

Wulf, Christoph

Fortschritt als pädagogischer Mythos

Wulf, Christoph [Hrsg.]: Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt. Saarbrücken; Fort Lauderdale : Breitenbach 1985, S. 13-25.
- (SSIP-Bulletin; No. 55)

urn:nbn:de:0111-opus-19915

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert durch DIPF

I. Abschied von gestern: Kulturkonflikte

Fortschritt als pädagogischer Mythos

Christoph Wulf

Fortschritt: Historische Perspektiven

Zu den die Erziehung und das Erziehungswesen in den Industrienationen und in den Übergangsgesellschaften konstituierenden Vorstellungen gehört der Mythos des Fortschritts. Fortschrittsvorstellungen wirken auch in pädagogischen Begriffen wie Autonomie, Selbstbestimmung, Entwicklung. Ohne Ausrichtung auf Fortschritt ist gesellschaftlicher Wandel schwer denkbar. Verbreitet und weitgehend anerkannt sind Vorstellungen, die die individuelle Bildungsamkeit und gesellschaftliche Entwicklungsfähigkeit betonen; weniger akzeptiert sind Vorstellungen, die die Grenzen der Planbarkeit und Herstellbarkeit des individuellen Lebens und des sozialen Wandels akzentuieren.

Bereits ein Rückblick in die abendländische Geschichte zeigt, daß beispielsweise in der griechischen Antike die uns geläufige Form des Fortschrittsgedankens nicht bekannt war. Ähnliches gilt für viele Gesellschaften in Afrika, Asien und Südamerika vor dem Beginn der Kolonialisierung. Statt Vorstellungen von einem zielgerichteten Verlauf individueller und gesellschaftlicher Entwicklung bestanden dort eher Vorstellungen von einem zyklischen Verlauf des Lebens und der sozialen Prozesse, in deren Rahmen Fortschritt als Zielvorstellung humaner Entwicklung von untergeordneter Bedeutung ist. Erst mit der Ausbreitung des Christentums gewinnen der Entwicklungs- und Fortschrittsgedanke eine zentrale Stellung in der abendländischen Geschichte, da sie beide an die Konzeption einer von Gott geordneten Welt gebunden sind. Geschichte wird von nun an nicht mehr zyklisch, sondern linear und zielbestimmt als Heilsgeschichte begriffen. In Gott liegt Anfang, Ziel und Sinn der Welt. Mit dem Beginn der Neuzeit lockert sich allmählich der Zusammenhang zwischen Heilsgeschichte und Fortschrittsdenken und schreitet die Säkularisation des Fortschrittsgedankens voran. Im Zusammenhang mit dem Machtgewinn des Bürgertums erreicht er in der Aufklärung seine zentrale Stellung. Die religiöse Fundierung dieses Gedankens gerät allmählich ins Vergessen. Fortschritt wird zum Selbstzweck individueller und gesellschaftlicher Entwicklung und damit auch zu einer zentralen Kategorie der Wissenschafts- und Technikentwicklung des 19. und 20. Jahrhunderts, die z. B. auch in den heutigen Modernisierungstheorien und Theorien sozialen Wandels präsent ist (vgl. Dias 1981, Laaser 1981 und Jouhy 1981).

Fortschritt: Zivilisationsgeschichtliche Perspektiven

Elias (1978) und Foucault (1971) haben in ihren Untersuchungen zur Zivilisationsentwicklung und zur Macht gezeigt, welche zentrale Rolle die Ausrichtung auf den Fortschritt und die Entwicklung der zu einer Realisierung erforderlichen Fähigkeiten spielt. Nach diesen Studien ist der Zivilisationsprozeß ein Prozeß der fortschrittsbezogenen Selbstermächtigung des Menschen. In seinem Verlauf entstehen u. a. die Fähigkeiten zur Voraussicht und zur Selbstkontrolle. Allmählich bildet sich die Trennung von „innen“ und „außen“ heraus. Innere Erregungen werden nicht mehr ungebrochen nach außen gelassen. Die instrumentelle Vernunft steuert sie und vermittelt sie nach außen. Die Entwicklung führt zu einer zunehmenden psychischen Differenzierung des Menschen und zu einer wachsenden Tendenz der Psychologisierung menschlichen Verhaltens. Im Verlauf des Zivilisationsprozesses verändern sich — unter Mitwirkung der Erziehung — der gesamte menschliche Habitus, die Affekte, Leidenschaften und Triebe. Mit der Differenzierung der

gesellschaftlichen Funktionen, der aufkommenden Arbeitsteilung korrespondiert die Notwendigkeit der Entwicklung rationaler Handlungsweisen. Mäßigung und Besonnenheit, Rationalität und Vernünftigkeit werden in zunehmendem Maße gesellschaftlich belohnte Verhaltensweisen. Die Entwicklung eines differenzierten Wahrnehmungsverhaltens, die Ausbildung eines Denkapparates, des Abstraktionsvermögens und die wachsende Selbstdisziplinierung hängen mit diesem gesellschaftlichen Entwicklungsprozeß zusammen.

Mit der steigenden Abhängigkeit vom Funktionieren des gesellschaftlichen Ganzen wächst der Zwang zur Selbstkontrolle. Allmählich kommt es zu einer Tendenz der Ver selbständigung der Kontrolle, durch die der Zusammenhang zwischen den Affekten und den Verhaltensweisen aufgehoben wird. Mit der Regulierung des Trieblebens entsteht ein differenziertes Innenleben. Die nicht mehr direkt befriedigten Bedürfnisse werden über Phantasien, Träume und Geschichten zufriedengestellt. Das Erleben wird „entkörperlicht“ und entsinnlicht.

Durch die Differenzierung der Binnenstruktur des Menschen verlagern sich die gesellschaftlichen Widersprüche in den Menschen selbst. Der Mensch setzt sich zunehmend mit sich auseinander. Wo er mit sich in Widerspruch gerät und wo er von der Angst erfaßt wird, nicht mehr zwischen seinen Bedürfnissen und den gesellschaftlichen Normen vermitteln zu können, entsteht das Schamgefühl — greifbarer Ausdruck des nunmehr gebrochenen Verhältnisses des Menschen zu seinem Körper.

Die Trennung zwischen „innen“ und „außen“ wird festgeschrieben; der Körper wird dem Menschen zunehmend zum „Außen“, das für die Sicherung der Identität eine untergeordnete Rolle spielt. Es erfolgt die Ausbildung neuer Verhaltensweisen. Die Fähigkeit, aus einem Reservoir von Rollen und Vorstellungsweisen die auszumachen, die vernünftig und angemessen sind, wird entwickelt. Diese neugewonnene „Freiheit“ muß allerdings mit einer Entleerung der Affekte und körperlichen Impulse, mit einer „Entkörperlichung“ des Verhaltens und der entsprechenden psycho-sozialen Fähigkeiten bezahlt werden.

