁴ John W. Meyer/Francisco O. Ramirez/Yasemin Nuhoglu Soysal, World Expansion of Mass Education 1870-1980, in: *Sociology of Education* 65 (1992), 128-149

¹⁰⁵ Schofer/Meyer, Expansion.

¹⁰⁶ John Boli-Bennett/John W. Meyer, The Ideology of Childhood and the State: Distinguishing Children in National Constitutions 1870-1970, in: *American Sociological Review* 43 (1978), 797-812.

¹⁰⁷ Elizabeth H. McEneaney/John W. Meyer, The Content of the Curriculum, in: *Handbook of the Sociology of Education*, New York 2000, 189-211

Grundthesen der institutionalistischen Sicht, nämlich eine zunehmende staatliche Verantwortung für die Erziehung und die steigende Wichtigkeit des Erziehungswesen bei der Hervorbringung von Individuen, die in der nationalstaatlichen Kultur verankert sind. Letzteres wird als bedeutenderer Faktor gewertet als die ebenfalls stabil zu beobachtende Rolle der Erziehung für die Reproduktion der gesellschaftlichen Schichtungsstrukturen.

Eine langfristige weltweite Analyse der (ersten) expliziten Erwähnung der *Kindheit* in den Verfassungen zwischen 1870 und 1970 ergibt eine kontinuierliche Steigerung der Zahl der Länder mit dieser gesetzlichen Differenzierung der Kinder von den Erwachsenen, die positiv mit steigender Autorität des Staates korreliert ist, aber unabhängig von verschiedensten anderen geprüften Merkmalen der Länder (reich/arm, neu/alt, zentral/peripher, technisch fortgeschritten oder nicht) vor sich geht. In der Entwicklung der *Curricula* werden folgende langfristigen und weltweiten Veränderungen festgestellt: Abnahme von Religiosität, zunehmend ein Bild der Gesellschaft bestehend aus aktiven und rationalen Individuen, und der Gesetzmäßigkeit und Kontrollierbarkeit der Umwelt, sowie neben der positiven Bewertung von ExpertInnenrollen auch die zunehmende Betonung der potentiellen Expertise aller SchülerInnen für die Gesellschaft. Im speziellen werden folgende weltweite Entwicklungen der Inhalte der *Curricula* herausgearbeitet: 1. steigende Betonung einer ‚Rationalisierung‘ der Gesellschaft, die sich z.B. in den Fächern und in der Verteilung der Fächer zeigt, 2. zunehmend erweiterte Konstruktion des Individuum und seiner gesellschaftlichen Bedeutung und Beteiligung, 3. steigende Betonung einer ‚Rationalisierung‘ der natürlichen Umwelt, 4. steigende Betonung der globalen Einbindung der nationalen Gesellschaften, 5. erweitertes Verständnis der nationalen gesellschaftlichen Kulturen durch Dezentralisierung und Betonung von Zivilgesellschaft und Multikulturalismus. Die ‚klassischen‘ Traditionen (Griechisch, Latein) verlieren (weiter) an Gewicht.

Eine rezente Bewegung auf globaler Ebene ist die politische Initiative ‚Education for All (EFA)‘, die im Rahmen der UNESCO ein weltweites Monitoring für die universelle Durchsetzung des politischen Rechts auf öffentliche Erziehung aufbaut.¹⁰⁸ Diese Initiative kann als klarer Beweis für die Triftigkeit der skizzierten institutionalistischen Analysen gesehen werden – gewissermaßen: ‚*quod erat demonstrandum*‘. In diesem Zusammenhang wird auch verschiedentlich versucht, ‚politische Lehren‘ aus der Geschichte zu ziehen und es werden dazu auch gezielte historische Analysen angestellt, von denen ein Beispiel zur Früherziehung¹⁰⁹ auch im folgenden Teil (3.3.4.) behandelt wird.

3.3.3. Die Geschichte der Sekundarschule als Zentrum der Selektion und Reproduktion

Heute ist die Sekundarstufe in einem typischen westlichen Erziehungssystem ein integriertes Zwischenglied, das an die Primarschule anschließt, und für einen Teil ihrer AbsolventInnen in das Hochschulwesen, bzw. für einen anderen Teil in die Berufstätigkeit führt. Dieser Bereich

¹⁰⁸ Dieses Recht wurde 1948 in der UN-Erklärung der Menschenrechte, Art.26 grundgelegt, es sollte jedenfalls in den grundlegenden Phasen frei und verpflichtend sein.

¹⁰⁹ Vgl. Sheila B. Kamerman, A Global History of Early Childhood Education and Care, Paper commissioned for the Education for All (EFA) global monitoring report 2007, o.O. 2006. Internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147470e.pdf> (2010-02-23).

zeichnet sich in zweifacher Hinsicht durch besonders hohe Diversität aus, erstens ist die Variabilität zwischen Ländern besonders hoch, zweitens ist dieser Bereich auch innerhalb der Länder vergleichsweise stark in unterschiedliche Typen und Zweige differenziert. Es variiert sowohl die ‚vertikale‘ Gestaltung der Laufbahnen (die Dauer und Art der Stufung) als auch die ‚horizontale‘ Zahl und Anordnung von Schultypen und Programmen. Auf dieser Stufe manifestiert sich letztlich die Aufteilung der jungen Menschen auf unterschiedliche Laufbahnen, die sozialwissenschaftlich als ‚Selektions-‘, oder ‚Allokationsfunktion‘ bezeichnet wird.

