

Adick, Christel

Transnationale Merkmale moderner Schulentwicklung

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim : Beltz 1992, S. 345-351

urn:nbn:de:0111-opus-1001

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

CHRISTEL ADICK

Transnationale Merkmale moderner Schulentwicklung

Im folgenden werden einige Überlegungen angestellt zur Frage, welche transnationalen Merkmale die neuere Schulgeschichte aufweist und wie diese in die Perspektive einer historisch-vergleichenden Bildungsforschung eingebracht werden können, die über eine nationalspezifische oder auf einzelnen Ländervergleichen basierende Betrachtung moderner Schulentwicklungen hinausweisen.

Es gibt unter den verschiedenen schultheoretischen Ansätzen solche, die Schule vornehmlich *aus ihrem historischen Prozeß* heraus begreifen (z.B. ROEDER u.a. 1977; LESCHINSKY/ROEDER 1981; HERRLITZ u.a. 1984). Ich möchte diese Ansätze erweitern: Schultheorie und Schulforschung heute sollten sich nicht nur mit nationalen Schulsystemen und deren Genese beschäftigen, sondern den weltweiten Wandel hin zu ‚modernen‘ Schulsystemen, der in den letzten 200 Jahre stattfand, mit einbeziehen. Dieser epochale, menschheitsgeschichtliche Wandel wird an folgendem Faktum deutlich: Zu Beginn der Industriellen Revolution war die Erfindung der Schrift und des ersten schulischen Unterrichtes beinahe 5.000 Jahre alt. Jedoch mehr als 90 % der Weltbevölkerung konnten damals weder lesen noch schreiben; denn Schulbildung war über Jahrtausende das Privileg von Minderheiten geblieben, auch in Europa, wo noch um die Mitte des letzten Jahrhunderts etwa die Hälfte der Bevölkerung Analphabeten und eine gesetzliche Schulpflicht in etlichen Ländern noch nicht verwirklicht war. — Heute dagegen verbringen über 90% aller Kinder dieser Welt in irgendeiner Weise einen Teil ihres Lebens in der Schule. Und es ist kein Fall bekannt, in dem ein auch noch so armer Staat z.B. das Ziel einer Einführung der

Schulpflicht revidiert hätte. — Von diesem Standpunkt aus erscheint uns die moderne Schule als eine *menschheitsgeschichtliche Erfindung*, mit europäischen Ursprüngen zwar, aber weltweit durch Oktroi oder selbstgewählte Innovation akzeptiert und adaptiert, kurzum: ‚universalisiert‘ (ADICK 1992). Moderne Schulsysteme bearbeiten allem Anschein nach mit mehr oder weniger Erfolg mit den Mitteln von Bildung und Unterricht einige der gesellschaftlichen Anforderungen, die die neue Lebenspraxis einer in einem arbeitsteiligen und hierarchischen Weltmaßstab vernetzten Menschheit setzen. — Dabei muß wohl nicht eigens darauf hingewiesen werden, diese Aussage nicht als unkritisches Fortschrittsideal mißzuverstehen; denn jede Erfindung hat ihre Schattenseiten, so auch die Schule in unserer modernen Welt (WULF/SCHÖFFHALER)

Der historische Gesamtprozeß der Entstehung der modernen Schule war ein Wandel von der restriktiven Wissensvermittlung beruflicher, ständischer, religiöser Art zur Allgemeinbildung, von der Kontrolle durch Kirche oder Partikularinteressen zur zumindest letztendlichen Kontrolle durch staatliche Instanzen, von der Unterrichtung und Beschulung Einzelner oder nur bestimmter Bevölkerungskreise zum Recht auf Bildung und zur Schulpflicht der Allgemeinheit, von noch wenig vernetzten Einzelschulen und nebeneinander existierenden niederen und höheren Schulwesen zu einem integrierten und ausdifferenzierten Schulsystem. — Ich erspare mir hier eine weitere Auflistung; denn diese fundamentalen Veränderungen sind für Europa und durch etliche Ländervergleiche hinlänglich bekannt. Was allerdings erst seit kurzem so recht ins Bewußtsein tritt, ist die Tatsache und das damit gegebene Interpretationsproblem, daß es sich dabei um wahrhaft epochemachende *weltweite* Schulentwicklungen handelt, d.h. um eine „Weltbildungsrevolution“ (MEYER u.a. 1977), als deren Resultat sich auch eine neue Art von Schule herausgebildet hat, eine ‚neue‘ Art — gemessen an den Bildungseinrichtungen zuvor. Dieser neue Typus der sogenannten ‚modernen‘ Schule in Form nationalstaatlich verfaßter Schulsysteme hat ‚transnationalen‘ Charakter. Das heute weltweit gültige Modell der Schule hat zwar europäische Ursprünge gehabt, es wäre aber verkürzt zu behaupten, es sei deswegen seinem Wesen nach ‚europäisch‘. Denn eine solche Behauptung würde die historischen Prozesse des weltweiten Bildungstransfers, der neuen globalen Systembildung von Schule und des internationalen pädagogischen Diskurses außer acht lassen, die de facto in den letzten Generationen jenseits nationalspezifischer Bedingungen, also ‚transnational‘, abgelaufen sind.