Mit der Trennung von „innerer“ und „äußerer“ Handlung zerfällt ein Sinnzusammenhang, der dem einzelnen Sicherheit und Orientierung gab. Der Zerfall dieses Zusammenhangs verlangt, daß der einzelne ihn wiederherstellt. Es ist das „Selbst“ des Menschen, das diese Synthetisierungsleistungen erbringen muß und das dabei häufig auf nicht überwindbare Schwierigkeiten stößt.

Mit der ökonomischen Dynamik der beginnenden Neuzeit, der Differenzierung der gesellschaftlichen Funktionen und der Intensivierung des gesellschaftlichen Zusammenlebens und dem Wachsen der Städte korrespondiert die Beherrschung der „inneren“ Natur, die Entwicklung der Selbstkontrolle, die Rationalisierung des menschlichen Handelns und die Psychologisierung des sozialen Umgangs. Wie Foucault gezeigt hat, entspricht dieser Entwicklung eine Veränderung der gesellschaftlichen Machtmechanismen.

Um individuellen und gesellschaftlichen Fortschritt zu relativieren, gewinnt die Disziplinierung des Menschen über die Disziplinierung des Körpers zunehmend an Bedeutung. Die Unterdrückung der Spontaneität des Körpers wird zu einem Zentralanliegen der gesellschaftlichen Macht. Augenfälliges Zeichen dafür ist die Erhöhung der Schlagkraft des Militärs durch die Disziplinierung des Menschen und die hierin zum Ausdruck kommende Veränderung der „Anatomie der Macht“ in den Spitälern und im sich entwickelnden Schulsystem. Die Schularchitektur, die Sitzordnung, die Zentrierung der Schüler auf den Lehrer, der Frontalunterricht, die Betonung des Auswendiglernens bewirken ein übriges, um die gesellschaftliche Macht in den Kindern und Jugendlichen zu verankern. Mit der steigenden Disziplinierung werden die gesellschaftlichen Machtstrukturen verinnerlicht

und zu einem inhärenten Moment des Funktionierens der Menschen gemacht. Obwohl die Macht im Sinne Foucaults den Menschen formt, tritt sie selbst in den Hintergrund. Der einzelne lernt, sich gemäß seiner gesellschaftlichen Funktionen zu bewegen; in seinen Bewegungen setzt sich die Macht fest und entfremdet ihn sich selbst. Damit löst sich der Mensch aus der unbewußten Selbstverständlichkeit seines Körpers, der ihm, aber zugleich auch der gesellschaftlichen Macht zugänglich wird. Der Mensch wird — auch in seiner körperlichen Verfassung — zum Gegenstand des Wissens und der Erkenntnis.

Die im Namen des Fortschritts erfolgende Disziplinierung des Menschen unterwirft ihn den Prinzipien der Nützlichkeit und der Ökonomie. Foucault hat gezeigt, wie sich diese Disziplinierung auf den Raum, die Zeit und die Bewegung des Menschen erstrecken. Im Hinblick auf den Raum hat sich die Disziplinierung des Menschen in seiner Parzellierung und fortlaufenden Kontrolle realisiert. Die Menschen werden in zunehmendem Maße isoliert und individualisiert. Jedes Individuum erhält seinen Platz und jeder Platz sein Individuum. Die Zuweisung eines Platzes entspricht den Erfordernissen der Arbeitsteilung; jeder Mensch nimmt eine Funktionsstelle im Gefüge des Gesamtarbeitsprozesses ein, in dem die individualisierten Menschen wieder zusammengesetzt werden. Mit Hilfe der Disziplin geht es in diesem Prozeß um die Herstellung einer im Sinne des Fortschritts vollständig meßbaren Zeit. Jede Tätigkeit muß einem Zeitplan unterworfen werden. Sie muß dazu in ihre Elemente zerlegt werden. Jeder Handlung wird eine Richtung und eine bestimmte Dauer vorgeschrieben. Die Reihenfolge der Teilhandlungen wird festgelegt. So durchdringt die lineare Zeit den Menschen und durchsetzt ihn mit minutiösen Kontrollen der gesellschaftlichen Macht. Allmählich erfolgt eine Gleichschaltung des menschlichen Verhaltens mit der Mechanik der Maschine. Die Zergliederung des Verhaltens im Hinblick auf die Zeit dient dazu, keine Zeit ungenützt vergehen zu lassen und die einzelnen Bewegungen im Hinblick auf die Anwendung der Zeit zu intensivieren. Ein Rationalisierungsprozeß vollzieht sich, der mit dem Produktionsprozeß in enger wechselseitiger Verbindung steht. Allmählich wird das disziplinierte Verhalten den „natürlichen“ Abläufen angepaßt, damit Widerstände gegen die Durchsetzung der Disziplin vermieden werden und diese effektiver wird.

Fortschritt als Ziel der Erziehung

In den soeben skizzierten Verlauf des Zivilisationsprozesses fügen sich Erziehung und Erziehungswesen nahtlos ein. Bereits bei Comenius am Anfang der Neuzeit findet sich eine vom Fortschrittsgedanken bestimmte Programmatik, die die zentralen Ziele des Zivilisationsprozesses der letzten drei Jahrhunderte umfaßt: Universalität der Bildung, Ordnung, Kontrolle, Schnelligkeit, Gründlichkeit und Fortschritt, Sittlichkeit und Frömmigkeit. So heißt es am Anfang der *Didactica Magna* des Comenius von 1627: „Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren. Oder: Sichere und vorzügliche Art und Weise, in allen Gemeinden, Städten und Dörfern eines jeden christlichen Landes Schulen zu errichten, in denen die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ohne jede Ausnahme **rasch, angenehm** und **gründlich** in den Wissenschaften gebildet, zu guten Sitten geführt, mit Frömmigkeit erfüllt und auf diese Weise in den Jugendjahren zu allem, was für dieses und das künftige Leben nötig ist, angeleitet werden kann; worin von allem, wozu wir raten, die **Grundlage** in der Natur der Sache selbst gezeigt, die **Wahrheit** durch die Vergleichsbeispiele aus den mechanischen Künsten dargetan, die **Reihenfolge** nach Jahren, Monaten, Tagen und Stunden festgelegt und schließlich der **Weg** gewiesen wird, auf dem sich alles leicht und mit Sicherheit erreichen läßt.“ Ziel der Didaktik ist es, Unterrichtsverfahren zu entwickeln, bei denen die Lehrer weniger lehren, die Schüler aber mehr lernen, bei denen „mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt, in der Christenheit weniger Finsternis, Verwirrung und Streit, dafür mehr Licht, Ordnung, Friede und Ruhe“ entstehen.