Die Beteiligung in der Sekundarschule lag 1935 in den verschiedenen europäischen Ländern sehr ähnlich auf einem niedrigen Niveau zwischen 5% und 10%, und hat sich bis 1975 in einem Expansionsprozess sukzessive in eine Spannweite zwischen über 50% (Großbritannien) und 10% (Österreich, Schweiz; hier wird aber die hohe Beteiligung in der Lehrlingsausbildung nicht berücksichtigt und daher die Beteiligung unterschätzt) differenziert.¹¹⁰ In 7 der 13 Länder hat die größte Steigerung der Sekundarschulen zwischen 1965 und 1970 stattgefunden.

Wie haben sich die Strukturen der Sekundarschulen in diesem Zeitraum entwickelt? Reinhart Schneider hat gezeigt, wie sich durch unterschiedliche Arten der Kombination zwischen den traditionellen ‚klassischen‘ Gymnasien und anderen modernen ‚realistischen‘ Sekundarschulformen bereits früh unterschiedliche Grundstrukturen herausgebildet haben. In den nordischen Ländern wurde eine Sequenz von Primarschule und weiterführenden Sekundarschulen errichtet, die den Besuch der früheren Stufen verpflichtend für den Zugang zu den späteren machte und auch das Gymnasium in diese Sequenz einfügte, das dann in kurzer 3-4-jähriger Form auf der mittleren Sekundarschule aufbaute. Diese Reformen wurden schrittweise bereits zwischen 1849 und 1937 durchgeführt. Finnland hat aufgrund seiner Unterwerfung unter schwedische bzw. dann russische Autoritäten zunächst eine Sondergeschichte, indem für eine finnisch-sprachige Sekundarschulerziehung die Errichtung privater Schulen nötig war, die ab 1858 florierte. Bereits nach dem Zweiten Weltkrieg wurden in diesen Ländern die Primar- und Mittelstufe zu *9-jährigen Gesamtschulen* verschmolzen,¹¹¹ auf denen eine drei- bis vierjährige Oberstufe aufsetzt. In einem zweiten kontinentalen Typ (Deutschland, Österreich, Frankreich) wurden die ‚modernen‘ Formen der Sekundarschule parallel zu den traditionellen ‚klassischen‘ Gymnasien errichtet, so dass in diesen Ländern *nebeneinander zwei getrennte Systeme* für das Volk und für die Eliten entstanden sind: auf der einen Seite eine ‚lange‘ in die Mittelstufe hineinreichende 8-9-jährige Primarschule, auf der anderen Seite ein ‚langes‘ 8-9-jähriges Gymnasium, das parallel zur Pflichtschule in der Mittelstufe beginnt. Diese elitäre ‚Langform‘ des Gymnasiums war, wie Detlev K Müller gezeigt hat, keineswegs die ursprüngliche Form, sondern hat sich – zeitlich parallel mit der

¹¹⁰ Um ein vergleichbares Maß für die Beteiligung zu berechnen, wurde die SchülerInnenzahl auf eine ‚theoretische‘ Altersgruppe der 10-19-Jährigen bezogen; Schneider, *Bildungsentwicklung*; einbezogen: Österreich, Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Großbritannien (England und Wales, Schottland), Irland, Italien, Niederlande, Norwegen, Schweden, Schweiz.

¹¹¹ Schweden: Erprobung seit 1950, Beschlussfassung 1962; Beschlussfassung in Finnland 1968, Norwegen 1969 und Dänemark 1975.

Gesamtschulentwicklung in den nordischen Ländern – erst von der Oberstufe her in die ursprünglich multifunktionale Unterstufe durchgesetzt.¹¹² Ein dritter Typus (in den mediterranen und angelsächsischen Ländern) ist durch die Entwicklung längerer Primarschulen (6-jährig) und verschiedenartige ‚ungleichwertige‘ Sekundarschulen nebeneinander charakterisiert, es gibt weder eine gemeinsame lange Grundschulerausbildung noch einen verbindlichen Aufbau der Sekundarschulen auf der Primarschule, oft sind regionale oder lokale Zuständigkeiten und regionale Unterschiede vorhanden und es bestehen die traditionellen Eliteschulsysteme neben neuen gesamtschulartigen Bereichen.