Zieht man die Bilanz aus einer Reihe von Studien, die vor allem an der Stanford University in Kalifornien betrieben wurden, so läßt sich die internationale Annäherung der Schulentwicklungen seit dem 19. Jahrhundert in folgenden Punkten zusammenfassen (Résumé und Belege von ADICK 1992, Kap. 5).

1. *Schule ist heute faktisch universal*, d.h. es gibt weltweit strukturell ähnliche Schulsysteme, in Europa und anderswo, in Ländern mit und ohne Kolonialismus, mit mehr oder weniger einheimischer Akzeptanz oder externer Einflußnahme. Auch in Ländern sogenannter ‚nicht-westlicher‘ Tradition finden sich öffentliche Schulsysteme mit Strukturen, die unserer Schule entsprechen und die andere Formen von Unterrichtung und Bildung wie beispielsweise Initiationskurse und Altersklassenerziehung zwar nicht gänzlich ausgelöscht, aber doch faktisch dominiert und überlagert haben.

2. *Die modernen Schulsysteme sind durch Bildungsexpansion gekennzeichnet*, d.h. immer mehr Kinder und Jugendliche gehen immer länger in die Schule. Diese Expansion begann mindestens im 19. Jahrhundert, und sie ist, das ist der springende Punkt, bei näherem Hinsehen ein weltweiter, historisch vielleicht noch nicht abgeschlossener Prozeß.

3. *Die staatliche Kontrolle der modernen Schule ist, wenngleich in unterschiedlichen Modalitäten etabliert, ebenfalls universal.* Dies belegt in eindrucksvoller Weise eine Studie aller Verfassungen der Jahre 1870-1970 (BOLI-BENNETT 1979). Sie besagt nicht nur, daß staatliche Bildungsbehörden und öffentlich-rechtliche Reglementierungen der Schulpraxis praktisch universal sind, sondern auch, daß die Geschwindigkeit, mit der Bildungsparagrafen in neue Verfassungen aufgenommen wurden, seit dem 19. Jahrhundert zunahm.

4. *„Entwicklungsziele“ bilden weltweit das grundlegende Legitimationsmodell für Schulbildung.* In einer vergleichenden Inhaltsanalyse offizieller Verlautbarungen zu Sinn und Zweck des Bildungswesens aus über hundert Ländern für die Jahre 1955 bis 1965 wurde eine weltweit ähnliche politische Ausrichtung auf das Ziel „Entwicklung durch Bildung“ ermittelt (FIALA/LANFORD 1987). Schulische Bildung soll der Entwicklung des Einzelnen dienen sowie der nachwachsenden Generation, und zwar mit Blick auf national-kulturelle, gesellschaftliche, politische und ökonomische Entwicklungsziele. Diese Legitimation ist der für den Bildungsbereich charakteristische Teil der ideologischen Basis des modernen Weltsystems und hat wahrscheinlich mit zu der oben genannten „Weltbildungsrevolution“ beigetragen.

5. *Neben nationalen und historischen Besonderheiten scheinen sich die Schulsysteme vor allem in ihren äußeren Strukturen immer ähnlicher zu werden.* In einer konvergenztheoretischen Sekundäranalyse (INKELES/SIROWY 1983) wurden die größten Ähnlichkeiten in bezug auf Merkmale wie staatliche Schulaufsicht, Schulpflicht und ihre Dauer, formalisierte Lehrerbildung, Schulabschlüsse und Curricula, öffentliche Verwaltung, Vorhandensein hierarchischer Schulstufen und Zunahme der Bildungsbeteiligung von Mädchen und Frauen registriert. Weniger einheitlich war das Bild in bezug auf Faktoren wie Wiederholerquote, Verhältniszahl Lehrer/Schüler oder die Art der (zentralen oder kommunalen) öffentlichen Finanzierung.