Voilà der Mythos der modernen Pädagogik: Versprochen wird eine Kunst, mit deren Hilfe allen Menschen alles rasch, angenehm und gründlich beigebracht werden kann. Im einzelnen wird eine wissenschaftliche, moralische und religiöse Grundbildung zugesichert. Dazu gilt es, sich die Grundlagen der Dinge, die Wahrheit zu erarbeiten sowie die rechte Reihenfolge und den richtigen Weg einzuhalten.

Deutlicher als in diesen Gedanken des 17. Jahrhunderts kann die pädagogische Utopie kaum ausgesprochen werden: Zwar wird Erziehung hier noch als ein Handeln im Auftrage Gottes begriffen, mit dessen Hilfe der junge Mensch in die gottgeschaffene Ordnung der Dinge eingeführt wird; doch ist bereits die Selbstermächtigung des Menschen und insbesondere des Erziehers und des Erziehungssystems erkennbar, die die Geschichte der Erziehung zu einer Geschichte des menschlichen Fortschritts machen wollten. Daß der umfassende Zugriff der Pädagogik, der sich heute bis in alle Lebensbereiche hinein erstreckt (Erziehung für Freiheit, Sexualität, Konsum und Gesundheit) und der den pädagogischen Fortschritt in der Formierung und Universalisierung des menschlichen Verhaltens sieht, soziale Folgekosten hat, liegt auf der Hand. Viele der ungewollten Nebenwirkungen dieser Zielbetonung, Disziplinierung und Rationalisierung, die u. a. in der Zurückdrängung der affektiven Elemente des Erziehungsgeschehens und in der Steuerung entsprechender Körperprozesse liegen, geraten erst in diesen Jahren voll in den Blick (vgl. Kamper/Wulf 1982, 1984a und 1984b).

Um Kinder und Jugendliche besser den für den pädagogischen Fortschritt erforderlichen Anstrengungen unterwerfen zu können, wurden — so könnte man zugespitzt formulieren — Kindheit und Jugend erfunden (Ariès 1975, Roth 1983). Während Kindheit bereits im 17. Jahrhundert, entstand Jugend als eigener Bereich erst im 18. Jahrhundert. Mit Hilfe der Familie und der Schule grenzte man am Beginn der Neuzeit die Kinder allmählich aus der Gesellschaft der Erwachsenen aus. Hatten im Mittelalter die Kinder ihren Platz an der Seite der Erwachsenen, so änderte sich dies nun. Auf ihre Entwicklung richtete sich die „erziehende“ Aufmerksamkeit von Eltern und Lehrern. An die Stelle einer unbekümmerten Gleichgültigkeit den Kindern gegenüber tritt die besitzergreifende erzieherische Anforderung. Zunächst als „gottgewollte“ wird Erziehung die bevorzugte Form, in der sich die Eltern ihren Kindern zuwenden. Vom 18. Jahrhundert an organisiert sich die Familie immer mehr um die Kinder herum. Es kommt zur Tyrannei der Intimität (Sennett 1983), die in enger Verbindung mit den geschilderten Disziplinierungs- und Sozialisierungsprozessen steht. Mit der Aufklärungspädagogik und der sich im 19. Jahrhundert verwirklichenden allgemeinen Schulpflicht setzt sich diese Entwicklung fort (vgl. Konnecker 1976; Rutschky 1977, Dreßen 1982; Blankertz 1982, Mollenhauer 1983).

Auch in den 70er Jahren unseres Jahrhunderts zeigt der Gedanke des pädagogischen und gesellschaftlichen Fortschritts seine große Anstrengungen mobilisierende und organisierende Kraft. Von einem entsprechend ausgerichteten Bildungswesen werden hohe individuelle und gesamtgesellschaftliche Fortschrittmöglichkeiten erwartet. Unter den Leitvorstellungen „Autonomie“ und „Selbstbestimmung“ werden neue Ziele und Inhalte für Erziehungs- und Bildungsprozesse organisiert. Die nun stark expandierenden Sozialwissenschaften sollen den Fortschritt organisieren und legitimieren. Der sich in allen Industrienationen ausbreitende jeweils leicht unterschiedlich akzentuierte Erziehungsoptimismus gewinnt — vor allem von den internationalen Bildungsorganisationen propagiert — auf die Länder der Dritten Welt Einfluß. Durch den Ausbau des Bildungswesens hofft man am Fortschritt der Industrienationen zu partizipieren. Bildung erscheint als sicheres Mittel, den Modernisierungsprozeß voranzutreiben und einen höheren Lebensstandard für immer mehr Menschen zu schaffen. In den Industrienationen und in den Ländern der Dritten Welt wachsen die Erwartungen an das Bildungswesen erheblich. Bildungsförde-

rung von seiten der Industrienationen und Bildungsnachfrage von seiten der Länder der Dritten Welt verstärken sich wechselseitig.

Fortschritt als Ziel der Bildungsförderung

Das von den europäischen Nationen in der Kolonialzeit in der Dritten Welt aufgebaute Erziehungswesen gewinnt nach der Unabhängigkeit dieser Staaten eine außerordentliche politische Bedeutung. Der Abbau von Analphabetentum und Unwissenheit wird zu einem der zentralen Entwicklungsziele der neuen Staaten. Mit Hilfe des Ausbaus des Bildungswesens hofft man, die längst entbehrte Freiheit zu gewinnen. Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung sollen durch bessere Bildung erreicht werden. Fortschritte im Bildungswesen gelten als Garanten der politischen, ökonomischen und sozialen Entwicklung. Am Ende der 50er Jahre werden mit Hilfe der UNESCO umfangreiche Alphabetisierungsmaßnahmen durchgeführt, die den gesellschaftlichen Fortschritt vorantreiben sollen. Für Asien, Afrika und Lateinamerika werden in den Plänen von Karachi 1950/60, Addis-Abeba 1961 und Santiago 1962 Entwicklungspläne erarbeitet, die auch die ökonomischen und sozialen Entwicklungsbedingungen berücksichtigen. Dabei wird davon ausgegangen, daß mit der Realisierung einer allgemeinen Schulbildung auch im ökonomischen und sozialen Bereich das Entwicklungsniveau erheblich gesteigert werden kann. Zwar führen die gewaltigen Anstrengungen in diesem Bereich zu einer Verbesserung von Erziehung und Bildung, doch schreiben sie zugleich die Konzentration der Bildungsanstrengungen auf Schule in der von den westlichen Nationen übernommenen Form fort. Erst in der von 1970—1980 von der UNESCO propagierten zweiten Entwicklungsdekade finden Anstrengungen „funktionaler Alphabetisierung“ statt, in deren Rahmen es allerdings zu durchaus widersprüchlichen Verbindungen zwischen der Bildungsentwicklung und den Bemühungen um die Industrialisierungs- und Landwirtschafts-Entwicklung kommt. In dieser Periode werden alternative Bildungsstrategien erarbeitet und gewinnen Bildungsanstrengungen im nonformalen und informellen Bereich an Verbreitung. Neben die UNESCO treten in verstärktem Maße die OECD und die auf bilateralen Verträgen beruhende Bildungsförderung in Erscheinung.