Die noch weiter zurückgehende längerfristige historische Analyse macht deutlich, dass der Ursprung des formalen Erziehungswesens in der jahrhundertelangen Erziehung der (männlichen) Nachkommen der gesellschaftlichen Eliten und der Reproduktion ihrer gesellschaftlichen Position liegt.¹¹³ Erst mit der Entstehung der Nationalstaaten und deren neuen Formen gesellschaftlicher Integration ist die Ausdehnung der formalen Erziehung auf die Kinder der ‚Massen‘ zu einer Frage geworden: Können sie überhaupt erzogen werden und sollen sie durch ihre Teilnahme an der öffentlichen Erziehung als Bürger in den entstehenden Nationalstaat einbezogen werden? Können und sollen sie Lesen, Schreiben und Rechnen lernen? Führt dies zu Aufruhr oder zu Integration? Vom 16. bis zum späten 19. Jahrhundert wurden diese Fragen diskutiert, der Diskurs war Inklusion oder Exklusion. Erst dann änderte sich die Fragestellung von Inklusion ja oder nein zur Frage nach den Bedingungen der Inklusion.¹¹⁴ Diese Frage konzentrierte sich im Bereich der Sekundärerziehung. Diese war traditionell auf die Elitenbildung zugeschnitten und durch rigide Selektionsformen (Herkunft, Einkommen, und teilweise auch Fähigkeiten/Leistungen) von der Primärerziehung abgeteilt. Die erzieherischen Ideale der Elitenbildung wurden durch klassische akademische Erziehung oft in ‚totalitären‘ und teuren Internatsschulen umgesetzt.

Abb.4: Ideale der Elitenbildung

Deutschland:	Kultiviertheit, Rechtschaffenheit, soziale Höflichkeit
Frankreich:	Sprachbeherrschung, akademische Auszeichnung, Hingabe an den Staatsdienst
England:	Ehre, Treue, Ansprüche und Privilegien, Dienst und Verteidigung des Landes und des Empire

Quelle: Benavot/Resnik, Lessons, 40, frei übersetzt.

Die Erweiterung der formalen Erziehung für die Massen erfolgte in Europa durch verschiedene Transformationen:

- Erweiterung der Primärerziehung und gleichzeitige quantitative Erweiterung der traditionellen elitären Sekundarschulen
- Qualitative Verbreiterung der elitären Sekundarschulen für die Bedürfnisse der bürgerlichen und städtischen Mittelschichten
- Veränderung des Zuganges zu den elitären Schulen durch graduelle Ablösung der

¹¹² Detlef K Müller, The Process of Systematisation: The Case of German Secondary Education, in: Müller/Ringer/Simon, Rise, 15-52.

¹¹³ Benavot/Resnik, Lessons, 40-46.

¹¹⁴ Ebd., 58-59.

Standeskriterien durch meritokratische Kriterien in Form von Eingangsprüfungen
- Einführung von akademischen und intelligenzorientierten Ausleseverfahren.

Zunehmend verbreiteten sich auch neue Typen von Sekundarschulen, die alternativ zu den klassischen Schulen ‚moderne‘ oder ‚praktische‘ Ziele verfolgten, insbesondere Naturwissenschaft und Technik forcierten, und teilweise auch explizit auf Berufserziehung ausgerichtet waren.

Erst in der Mitte des 20. Jahrhunderts, v.a. nach dem Zweiten Weltkrieg mit dem Aufstieg der USA verbreitete sich die Idee der *Chancengleichheit* und der *gemeinsamen Erziehung* der Kinder aller BürgerInnen, und es wurde auch verstärkt Aufmerksamkeit auf Geschlechterunterschiede und insbesondere ethnische Unterschiede gelegt. Wissenschaft und Technik bekamen eine stark gesteigerte Bedeutung und es entstanden stratifizierte Sekundarschulsysteme, die typischerweise aus drei Strängen bestehen:

- das traditionelle allgemeine akademische Programm
- technische und wirtschaftliche mittlere berufliche Programme
- manuelle und einfache praktische Berufsausbildungen.

Vor allem seit den 1920er Jahren dehnten sich Debatten um die Etablierung von praktisch-beruflich orientierten Programmen auf die Kolonialerziehung aus, als verschiedene britisch-amerikanische Projekte neue stärker zu den lokalen Bedürfnissen orientierte Programme vorschlugen.¹¹⁵ Diese Vorschläge sind jedoch in der Dualität von Allgemeinbildung/Berufsbildung auf Widerstand gestoßen und wurden auch von den einheimischen Eliten der Kolonien als abwertend interpretiert. Bis heute ist die Frage der Wertigkeit von Berufserziehung für die Chancengleichheit nicht geklärt.

Eine Konvergenz zwischen soziologischen Studien und eigentlich historischen Analysen hat es mit einem noch heute bahnbrechenden sozialhistorischen und ländervergleichenden Projekt einer ForscherInnengruppe um Fritz Ringer, Brian Simon und Detlef K. Müller in den 1980er Jahren gegeben, in dessen Rahmen eine Reihe von Hypothesen zur Entwicklung der modernen Erziehungssysteme anhand der Entwicklungen der Sekundarbildung und der Hochschulbildung in Deutschland, England und Frankreich generiert und teilweise geprüft wurden.¹¹⁶ Als prägende Entwicklungsperiode für die heutigen Erziehungssysteme wird der Zeitraum zwischen der Mitte des 19. Jahrhunderts bis in die zwanziger Jahre des 20. Jahrhunderts untersucht. Entgegen den einflussreichen Interpretationen des „ökonomischen Funktionalismus“ wurde die auch von *Pierre Bourdieu* vertretene These der Rolle des Bildungswesens in der sozialen Reproduktion gesellschaftlicher Hierarchien herausgearbeitet, indem in dieser Zeitperiode in den untersuchten Ländern gleichzeitig eine *innere* Differenzierung und Strukturierung des Schul- und Hochschulwesens und eine *externe*

¹¹⁵ Ein Bericht der African Education Commission der Phelps-Stokes-Gesellschaft auf Basis einer Mission durch Afrika gab 1922 seine Empfehlungen ab, und auch die britische Kolonialverwaltung beauftragte ein Advisory Committee on African Education, das ab 1925 eine Serie von Berichten verfasste.