Diese fünf Punkte bilden sozusagen den Kern dessen, was man, die empirische Entwicklung zusammenfassend, „transnationale Merkmale moderner Schulentwicklung“ nennen könnte. Diese Merkmale müssen im Einzelfall natürlich weiter, z.B. historisch und nach Bildungsstufen, differenziert werden. Ich will das an einem Teilausschnitt kurz skizzieren: Nach dem Zweiten Weltkrieg kam es *weltweit* zu einer rapiden Expansion des Bildungsbereichs. Als Ursache hierfür können u.a. die Bedingungen eines sich neu formierenden Weltsystems angesichts von west-östlichem Blockdenken und wirtschaftlicher und politischer Konkurrenz der Nachkriegszeit genannt werden. Zu erinnern ist an den sogenannten „Sputnikschock“ und die Entdeckung von Bildung als „Humankapital“. Hier bei uns redete man mit FICHT von einer „Bildungskatastrophe“ des deutschen Bildungswesens im Vergleich zu anderen westlichen Ländern. Und in den nach Unabhängigkeit strebenden Kolonialländern galt die Bildung des weißen Mannes als Vehikel für Fortschritt und Entwicklung. Kurzum: Die nationalen Schulsysteme wurden in der ganzen Welt zu einem der wichtigsten gesellschaftlichen Entwicklungspotentiale erklärt. In den Industrieländern hatte diese Bildungsexpansion angesichts der Sättigung ihrer Primarbereiche gravierende strukturelle Auswirkungen gerade für den Sekundarbereich. Am (damaligen) westdeutschen Beispiel: Die Oberstufe der Volksschule wurde als „Hauptschule“ zur gesonderten Sekundarschulform; die Vollzeit-Schulpflicht wurde verlängert; die Gesamtschule entstand als neuer Schultyp; die gymnasiale Oberstufe wurde grundlegend reformiert; es gab Versuche zur Integration des beruflichen und des allgemeinbildenden Sekundarbereichs. Alle

diese Entwicklungen lassen sich natürlich innerhalb einer nationalspezifisch ausgerichteten Schulforschung beschreiben und analysieren und einzelgesellschaftlich mit anderen Bildungssystemen vergleichen. Die Vergleichende Erziehungswissenschaft sollte nun aber unter der hier zur Debatte stehenden These der Herausbildung ‚transnationaler‘ Merkmale auch die Frage aufwerfen, ob sich durch das oben genannte universale Merkmal der ‚Bildungsexpansion‘ im Sekundarbereich Tendenzen längerfristig wirksamer neuer ‚Systembildungen‘ von Schule zeigen (zum Begriff ‚Systembildung‘ vgl. MÜLLER 1981 und SCHRIEWER/HARNEY 1987). Denn das Faktum der Bildungsexpansion stellt alle Schulsysteme vor die unausweichliche Alternative, entweder ‚Sekundarbildung‘ im Sinne einer allen zugänglichen und im Prinzip für alle gleichen verlängerten ‚Grundbildung‘ oder ‚Allgemeinbildung‘ zu konzipieren, was auf Integration, d.h. auf Gesamtschulen oder Einheitsschulsysteme hinausläuft. Oder ‚Sekundarbildung‘ als wichtigste schulische Selektionsinstanz und als Garant der Studierfähigkeit aufrechtzuerhalten, was zu vertikaler Schultypensegregation und zur Abgrenzung studien- und berufsbezogener Bildungswege führt.

Transnationale Merkmale durch weltweite und nicht nur im Rahmen einzelner Ländervergleiche angelegte Vergleichsstudien aufzuspüren ist eine Sache, ihr Zustandekommen zu erklären ist eine andere Sache. Auch darum sollte sich aber eine historisch-vergleichende Bildungsforschung bemühen. — Ich fasse eine solche dafür notwendige Argumentationskette zum weltweiten Charakter des Struktur- und Funktionszusammenhangs moderner Schulsysteme einmal wie folgt axiomatisch zusammen:

1. Systemimperative fortschreitender internationaler Arbeitsteilung, Konkurrenz und Vernetzung erfordern neue politische und ökonomische Arrangements. Beispiele hierfür sind so unterschiedliche Systemimperative wie die derzeitige Konstituierung Europas als neuer Wirtschaftsblock des multizentrischen und konkurrierenden Weltmarkts oder die sich anbahnende Umstrukturierung der Weltgesellschaft durch den Wegfall des Ost-West-Gegensatzes.

2. Aus diesen Systemimperativen erwachsen neue gesellschaftliche Problemlagen, die partiell in ‚Aufgaben der Schule‘ umformuliert und zur ‚relativ autonomen‘ Bearbeitung an die nationalen Bildungssysteme delegiert werden. So sind z.B. zwischenstaatliche Vereinbarungen über die Anerkennung nationaler oder die Schaffung neuer Bildungsabschlüsse ein Ausdruck dafür, daß unter den Bedingungen von Schule in der modernen Weltgesellschaft Qualifikationen und Zertifikate im Prinzip *international* konvertibel sein müssen, um den freien Zugang zum übernationalen Studien- und Arbeitsmarkt zu gewährleisten.