Eine umfangreiche sozialwissenschaftliche Literatur unterstützte den Fortschrittsglauben. So wurde z. B. im Rahmen des „Human-Kapital“-Ansatzes betont, daß in den Ländern der Dritten Welt beträchtliche humane Ressourcen lägen, die mit Hilfe von Bildung zu erschließen seien. Mittels der so gewonnenen Ressourcen sei erst ein intensiverer gesellschaftlicher Fortschritt möglich (Blaug 1966, Carnoy 1974). Auch eine Theorie individueller Modernität, wie sie z. B. Inkeles entwickelt hat, die „Modernität“ zu operationalisieren versucht, um den Modernitätsgrad von Ländern der Dritten Welt zu erfassen, geht davon aus, daß Erziehung ein wichtiger Faktor zur Bestimmung von Modernität ist (vgl. Inkeles/Smith 1974). Auch die Curriculumforschung bzw. -entwicklung hat die Hoffnung genährt, durch die Reform der Ziele, Inhalte und Methoden des Lernens, die Bildung weiter Bevölkerungsgruppen zu verbessern und dadurch zur gesellschaftlichen Entwicklung beizutragen. Hagen Kordes hat in seiner Untersuchung der Zusammenhänge von Curriculum und Entwicklung gezeigt, welche verschiedenen Positionen sich im Verlauf der letzten 30 Jahre in Afrika herausgebildet haben (Kordes 1981, S. 145 ff.). Er unterscheidet die folgenden sechs Ansätze:

1. Kulturpolitischer Revitalisierungsansatz

In Abgrenzung gegenüber dem von den westlichen Nationen übernommenen, vor allem schulbezogenen Bildungswesen wird ein Rückgriff auf afrikanische Traditionen (négritude, african personality etc.) versucht.

2. **Bildungsökonomisch-orientierter Ruralisierungsansatz**
 Hierzu gehören die bildungsökonomisch begründete Curriculumrevison und besonders die von der UNESCO unterstützten Programme der funktionalen Alphabetisierung und Ruralisierung der Schulen.
3. **Wissenschaftspropädeutischer Ansatz der individuellen Kompetenzentwicklung**
 Im Zentrum stehen die internationalen Standards von Wissenschaft und Technologie. Ziel ist die Entwicklung wissenschaftsorientierter Problemlösungskompetenz.
4. **Gemeinschaftsentwicklung**
 In Abgrenzung zur Orientierung an universellen Wissens- und Bildungsstrukturen liegt hier das Ziel in der Berücksichtigung und Stärkung der lokalen Strukturen des ländlichen oder städtischen Gemeinwesens; oft geschieht dies allerdings auf Kosten der notwendigen Integration lokaler, nationaler und regionaler Elemente.
5. **Sozio-ökonomisch orientierter Integrationsansatz**
 Hier werden die Bildungsprogramme mit den jeweils konkreten lokalen bzw. regionalen Entwicklungsprogrammen verbunden.
6. **Polit-ökonomisch orientierter Mobilisierungsansatz**
 Ziel ist die Integration von Stadt- und Landschulen, die polytechnische Orientierung und die Integration von Berufs- und Allgemeinbildung im Rahmen einer „Autozentrierung der Curriculuminnovation“.

So unterschiedlich diese Ansätze der Reform des Bildungswesens in inhaltlicher Hinsicht sind, im Hinblick auf die zu ihrer Realisierung erforderlichen Kosten konvergieren sie darin, daß das Bildungswesen schon heute oft mehr als ein Viertel der öffentlichen Haushalte der Länder der Dritten Welt verschlingt.

Ungeachtet der Unterschiede zwischen den verschiedenen Modellen und Begründungen der Bildungsreform, leitet sie alle die Vorstellung, daß individueller und gesellschaftlicher Fortschritt mit Hilfe von Bildung möglich sei. Und zunächst scheint es auch so. Trotz der Verdoppelung der Bevölkerung in den Entwicklungsländern in der Zeit vom zweiten Weltkrieg bis heute ist die Beschulungsquote im Primarbereich von etwa 50 % im Jahre 1950 auf 85 % im Jahre 1980 gestiegen und lassen sich auch im Sekundar- und Hochschulbereich erhebliche Zusatzraten verzeichnen. Ungeachtet dieser Entwicklung vergrößert sich zugleich die absolute Zahl der Analphabeten in allen Bereichen.

Wie in den Industrienationen sind die hochgespannten Erwartungen an die Expansion und die qualitative Verbesserung des Bildungswesens in den Entwicklungsländern enttäuscht worden. Man begann sogar, in der Erziehung ein Entwicklungshindernis zu sehen. Wichtige Beiträge zu dieser Perspektive legten Hanf u. a. (1977) und Fremerey (1980) vor. Sie wiesen z. B. die Rolle von Bildungsabschlüssen für die Selektion und Allokation von Individuen und von Bevölkerungsschichten sowie für die damit verbundene Hierarchisierung der Gesellschaft nach. Insbesondere die Angehörigen der Machteliten, der Oberschicht und der gehobenen Mittelschicht wurden bei der Verteilung von Status und Position bevorzugt. Geringer als allgemein erwartet, erschien nun der Beitrag des Erziehungswesens zur „Befreiung“. Auch führten die mit der Orientierung an den universellen Standards verbundenen Kosten des Bildungswesens zu einer in finanzieller und personeller Hinsicht steigenden Abhängigkeit der Entwicklungsländer von den Industrienationen. Angesichts dieser Situation erhob sich die Frage, ob bei den knappen Ressourcen ein Teil der hohen Investitionen für das Bildungswesen nicht politisch sinnvoller für die Behebung anderer sozialer Probleme eingesetzt werden sollte. Wenn der Arbeitsmarkt und die Sozialstruktur nicht genügend Arbeitsmöglichkeiten bieten und wegen dieser Diskrepanz

die gesellschaftlichen Spannungen steigen, wird unter Zugrundelegung der ökonomischen und politischen Perspektive der Nutzen qualifizierter Bildungsabschlüsse zweifelhaft. Mittlerweile erscheint es nicht einmal mehr als gesichert, Erziehung „als ein effizientes Instrument zur Erziehung einer kohärenten politischen Kultur und einer nationalen Identität anzusehen“ (Hanf u. a. 1977). Denn auch in diesem Bereich erscheinen die Wirkungsmöglichkeiten der Erziehung geringer als noch vor Jahren angenommen.