¹¹⁶ Vgl. Müller/Ringer/Simon, Rise. In diesem Projekt waren auch andere wichtige Protagonisten der historischen Forschung durch Beiträge und Kommentare beteiligt, wie Roy Lowe, Jürgen Schriewer oder Heinz-Elmar Tenorth.

Verschränkung desselben mit den sich entwickelnden beruflichen Strukturen stattgefunden hat. Diese Entwicklung wird als ‚Systematisierung‘ (Müller) bzw. als ‚Segmentierung‘ (Ringer) bezeichnet. Erst in dieser Zeit ist - parallel zur Entstehung ‚neuer‘ oder ‚moderner‘ Formen der Sekundarschule (Realgymnasien, Realschulen und vergleichbare Formen) - die direkte Anknüpfung der Gymnasien (und der vergleichbaren akademischen Sekundarschulen) an die Universitäten, und die Verbindung der Abschlüsse zu den beruflichen Positionen entstanden. Damit verbunden ist ein Prozess der relativen ‚Abwertung‘¹¹⁷ der SekundarschülerInnen in den weniger prestigereichen Institutionen, und ein ‚Generalist Shift‘ (Ringer), der die letzteren dazu bewegt ihren traditionellen Vorbildern ähnlich zu werden.¹¹⁸ Die reproduktive Funktion des Erziehungswesens wird insbesondere dadurch erfüllt, dass die kulturell und symbolisch unterschiedlich bewerteten Curricula mit der gesellschaftlichen Statushierarchie korrespondieren. Diese Argumentation ist den institutionalistischen Argumenten der *Stanford-Gruppe* sehr ähnlich, ohne dass es jedoch Querverweise gibt.¹¹⁹

3.3.4. Vorschulische Erziehung: Replikation der Geschichte der Massenschule?

In den letzten Jahren ist die Aufmerksamkeit für die Erziehung im vorschulischen Bereich stark gestiegen, und es gibt Vorschläge, die institutionellen Angebote in diesem Bereich zu verstärken. Zunehmend wird auch die Frage nach der öffentlichen Verantwortung gestellt. Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass die Früherziehung für die Verbesserung der Chancengleichheit entscheidend ist, da aufgrund des kumulativen Charakters des Lernens die zuerst entstandenen Kompetenzunterschiede dann nicht mehr ausgeglichen werden können.¹²⁰ Sheila Kamerman datiert in ihrer Globalgeschichte die Konferenz von Yomtien als ‚Wasserscheide‘ und als ‚Ende der bisherigen Geschichte‘ für diesen Bereich.¹²¹ Sie zitiert die Erklärung: „Learning begins at birth. This calls for early childhood care and initial education. These can be provided through arrangements involving families, communities, or institutional programs as appropriate.“¹²² Dies ist vor allem deshalb von Bedeutung, weil teilweise gerade in den ärmsten Regionen, v.a. in Afrika der Erziehung und Betreuung der Kinder unter 3 Jahren u.a. aus strukturellen Gründen keine Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Die Strukturen im vorschulischen Bereich zeigen heute interessante Parallelen zu den Strukturen im Bereich der schulischen Erziehung im 17. und 18. Jahrhundert, als die ‚Verstaatlichung‘ sich zu entwickeln begann, mit dem bedeutenden Unterschied, dass heute

¹¹⁷ Müller nennt es ‚Exclusion‘; Burton Clark hat diesen Vorgang beim späteren Prozess der Differenzierung des Hochschulwesens in den USA als ‚Cooling Out‘ bezeichnet; vgl. Burton R. Clark, *The ‚Cooling-Out‘ Function in Higher Education*. *American Journal of Sociology*, 65 (1960), 569-576.

¹¹⁸ Im Rahmen der Hochschulforschung wurde dieser Vorgang als ‚Academic Drift‘ bezeichnet, was Ringer auch verzeichnet.

¹¹⁹ Auch auf die oben erwähnte Studie von Margaret Archer wird nicht verwiesen, die im selben Jahr erschienen ist, wie Fritz Ringer, *Education in Modern Europe*, Bloomington/London 1979; auf die Analysen von Luhmann wird jedoch Bezug genommen.

¹²⁰ Vgl. Flavio Cunha et al., *Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation*. NBER Working Paper 11331, Cambridge MA. 2005. Internet: <http://www.nber.org/papers/w11331> (2010-03-01)

¹²¹ Vgl. Kamerman, *History*, 55.