Fortschritt als Mythos

Auf den ersten Blick erscheinen Mythos und Fortschrittsdenken als Gegensätze. Denn schließlich hat in der griechischen Antike der Logos den Mythos verdrängt. Im Unterschied zum sich entwickelnden rationalen Denken ist der Mythos Träger dessen, was nicht in den rationalen Diskurs eingeht, obwohl der Mythos selbst bereits rationale Elemente enthält. Der Mythos gehört zu den symbolischen Ausdrucksformen, die im Unterschied zum Zeichen nicht eindeutig sind. So kann man Zusammenhänge, auf die sich Zeichen beziehen, wissen. Symbole jedoch bleiben vieldeutig und werden geglaubt. Ebenso werden auch Mythen geglaubt. Sie haben eine Sicherheit verleihende Funktion; nach einer Formulierung von Clyde Kluckhohn geben sie den Menschen „something to hold to“. Insofern also „Fortschritt“ die Säkularisierung des christlichen Heilsgedankens ist, hat der Begriff — trotz seiner Verwendung im Zusammenhang von Rationalität und Logik — einen mythischen, einen Glaubensgehalt, auf dessen Verwirklichung eher als auf seinen Gehalt rationales, ökonomisches und technisches Denken, selbst Verfahren der „Entzauberung“ (Max Weber), bezogen sind. Der mythische Gehalt des Fortschrittsgedankens kommt auch darin zum Ausdruck, daß der angestrebte Fortschritt nie erreicht wird und als unerreichter über die Grenze der Gegenwart hinaus Ziel bleibt.

Als Ziel der individuellen und der gesellschaftlichen Entwicklung wird Fortschritt in einem engen Sinne verstanden. Mit Hilfe des im Kontext des technologischen Denkens zu seiner Entfaltung kommenden Fortschrittsgedankens findet eine Aussparung der die Rationalität nicht zugänglichen Bereiche des menschlichen Lebens statt. Fortschritt wird reduziert auf Nützlichkeit und Zweckrationalität. Die Unterwerfung der ersten unter die zweite Natur und damit die Entwicklung von Voraussicht, Disziplin, Selbstkontrolle werden die für die Realisierung des Fortschrittsgedankens erforderlichen Voraussetzungen. Vieles, was unter dem Ziel Fortschrittsverwirklichung realisiert wird, wird auf Kosten anderer Möglichkeiten menschlichen Lebens erreicht. Die starre Ausrichtung individuellen und gesellschaftlichen Lebens auf dieses Ziel führt zu ungewollten, nicht vorhersehbaren Nebenwirkungen, die den erhofften Fortschritt in sein Gegenteil verkehren. Beispiele dafür sind die psychischen Krisen einzelner in Folge der übermäßigen Belastungen der Individuen oder die sich aus der (Aus-)Nutzung der Natur ergebenden Umweltkrisen. Diese Gefahr des Umschlagens fortschrittbezogenen Denkens in sein Gegenteil haben Adorno und Horkheimer in der Dialektik der Aufklärung gesehen. Hier zeigen sie, wie „die Unterwerfung alles Natürlichen unter das selbstherrliche Subjekt zuletzt gerade in der Herrschaft des blind Objektiven, Natürlichen gipfelt“ (Horkheimer/Adorno 1971, S. 5).

Während bisher eher die Unterschiede zwischen Mythos und Rationalität bzw. Vernunft betont wurden, ist nun auf Gemeinsames zu verweisen. Bereits in Horkheimers und Adornos Dialektik der Aufklärung heißt es im Wortlaut dazu: „Schon der Mythos ist Aufklärung und: Aufklärung schlägt in Mythologie zurück.“ Mit Hilfe des Mythos versucht der Mensch, eine Ordnung herzustellen und sich gegen die Schrecken und Gewalten der Natur zu schützen. Allerdings wird das allmähliche Erwachen des Subjekts erkaufte „durch die Anerkennung der Macht als Prinzip aller Beziehungen“ (a. a. O. S. 12). Wie Adorno — hier von Nietzsche inspiriert — greift Foucault diesen Gedanken auf und macht ihn zur

Grundlage seiner Deutung des Zivilisationsprozesses, in dessen Verlauf der Mensch mit der Ausweitung der Macht über die äußere Natur dieser selbst in seiner inneren Natur unterliegt.

Noch näher beieinander sieht Levi-Strauss Mythos und rationales Denken. Nach seiner Auffassung ist klar, „daß im mythischen Denken und im wissenschaftlichen Denken dieselbe Logik am Werke ist und daß der Mensch allezeit gleich gut gedacht hat“ (Levi-Strauss 1971, S. 254). Danach gebe es keinen Fortschritt im Denken, sondern lediglich entsprechend der historischen und kulturellen Situation Veränderungen. Die Vorstellung, mit Hilfe zweckrationalen Denkens einen eindeutigen Fortschritt realisieren zu können, wäre danach eine Selbsttäuschung des von seiner Macht und Selbstherrlichkeit verblendeten modernen Individuums. „Fortschritt — daß wir uns nicht täuschen! Die Zeit läuft vorwärts — wir möchten glauben, daß auch alles, was in ihr ist, vorwärtsläuft, — daß die Entwicklung eine Vorwärts-Entwicklung ist . . . Das ist der Augenschein, von dem die Besonnensten verführt werden“ (Nietzsche 1960, S. 828).

Zweifel am Fortschritt und die Notwendigkeit einer Mythenanalyse

In dem Erziehung und gesellschaftliche Entwicklung der Neuzeit leitenden Fortschrittsgedanken gehen Mythisches und Rationales eine kaum auflösbare Verbindung ein. Mythisch ist der utopische Gehalt, der die Erreichbarkeit einer grundsätzlich besseren Welt suggeriert; zweckrational sind die seit Comenius zur Erlangung dieses Ziels entwickelten Verfahren. Die Rede vom mythischen Gehalt der Fortschrittsvorstellung bestreitet nicht, daß es mit der Entwicklung vom Absolutismus zu den liberal-bürgerlichen Demokratien einen sozialen Wandel mit der Verbesserung der Lebensbedingungen vieler Menschen gegeben hat (vgl. Habermas 1983). Doch hat die Ausrichtung der Erziehung und des sozialen Wandels am Fortschritt auch zu Veränderungen geführt, die nicht als Verbesserungen einzuschätzen sind. So ist mittlerweile die Ambivalenz von Entwicklungen, die zu einer immer größeren Rationalisierung und Abstraktheit der Lebens- und Arbeitsbedingungen führen, kaum mehr strittig. Seit dem immer wieder beschworenen Tod der Moderne sind nachdrücklich Zweifel an der Wünschbarkeit von Entwicklungen entstanden, die einst als Fortschritt gefeiert wurden (vgl. Illich 1978).

Auch in den Sozialwissenschaften, die teilweise ihre Legitimation aus dem Versprechen zogen, an der Verwirklichung gesellschaftlichen Fortschritts mitzuwirken, sind die Zweifel an dieser Aufgabe und an den Möglichkeiten, sie zu erfüllen, gewachsen. Lakatos' anarchische Wissenschaftstheorie, Lyotards Theorie „postmodernen Wissens“ mit seiner Forderung, nach dem Ende der Legitimationskraft der großen Wissenstraditionen, paralogische Formen des Forschens und Wissens zuzulassen (Lyotard 1983) sowie Baudrillards Thesen „Vom Ende der Szene“ und der permanenten Simulation von Wissen, Wissenschaft und Fortschritt, an die keiner mehr glaubt, von denen jedoch jeder so tut, als ob er noch an sie glaube, können als Ausdruck dieser Situation verstanden werden (Baudrillard 1978, 1982 und 1983). Möglicherweise ist der mythische Gehalt der Fortschrittsvorstellungen im Schwinden. Dadurch verliert der Fortschrittsgedanke seine Mobilisierungs- und Legitimationskraft. Damit ginge eine der letzten sinnschaffenden Leitvorstellungen der bürgerlichen Gesellschaft zugrunde.

Auch in den Übergangsgesellschaften hat Zweifel den Glauben an die Möglichkeiten des Fortschritts gepackt. Trotz der erheblichen Anstrengungen der Entwicklungsländer, unterstützt von den internationalen Organisationen und den Industrienationen, haben sich die Lebensbedingungen für die Bevölkerungsmassen in den letzten Jahrzehnten nicht verbessert. Wie in anderen Entwicklungsbereichen gibt es im Bildungswesen nach wie vor eine umfangreiche an Fortschrittsvorstellungen orientierte Programmatik (vgl. z. B.

die Empfehlungen der Lagos-Konferenz von 1976). Doch sind auch hier die Hoffnungen auf kurzfristige Veränderungen erschüttert. Ein Blick auf die Geschichte Mitteleuropas zeigt, daß die Entwicklung des allgemeinbildenden Schulwesens nicht wenige Jahrzehnte, sondern drei Jahrhunderte benötigte. Es bedarf also größerer Zeithorizonte als zunächst erwartet.

Nach eigenen Entwicklungsmodellen zu suchen, wird immer wichtiger für die Länder der Dritten Welt. Doch ist es z. B. in Afrika schwierig zu bestimmen, was im Bildungsbereich das Eigene ist, nachdem Missions- und Kolonialschulen seit Jahrhunderten westeuropäische Kultur verbreitet haben. Die Rekonstruktionsversuche von *négritude* oder „african culture“ liefern nur ungenügende Zielpunkte für Bildungsprozesse. Häufig sind die „eigenen“ kulturellen Bezugspunkte den Jugendlichen „fremder“ als Bildungselemente aus dem westlichen Kulturkreis. Dennoch können z. B. die nach der „Arusha-Erklärung“ von 1967 in Tansania von Nyerere vorangetriebenen Versuche, die Ujama-Vorstellungen zur Reform des Bildungswesens zu verwenden (vgl. Nyerere 1966) oder auch die Bildungsanstrengungen, die auf der Basis von Paolo Freires *Conscientização*-Verfahren in Lateinamerika, Afrika und Asien zur Anwendung kamen (Freire 1973), als wichtige Beiträge im Bemühen um die Entwicklung autozentrierter Bildungswege angesehen werden.

Doch auch in diesen Bildungsstrategien spielen vielfältig gebrochene Fortschrittsvorstellungen eine Rolle, bei denen es u. a. um das Verhältnis von Universell-Abstraktem und Einmalig-Konkretem geht. Gelingt es, Fortschritt nicht länger als universelles Ziel, sondern als Vorstellung zu begreifen, die Einmalig-Konkretes in sich aufhebt, so ist Fortschritt nicht mehr eine universalistische ethnozentrische Vorstellung, die dazu dient, das Fremde auszuschließen bzw. es unter dem Fortschrittsgedanken zu subsumieren und dabei zu zerstören (vgl. Heinrichs 1982). Um die im Namen des Fortschritts erfolgende Reduktion des Konkreten unter das Allgemeine, des Fremden unter das Bekannte zu verhindern, muß man sich zwischen dem Bekannten und dem Fremden, dem Konkreten und dem Allgemeinen hin- und herbewegen. Dabei vollzieht sich ein Prozeß, der mit dem Verstehensprozeß in der Ethnologie viel gemeinsam hat, in dem man sich in einer Pendelbewegung zwischen dem Vertrauten und dem Fremden hin- und herbewegt und so allmählich zu einem Verständnis der neuen Zusammenhänge kommt (vgl. Benoist 1980).

Für die Frage nach dem Verhältnis von Mythos und Vernunft in der Erziehung heißt das: Mit Erziehung verbundene Vorstellungen enthalten häufig mythische Elemente, die mit Hilfe einer Mythenanalyse teilweise aufklärbar, aber kaum endgültig entschlüsselbar sind. Roland Barthes hat in seinen *Mythen des Alltags* (1982) ein auf semiotischen Grundlagen beruhendes System zur Analyse von Alltagsmythen entwickelt, das auch für die Analyse mythischer Elemente in Erziehungsvorstellungen herangezogen werden kann. Danach läßt sich ein Mythos als ein sekundäres semilogisches, metasprachliches System begreifen, dem ein erstes linguistisches objektsprachliches System vorausgeht. Beide Systeme überlagern sich und schaffen so den mythischen Gehalt, den eine semiotische Analyse herausarbeiten kann. Vergegenwärtigen wir uns das Gesagte an einem Beispiel Roland Barthes. Ein Photo in *Paris-Match*: Ein junger Neger in französischer Uniform erweist — zur Trikolore emporblickend — den militärischen Gruß. In der objektsprachlichen linguistischen Analyse ergibt sich folgendes: „Ein Bedeutendes . . . (ein farbiger Soldat erweist den französischen militärischen Gruß) enthält ein Bedeutetes (das hier die absichtliche Mischung von Franzosentum und Soldatentum ist) und es enthält schließlich die **Präsenz** des Bedeuteten durch das Bedeutende hindurch“ (Barthes 1982, S. 95). Auf dem so gewonnenen und als solchem Zeichen genannten Endpunkt des primären Systems, der den Sinn enthält (ein Neger erweist des französischen Gruß) fußt nun der Mythos. Sein Bedeutendes, auch Form genannt, verweist auf ein Bedeutetes, auch