¹²² Ebd., 55.

die staatlichen Institutionen bereits vorhanden sind, die sich damals ebenfalls erst entwickelten. Wesentliche Charakteristika der vorschulischen Erziehung sind:

- die gemischten Anbieter von Familie, Privaten, Gemeinnützigen, Gemeinden, Schulen und Pflegeeinrichtungen;
- die Strukturierung der Kinder in zwei Altersgruppen, unter 3-Jährige und 3-6-Jährige;
- zwei unterschiedliche Typen von Anbietern, Pflegeeinrichtungen und Erziehungseinrichtungen, die mit den beiden Altersgruppen korrespondieren;
- es gibt nebeneinander (formale) institutionelle Angebote und (informale) Betreuung in Familien, wobei die letzteren meistens nicht dokumentiert sind.

Die historische Analyse zeigt, wie sich diese Strukturen v.a. seit dem 19. Jahrhundert, sehr ähnlich in verschiedenen Teilen der Welt (Europa und Nordamerika, aber auch China und Indien), herausbildeten. Von Anfang an entstanden zwei getrennte Strukturen ohne Beziehungen miteinander, erzieherische Kindergärten und pflegeorientierte Betreuungseinrichtungen, die auch in unterschiedlichen Verwaltungsbereichen verankert wurden. Institutionalisierte Betreuung entstand für die werktätigen Mütter in den Arbeiterschichten, die Kindergärten lösten zunehmend die private Betreuung durch die ‚Nannies‘ in den gehobenen Schichten ab. Weltweit waren die Ideen und Konzepte von Friedrich Fröbel, Heinrich Pestalozzi und Maria Montessori von Einfluss. Besondere Entwicklungen sind v.a. in Frankreich, wo die vorschulische Erziehung bereits 1886 in die Erziehungsadministration eingegliedert wurde und in den 1950ern die ‚Ecole Maternelle‘ aufgebaut wurde, und in den (ehemals) sozialistischen Ländern, wo ein umfassendes öffentliches System der Kinderbetreuung errichtet wurde, zu verzeichnen. Internationale Stellungnahmen haben bereits 1939 die wachsende Bedeutung und Notwendigkeit für Kinderbetreuungseinrichtungen festgestellt, die für alle Kinder freiwillig und kostenlos oder zu niedrigen Kosten ganztägig verfügbar sein und mit besser qualifiziertem Personal ausgestattet sein sollten. 1946 wurde von ExpertInnen und VertreterInnen von zehn Ländern ein Memorandum unter der Federführung von *Alva Myrdal* veröffentlicht, das das damalige unzureichende Angebot und die schlechte Qualität kritisierte.

In *England* wurden in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts etwa 40% der Kinder in den ‚Infant Schools‘ für die Arbeiterbevölkerung betreut, deren schlechte Qualität kritisiert wurde. Für die gehobeneren Schichten entwickelten sich an Fröbel orientierte Halbtages-Kindergärten, und es entstand ein geschichtetes System von bereichernder Erziehung einerseits und protektiver Betreuung andererseits. In den USA begannen um 1830 protektive Tagesbetreuungscentren und erzieherische ‚Nursery Schools‘, die später ebenfalls das Fröbel-Kindergarten-Modell aufnahmen. Erstere sind im 19. Jahrhundert mit der Industrialisierung und insbesondere auch in Kriegszeiten rasch gewachsen, während letztere erst in den 1920ern stärker zu wachsen begannen, es gab zunächst wenig öffentliche Unterstützung. In *Schweden* entstand zunächst ein ähnlich geschichtetes System, 1854 wurde das erste wohltätige private Betreuungszentrum für Kinder armer werktätiger Mütter errichtet, 1836 wurde die erste ‚Infant School‘ und 1890 der erste Kindergarten nach Fröbel eingerichtet. In *Frankreich* begann die Entwicklung im 19. Jahrhundert mit wohltätigen Einrichtungen für 3-5-jährige arme oder verlassene Kinder, die sehr früh (1886) in das Schulwesen eingegliedert wurden, in

den 1950er Jahren expandierte dieses System aufgrund des Druckes von Mittelklasse-Eltern, die ihre Kinder einbezogen haben wollten. In Italien entstanden ähnliche wohltätige Einrichtungen, jedoch völlig unter kirchlichem Einfluss, die staatliche Gesetzgebung setzte erst später ein.

Erst in den 1960ern gab es neue Entwicklungen, die einerseits mit der Dekolonialisierung, andererseits mit der steigenden Frauenbeschäftigung und einer ersten Welle verstärkter Debatten um die Frage der Erziehung vs. Betreuung, zusammenhängen. Nach einem UNESCO-Survey 1961 in 65 Ländern wurden drei Viertel der erfassten Programme privat angeboten, teilweise durch NGOs, Frauengruppen und religiöse Institutionen, teilweise gewinnorientiert. Die Beteiligung war außer in 2 Ländern, wo das letzte Jahr vor Schulbeginn verpflichtend war, freiwillig und bei öffentlichen Angeboten kostenlos oder mit geringen Kosten verbunden. Die Programme erfassten die Altersgruppe der 3-6-Jährigen. Als Probleme wurden fehlende Mittel, unzureichende Infrastruktur und fehlendes qualifiziertes Personal festgestellt. Es wurden internationale Statistiken aufgebaut, die aber nur die erzieherischen Programme, und damit nur einen Teil der tatsächlichen Beteiligung erfassten.