als Begriff bezeichnet. Der dritte Terminus des Mythos wird von Barthes Bedeutung genannt. Dies wird insofern als berechtigt angesehen, „als der Mythos effektiv eine zweifache Funktion hat: er bezeichnet und zeigt an, er gibt zu verstehen und schreibt vor“ (Barthes 1982, S. 96). Versucht man den mythischen Gehalt des Bildes zu entziffern, so ergibt sich im sekundären System des Mythos — ohne daß hier die von Barthes vollzogenen Schritte der semiotischen Analyse im einzelnen nachgezeichnet werden sollen —, daß der französische Neger „weder Beispiel noch Symbol, noch weniger Alibi“ ist, „er ist die **Präsenz** der französischen Imperialität“ (Barthes 1982, S. 111). Hier wird das für den mythischen Gehalt des Fortschrittsgedankens in der Erziehung Charakteristische deutlich: Geschichte wird in Natur verwandelt. Der Mythos suggeriert, seine Bedeutung bestünde — unabhängig vom historischen Wandel oder von ethnozentrischer Relativierung — von Anfang an. Eine erziehungswissenschaftliche Mythenanalyse muß mythische Elemente in Erziehungskontexten erfassen. Doch darf diese Aufdeckung nicht zur Vernichtung dieser Elemente führen, zumal diese in Erziehungskontexten oft Ordnungs- und Sinnzusammenhänge stiften, ohne die Erziehung nicht möglich ist.

Fortschritt: Zukünftige Perspektiven

Während Comte in seinem „Cours de Philosophie Positive“ von 1830 und seinem „Discours sur l'Esprit Positif“ von 1844 davon ausging, daß sich der menschliche Geist von einem theologischen über ein metaphysisches zu einem positiven Stadium entwickelt und damit das Mythisch-Theologische einem metaphysischen und dieses einem auf Beobachtung fußenden positiven Denken weicht, es also eine Entwicklung des menschlichen Geistes von einem Stadium zum anderen gibt, scheinen mir gegenwärtig Ausprägungen aller drei Entwicklungsstadien identifizierbar zu sein. Diese Situation macht die Grenze der Comteschen Entwicklungslogik und des ihr inhärenten Fortschrittsglaubens deutlich. Wenn nämlich in unseren Gesellschaften das mythische Denken nach wie vor wirksam ist, dann muß man zumindest heute eher von der Gleichzeitigkeit verschiedener Ausprägungen des menschlichen Geistes ausgehen, von denen jede damit allerdings ihren stadienbezogenen Ausschließlichkeitsanspruch verlore. Wenn der unterstellte Zwang der Comteschen Entwicklungslogik nicht länger gültig wäre, würde der Blick für ein Nebeneinander unterschiedlicher Ausprägungen des menschlichen Geistes frei werden. Auch für die internationale Zusammenarbeit im Bildungsbereich läge hierin eine fruchtbare Perspektive. Denn nun müßte die Entwicklung der Übergangsgesellschaften nicht mehr notwendigerweise der Entwicklungslogik folgen, die sich in den Industrienationen historisch herausgebildet hatte. Vielmehr eröffnet sich Raum für neue Perspektiven, die weder dem Diktat des Fortschrittsglaubens unterliegen noch den Anspruch auf historischen Wandel aufgeben. So unvermeidbar ein dogmatisch festgehaltener Fortschrittsglaube in eine Sackgasse mündet, so notwendig führt die Aufgabe des Anspruchs auf historischen Wandel in eine andere. Menschliches Leben und gesellschaftliche Entwicklung müssen den Weg zwischen Skylla und Charybdis wählen. Stehen sie unter den Zwängen der Fortschrittslogik, geraten sie genauso ins Verderben wie in dem anderen Fall, in dem sie den Anspruch auf historische Entwicklung negieren, dem in der Regel der Zwang zur Anpassung an veränderte Lebensbedingungen zugrunde liegt.

Erziehung ist nicht frei von mythisch-theologischen, metaphysischen und positiven Elementen. Sie kann nicht einen Aspekt dem anderen unterordnen, da sie in unterschiedlichen, nicht aufeinander reduzierbaren Bereichen anzutreffen sind. Beispielsweise enthält das Verhältnis der Erwachsenen zum Kind mythische Momente; auch sind die Erziehung organisierenden Zielvorstellungen nicht frei von utopischen Elementen. In beiden Fällen führt der Verzicht auf die mythischen bzw. utopischen Aspekte zu einer nicht vertretbaren Reduktion. Mit diesen Überlegungen wird nicht dem Irrationalismus das Wort

geredet. Doch wehren wir uns gegen die Aussperrung von für die Erziehung konstitutiven Momenten, nur weil sie den Gesetzen der Rationalität bzw. den Verfahren des „positiven Wissens“ nicht genügen. In der Geschichte der Erziehung haben derartige Aussperrungen immer wieder dazu geführt, daß einzelne Leitvorstellungen wie z. B. Fortschritt zu einem die gesellschaftliche und pädagogische Entwicklung beherrschenden Mythos wurden. In diesem Ausschließlichkeitsanspruch von Mythen, der durch die Negierung von ihnen widersprechenden Elementen durchgesetzt wurde, liegt eine Gefahr. Denn durch diesen Ausschluß erhält der jeweilige Mythos seine scheinbar unabweisbare „naturwüchsige“ Macht, gegen die jeder Widerstand sinnlos zu sein scheint. Dieser durch den Ausschluß entstehende Schatten, gibt dem Mythos solange seine Macht, bis die verdrängten Elemente so stark werden, daß sie dem Mythos seine Macht nehmen und ihn durch einen anderen Mythos ersetzen, der den bisherigen Mythos wiederum zwingt, im „Schatten“ des alten zu wirken, bis wieder einmal eine Revision möglich wird. So verhält es sich auch mit Fortschritt als pädagogischem Mythos.

War Fortschritt in den 60er und 70er Jahren dieses Jahrhunderts in den Industrienationen und in den Ländern der Dritten Welt im Erziehungsbereich die bestimmende mythisch-utopische Momente enthaltende Zielvorstellung, so droht diese Leitvorstellung in den 80er Jahren in den „Schatten“ von mythischer Resignation, negativem Menschenbild und Katastrophenangst zu geraten. Auf dem Hintergrund dieser Entwicklung erscheint Erziehung den Kulturpessimisten heute nur als Instrument der Unterdrückung des Menschen, so daß einige von ihnen vorschnell die Abschaffung der Erziehung fordern. Ungeachtet der Tatsache, daß Menschwerdung ohne erzieherische Einwirkungen nicht möglich ist, man also lediglich über Formen, nicht jedoch über die Notwendigkeit der Erziehung streiten kann, entsteht hier ein neuer Mythos, der Mythos der Antipädagogik, der vereinzelt auch schon in Ländern der Dritten Welt rezipiert wird.