Die Entwicklung in den 1970ern und 1980ern führte zu einer erweiterten begrifflichen Fassung der Vorschulerziehung, indem Erziehung und Betreuung zusammengefasst wurden, in verschiedenen Stellungnahmen ist aber noch eine sehr ambivalente Bewertung der formalen vorschulischen Erziehung zu erkennen.¹²³ Politische Förderung war noch keine Priorität auf internationaler Ebene. In den 1960ern hatten einige Länder die verschiedenen Formen vorschulischer Erziehung integriert und für über-3-Jährige ein universelles Angebot geschaffen, dies gilt für Schweden, Frankreich, Italien Deutschland, Belgien und die (ehemals sozialistischen) Übergangsländer mit Ungarn als Vorreiter. Für unter-3-Jährige hat sich erst später ein geringeres Angebot entwickelt, und dieses ist mit verschiedenen Formen von Mutterschafts- oder Karenzurlaub verzahnt, die auf die Bismarck'sche Sozialversicherungsgesetzgebung von 1883 zurückgehen. Betreuung wird oft in Form von familiärer Tagesbetreuung geleistet, wo Dänemark eine Vorreiterrolle in der Professionalisierung zukommt. Insbesondere Schweden hat zwischen 1968 und 1995 sehr systematisch ein umfassendes Netz an verbindlichen öffentlichen Betreuungsleistungen und – rechten aufgebaut.

In den postkolonialen Ländern ist die Geschichte der vorschulischen Erziehung sehr divers. Teilweise sind die ersten Einrichtungen in der Kolonialzeit entstanden, aber oft ist diesem Bereich erst in den 1990er Jahren, nach der Yomtien-Konferenz verstärkte Aufmerksamkeit

¹²³ Kamerman, History, 8 zitiert einen Bericht von einem internationalen UNESCO-ExpertInnen-Meeting von 1974 betreffend die Entwicklungskonzeption, der betonte, dass "(...) preschool 'can foster cognitive development without impairing creativity' and that 'emotional and social development are not necessarily inhibited through efforts to enhance cognitive development'". Sie verweist auch auf ein "(...) World Bank 1978 Working Paper, that concluded that 'on the basis of the available evidence, giving priority to support for preschool interventions could not be justified.'" und fährt fort: "Further confirmation of this can be found in a review by the World Bank of its involvement in early childhood education and development as of 1985, which concluded that 'very little was being done directly within the Bank to attend to child development and virtually nothing had been done within the education sector.'" Ebd., 10.

geschenkt worden. In Afrika ist die Beteiligung im Durchschnitt sehr gering, etwa 10% auch wenn es Länder mit sehr hoher Beteiligung gibt. Auch in Asien ist die durchschnittliche Beteiligung nur etwa halb so hoch wie in Lateinamerika bzw. Zentral- und Osteuropa bzw. liegt bei einem Drittel von Westeuropa und USA. In China liegt sie bei 20%. In Indien wurde 1974 ein sehr breites und Intensives Projekt der Förderung von benachteiligten Kindern gestartet, das positive Evaluierungsergebnisse zeitigt.¹²⁴ In Lateinamerika wird vorschulische Erziehung in breiterem Maße für die Vorbereitung auf die Schule durchgeführt, und die Beteiligung ist im letzten Jahr von der Schulpflicht in vielen Ländern hoch (50-100%). Im Mexiko wurde 1917 ein Recht auf Kinderbetreuung für Frauen beschlossen, das teilweise auch durchgesetzt ist, und es gibt auch eine Verpflichtung für vorschulische Erziehung.

4. Anzeichen für Umbrüche in eine neue Epoche – ‚das Ende der Geschichte wie wir sie kennen‘?

Wenn man die Ergebnisse der Recherchen und Analysen zusammenfassend überblickt, so ergibt sich hinsichtlich der globalen Entwicklung des Erziehungswesens einerseits eine Vielfalt an Perspektiven auf diese Entwicklung, andererseits aber auch eine beträchtliche Konsistenz in der ‚Realentwicklung‘ zumindest jener Aspekte, die näher betrachtet wurden. Das institutionalisierte Erziehungswesen in seiner Gesamtheit breitet sich in der Gesellschaft und in der Welt weiter aus, seine inneren Verflechtungen nehmen zu, und es wiederholen sich anscheinend Prozesse in neuen Sub-Sektoren, die in der Vergangenheit bereits in anderen Sub-Sektoren zu beobachten waren, v.a. die ‚Verstaatlichung‘ der vorschulischen Erziehung und die Differenzierung in der Tertiärerziehung.