Angesichts dieser Situation der Erziehung und der Erziehungswissenschaft kann die Lösung des Problems nicht darin gesehen werden, den Fortschrittsmythos durch andere Mythen zu ersetzen. Vielmehr gilt es, die mythischen und utopischen Elemente der Erziehung zu akzeptieren, ohne jedoch eines der mythischen Elemente zu dem einzig Bestimmenden zu machen. Denn Gefahr für Aufklärung und Rationalität kommt nicht durch die Akzeptanz der ohnehin vorhandenen mythischen Momente der Erziehung, sondern durch die Herausstellung eines mythischen Elements. Nach wie vor sind „Fortschritt“, „Entwicklung“, „sozialer Wandel“ Zielvorstellungen, ohne die Erziehung weder in den Industrienationen noch in den Übergangsgesellschaften der Dritten Welt auskommt. Doch dürfen diese nicht mehr als alleingültige Leitvorstellungen begriffen werden. Stattdessen muß eine Vielfalt einander widersprechender Zielvorstellungen zugelassen werden. Erst dadurch wird die Verdrängung wichtiger, z. Zt. nicht an der Macht befindlicher Leitvorstellungen vermieden. Zudem erfolgt eine Relativierung der jeweils an der „Macht“ befindlichen Mythen durch andere, zum Teil kontradiktorische Mythen. Statt „Monomythie“ ist „Polymythie“ erforderlich (Marquard 1984): Nur dadurch, daß die mythischen Orte der Erziehung durch mehrere, womöglich widersprüchliche Mythen besetzt werden, kann der Geltungsanspruch der einzelnen Mythen relativiert werden. Nur dadurch kann die Macht des Mythos gebrochen werden.

Literatur

- Ariès, Ph.: Geschichte der Kindheit, München-Wien 1975
- Barthes, R.: Mythen des Alltags, Frankfurt 1982
- Baudrillard, J.: Cool killer oder der Aufstand der Zeichen, Berlin 1978
- derselb. Der symbolische Tausch und der Tod, München 1982
- derselb. Les stratégies fatales, Paris 1983
- Benoist, J.-M. (Hrsg.): Identität, Stuttgart 1980
- Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik, Wetzlar 1982
- Blaug, N.: Economics of Education: A Selected Annotated Bibliography, London 1966
- Carnoy, M.: Education as cultural imperialism, New York 1974
- Comenius, J. A.: Große Didaktik, Düsseldorf u. München 1960
- Dias, P. V.: Erziehungswissenschaft, Bildungsförderung und Entwicklung in der Dritten Welt, in: Zeitschrift für Pädagogik, 16. Beiheft, Weinheim u. Basel 1981, S. 33 ff
- Dreßen, W.: Die pädagogische Maschine: Zur Geschichte des industrialisierten Bewußtseins in Preußen/Deutschland, Berlin 1982
- Elias, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen, Band I und II, Frankfurt 1978
- Foucault, M.: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt 1971
- Frank, M.: Die Dichtung als „Neue Mythologie“, in: K. H. Bohrer, Frankfurt 1983, S. 15 ff
- Freire, P.: Die Pädagogik der Unterdrückten, Reinbek 1973
- Fremerey, M.: Erziehung und Entwicklung als Gegenstand deutscher Forschung: Rückblick auf eine annähernd 20jährige Suche nach Zusammenhängen, Erklärungen und Perspektiven, in: Bildung und Erziehung 33 (1980), S. 475 ff
- Habermas, J.: Die Verschlingung von Mythos und Aufklärung. Bemerkungen zur Dialektik der Aufklärung — nach einer erneuten Lektüre, in: K. H. Bohrer, Mythos und Moderne, Frankfurt 1983, S. 405 ff
- Hanf, u. a.: „Erziehung — Ein Entwicklungshindernis? — Überlegungen zur politischen Funktion der formalen Erziehung in Asien und Afrika, in: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1979), S. 9 ff
- Horkheimer, M./Adorno, Th. W.: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt 1971
- Heinrichs, H.-J.: Das Fremde verstehen, Frankfurt 1982
- Illich, I.: Fortschrittsmythen, Reinbek 1978
- Inkeles, A./Smith, D. H.: Becoming modern: Individual change in six developing countries, Cambridge Ms. Harvard University Press 1974
- Jouhy, E.: Die Dialektik von Herrschaft und Bildung in der Dritten Welt, in: Zeitschrift für Pädagogik, 16. Beiheft, Weinheim u. Basel 1981, S. 67 ff
- Kamper, D./Wulf, Ch. (Hrsg.): Die Wiederkehr des Körpers, Frankfurt 1982
- dieselben Das Schwinden der Sinne, Frankfurt 1984a
- dieselben Der Andere Körper, Berlin 1984b
- Kluckhohn, C.: Myth and Rituals. A General Theory, in: J. D. Vickery (ed.), Myth and Literature. Contemporary Theory and Practice, University of Nebraska Press Lincoln 1971
- Konneker, M.-L. (Hrsg.): Kinderschaukel. Ein Lesebuch zur Geschichte der Kindheit in Deutschland, Bd. 1 und 2, Darmstadt-Neuwied 1976
- Kordes, H.: Curriculum und Entwicklung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 16. Beiheft, Weinheim u. Basel 1981, S. 145 ff
- Laaser, W.: Bildung und Systemwandel in der Dritten Welt, in: Zeitschrift für Pädagogik, 16. Beiheft, Weinheim und Basel 1981, S. 49 ff
- Lebrecht, F.: Der Fortschrittsgedanke bis Condorcet, Wiesbaden 1974

- Lévi-Strauss, C.: Strukturele Anthropologie, Frankfurt 1971
- Lyotard, J.-F.: La condition post-moderne, Paris 1979, deutsche Fassung Wien 1983
- Marquard, O.: Die Moderne als Wiederholung des Mythos, Universitätsvorlesung vom 10. 7. 1984 im Rahmen der Ringvorlesung: Theorie der Phantasie, Freie Universität Berlin
- Mollenhauer, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, München 1983
- Nietzsche, F.: Werke in drei Bänden, hrsg. von K. Schlechta, Band III, München 1960
- Nyerere, J. K.: Freedom and Unity, Oxford University Press 1966
- Richter, H. E.: Der Gotteskomplex. Die Geburt und die Krise des Glaubens an die Allmacht des Menschen, Reinbek 1979
- Roth, L.: Die Erfindung des Jugendlichen, München 1983
- Rutschky, K. (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung, Frankfurt/Berlin/Wien 1977
- Sennett, R.: Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität, Frankfurt 1983
- Tholen, G. Ch.: Technischer Fortschritt als Gewalt und Ideologie, Gießen 1975