Eine gewisse Gegenbewegung zur historischen Entwicklungsrichtung ist v.a. beim Aspekt der *Regulierung und Steuerung* festzustellen, wo der langfristigen Tendenz der Bürokratisierung und ‚Verstaatlichung‘ eine deutliche Rhetorik der Liberalisierung und ‚Vermarktlichung‘ gegenübersteht. Dies könnte zu einem radikalen Bruch führen, wenn tatsächlich eine Umdeutung der Erziehungsleistungen von einer öffentlichen Verantwortung in eine ‚normale‘ am Markt gehandelte Dienstleistung stattfindet. Es ist jedoch bisher zu fragen, inwieweit über die Rhetorik hinaus tatsächlich nennenswerte Veränderungen in dieser Richtung vor sich gehen. Die internationalen Organisationen, die bereits seit den 1920er Jahren, und verstärkt seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges das Bild der Erziehung wesentlich prägen und eine ‚erzieherische Weltkultur‘ entwickelt haben, die sich auch über die Mechanismen der ‚Entwicklungspolitik‘ v.a. auf die postkolonialen Länder direkt auswirkt, haben ihre Grundposition verändert. In den 1950er und 1960er Jahren hat das dominierende ‚Humankapital- und Wachstumsparadigma‘ vorgeherrscht, aufgrund dessen Investitionen in Erziehung als wachstumsfördernd stark forciert wurden.¹²⁵ Bereits ab der Mitte der 1970er Jahre erfolgte jedoch ein Umschwung in Richtung *Effizienz und Marktorientierung* der Erziehung, der bis heute wirksam ist. Es ist nicht klar, inwieweit sich diese Orientierung

¹²⁴ Ein großes Entwicklungsprojekt für vorschulische Erziehung wurde 1972-1982 auch in Kenya durchgeführt, vgl. Ebd., 28-29.

¹²⁵ Zum Aufkommen des Humankapital- und Wachstumsparadigmas siehe Theodore W. Schultz, In Menschen Investieren. Die Ökonomik der Bevölkerungsqualität, Tübingen 1986 [amerik. Original 1981].

wirklich in Zukunft durchsetzen wird, und Erziehung im Extremfall von einer vorwiegend öffentlichen Aufgabe wieder in eine private und gewinnorientierte (Dienst)-Leistung, nun auf dem ‚Welterziehungsmarkt‘ transformiert wird.

Eine zweite, weniger stark spürbare Dimension, wo man eine Gegenbewegung zur historischen Ausdifferenzierung des Erziehungswesens und De-Kontextualisierung der Erziehungsprozesse in eigenen Einrichtungen orten kann, betrifft Tendenzen einer *Re-Kontextualisierung* mit den neuen pädagogischen Konzepten/Diskussionen z.B. der ‚Communities of Practice‘ oder des ‚Work-Based Learning‘ sowie in den weitgehenden Forderungen in Richtung einer ‚Öffnung‘ des Erziehungswesens gegenüber der Gesellschaft.

Wenn man die eingangs zugrunde gelegte Systematisierung des Erziehungswesens im Hinblick auf Brüche und Veränderungen durchforstet, so stehen in den vorfindlichen Diskursen alle Aspekte zur Disposition, und es gibt auch reale Veränderungen – es ist aber die Frage zu stellen, inwieweit realisierte Veränderungen im vorhandenen Diskursraum tatsächlich einen radikalen Bruch bedeuten würden. Die folgenden Dimensionen stehen zur Disposition:

- Die Grenzen bzw. der Umriss des formalisierten Erziehungswesens (Ausdehnung im Lebenszyklus: auf Erwachsene „lebenslanges Lernen“ und Kleinkinder „Kinderbetreuung“, organisatorische Ausdehnung: „Öffnung“ und Einbeziehung von interorganisatorischen und intersektoralen Kooperationen, Entwicklung betrieblicher Bildungsaktivitäten, etc.);
- Die innere Struktur des formalisierten Erziehungswesens (Ordnung der Bildungsgänge und der Übergänge zwischen den Bildungsgängen, Gewicht der Berufsbildung, Zugang zum Hochschulwesen, Verläufe und Verteilung erwarteter Bildungslaufbahnen, Gestaltung der inneren Verteilungs- und Selektionsmechanismen);
- Die gesellschaftspolitische Referenz von Erziehungsleistungen (Erziehung als Recht vs. Erziehung als Ware, bzw. Grenzziehung zwischen kollektivem Gut und marktfähigem Gut, Erziehung als Investition vs. Erziehung als Konsum);
- Die Verknüpfung zur politischen Steuerung: Formen der Organisation, Regulation und Allokation öffentlich-staatlich vs. privat-marktlich (Deregulierung „Autonomisierung“, Kostenbegrenzung „Sparpolitik“, Effizienz und „Inertia“, Management und Vermarktung als Gegenbewegung zu Aspekten der Demokratisierung und Verstaatlichung);
- Die Zielsetzungen, die Inhalte und die Methodik („Bildung ist mehr“, traditionelle und neue Inhalte, Kanonisierung und „back to basics“, Wissensformen, „Schlüsselqualifikationen und soziale Qualifikationen, reproduktive vs. konstruktive Methodik, Anreize vs. Sanktionen, „Permissivität“ und Lernkultur, Credentialismus vs. Verstehen, etc.);
- Die Personal- und Professionspolitik im Erziehungswesen (Organisationsmodell für die Erziehungstätigkeiten, Rationalisierung und Technisierung, Geltend machen von Außeninteressen der Eltern, der Wirtschaft, der Öffentlichkeit gegenüber den „organisierten Eigeninteressen des Systems“, Angriffe gegen die Organisierung und Interessenvertretung, bzw. ihre Infrage Stellung, mediale Rankings, etc.);
- Die Verknüpfung zur „Sozialisationsumwelt“ (Infrage Stellung des „Greifens“ der organisierten Bildungs-Erziehungsaktivitäten in Relation zu den Veränderungen in der „Sozialisationsumwelt“, „Aufwuchsbedingungen“, Familienstrukturen, Wertewandel, Beitrag

- der Haushalts/Familien/Frauenarbeit, Jugendkultur, Jugendkonsum, Medien, etc.);
- Die Verknüpfung zur Beschäftigung (neue Anforderungen aufgrund Dynamisierung, Flexibilität, Innovation, Strukturwandel etc., neue Brauchbarkeitsdebatte und Arbeitslosigkeit, „Bildung ohne Berufsaussichten“, Individualisierung, Wandel der beruflichen Organisation, etc. Biographie- und Karrierekonstruktion);
 - Die Verknüpfung zur Sozialstruktur und zur Verteilung von Lebens- und Partizipationschancen, von Macht, Wissen, Reichtum, etc. (Selektionsmechanismen in der Dynamik zwischen Öffnung und Schließung, zwischen erweiterter Inklusion und verstärkter Selektivität, auf dem Hintergrund der Gefahr gesellschaftlicher Spaltung und Ausgrenzung);
 - Die Verknüpfung zur Wissensproduktion, zur Entwicklung von Technologie und Innovation, zum „Innovationssystem“ (Dialektik der Aufklärung, Zwei bzw. Drei Kulturen, lineares und systemisches Innovationsmodell, neue Organisationsmodelle – „Institutional Enterprise“ und lernende Organisation, konstruktivistische Lernmodelle, „Big Science“, 2nd Academic Revolution).

Im Prinzip können diese Fragen und Probleme durchaus auf dem Boden der bisherigen Strukturen behandelt werden. Die OECD befasst sich seit einigen Jahren systematisch mit der Vorausschau zukünftiger Entwicklungen im Erziehungswesen. In diesem Rahmen wurden Szenarien der Zukunft des Schulwesens entwickelt, die in Abb.5 in Stichworten wiedergegeben werden. Abgesehen von einem ‚Krisenszenario‘ werden die ‚alternativen Zukünfte‘ des Schulwesens zwischen der Aufrechterhaltung des Status-Quo (die durchaus als eine Alternative gesehen wird) und vier unterschiedlichen Richtungen von Formen der Neuorganisation (verweist auf die Frage der Steuerung und Regulierung) und unterschiedlichen Anbindungen an gesellschaftliche Bereiche modelliert: Markt und Wirtschaft, Selbstorganisation in virtuellen Gemeinschaften, öffentlich geförderte soziale Einbindung. Die Marktlösung wird als am ehesten wahrscheinlich, aber auch als problematisch gesehen. Die eher wünschenswerten Szenarien der ‚Lernenden Organisation‘ und der ‚Sozialen Kernzentren‘ werden wegen der hohen Erfordernisse an öffentlichem Vertrauen und an die Finanzierung eher als unwahrscheinlich eingeschätzt.¹²⁶

Abb.5: Grundzüge der OECD-Szenarien „Schooling for Tommorrow“

Status-quo - robuste starke Bürokratie - „vested interests“ vs. Wandel - Bleibende Image- und Ressourcenprobleme	Lernende Organisation - hohes öffentliches Vertrauen und Finanzierungserfordernisse - vernetzen - Qualität und Gerechtigkeit
Extending the market - Wandel wegen Unzufriedenheit - nachfragegetriebene Entwicklung von Bewertungen, Indikatoren und Akkreditierung - Diversität und Ungleichheit	Netzwerke der Lernenden - Unzufriedenheit mit der Schule - informelles Lernen, Informations- und Kommunikationstechnologien - „communities of interest“, Gerechtigkeitsprobleme
Soziale Kernzentren - hohes öffentliches Vertrauen und Finanzierungserfordernisse - Gemeinschaft und Sozialkapital - Diversität und Gerechtigkeit	„Teacher exodus“ - Lehrermangel - Einsparen, Konflikt, fallende Standards - Krise unterstützt Innovation bei ungewisser Zukunft

Quelle: Eigene Zusammenstellung aufgrund von OECD, Schools.

¹²⁶ OECD, What schools for the future? Paris 2001.

Die vorherrschende Argumentationsfigur scheint aber insgesamt zu sein, dass sich das Erziehungswesen aufgrund seiner hohen Beharrungstendenzen den aus den ‚grundlegenden Umbrüchen‘ resultierenden Anforderungen nicht oder nicht ausreichend anpassen würde, was in der Richtung der zitierten These von Eric Hanushek geht.