3. Das Bildungssystem bearbeitet nun diese Außenanforderungen dank seiner relativen pädagogischen Autonomie mit pädagogischen Mitteln. Und gerade das ist seine besondere Leistung, die andere gesellschaftliche Subsysteme (Wirtschaft, Politik) nicht erbringen. D.h. es nimmt die Außenanforderungen nicht einfach kommentarlos in sich auf und setzt sie irgendwie um, sondern es übersetzt sie in seinen Allgemeinbildungsauftrag, es setzt zu ihrer Bewältigung institutionelle Vorkehrungen (z.B. Curriculumkommissionen) in Gang und versieht die Außenanforderungen mit pädagogischen Sinn.

4. Als Teil weltweiter Entwicklungen exekutiert die Schule jedoch nicht nur weltgesellschaftliche Imperative, sondern sie ist aktiv an ihrer Aufarbeitung und Bewältigung beteiligt. Menschliches Wissen über die Welt wird — wengleich in Ausschnitten vielfach durch

Lehrpläne, Didaktiken und Unterrichtsplanungen selektiert und ‚deformiert‘ — im Unterrichtsprozeß aktiv bearbeitet und produktiv und subjektbezogen angeeignet (MENCK 1986). Dabei schafft schulisches Lernen vermittels seiner universalisierten Wissensbestände und Strukturähnlichkeiten auch den Rahmen und spezifische *Möglichkeiten* für übernationale Kommunikationsstrukturen und Kritik. Ich sage ausdrücklich ‚Möglichkeiten‘: denn garantieren tut die Schule dies nicht. Dennoch muß man wohl festhalten, daß die weltweiten Strukturähnlichkeiten der schulischen Lernarrangements für die heutige heranwachsende Generation der Menschheit, neben anderen Sozialisationsfaktoren wie z.B. Massenmedien und Freizeitkultur, einen symbolisch vermittelten Rahmen bieten für strukturell ähnliche, ‚transnationale‘ Sozialisationsprozesse (NESTVOGEL 1991) in einer gemeinsamen, wenngleich konflikthaftern Weltgesellschaft.

Das bisher Gesagte darf nicht statisch und als pure Abhängigkeit des Bildungswesens von weltgesellschaftlichen Veränderungen gesehen werden. Es liegt ja in der Natur von Bildungsprozessen, daß ihr Ausgang (trotz Anpassungsdruck und Fremdbestimmung) nicht-intendierte Effekte, unerwartete Resultate, überschießende Lernergebnisse zeitigt. Schüler und Lehrer, die über sich und ihre weltgesellschaftlichen Verflechtungen und Abhängigkeiten aufgeklärt sind, können zu historischen Subjekten werden, die eine Kritik und Überwindung der Systemimperative zu leisten imstande sind. So kann aus massivem Homogenisierungs- und Standardisierungsdruck neue (multi-)kulturelle Vielfalt erwachsen. Und so mögen aus den kritischen Reaktionen auf die disziplinierenden und entfremdenden Facetten des ‚Weltmodells Schule‘ in der Zukunft neue Formen von Erziehung und Unterricht hervorgehen.

Diese Axiome erfassen sicher nicht die gesamte Schulwirklichkeit weltweit und seit den letzten 200 Jahren. Das wäre vermessen. Und das schafft, nebenbei bemerkt, auch keine andere Theorie. Zudem ist auch noch längst nicht alles erforscht, was man mit diesem Ansatz vergleichend erforschen könnte. Die dargelegte Argumentationskette könnte aber, das wäre meine Vorstellung, als Gerüst dienen zu Generierung *historisch-vergleichender Forschungshypothesen*. Neben nationalen, regionalen, lokalen oder lebensweltlichen Faktoren von Schule, die natürlich weiterhin ihre Berechtigung besitzen und deswegen auch weiterhin erforscht werden müssen, ist es gerade für Komparatisten legitim und geboten, die transnationale Dimension moderner Schulentwicklung mit in ihre Hypothesen einzubeziehen und damit auch die anderen Zugriffsweisen von Bildungsforschung zu bereichern. Ich nenne hierzu aus Platzgründen nur zwei Beispiele:

1. Beispiel: Eine curriculumtheoretisch interessierte Schulforschung könnte z.B. untersuchen: Welche grundlegenden curricularen Veränderungen z.B. des Fächerkanons haben Erfolg? Spiegeln sich darin weltweite Entwicklungstrends oder nationale Besonderheiten? Noch vor einer Generation war es z.B. auch bei uns noch lange nicht selbstverständlich, daß alle Schüler Englisch lernten. Heute dagegen gehört dies zum Fächerangebot nahezu aller Schulsysteme weltweit. Ähnliche Fragen würde man für staatsbürgerlich-ideologische Unterrichtsfächer, für die Naturwissenschaften und technischen Fächer oder für den seit kurzem fast überall anzutreffenden Computerunterricht stellen müssen, d.h. für Unterrichtsinhalte, die praktisch in allen, auch in den sogenannten ‚nicht-westlichen‘ Schulsystemen, trotz aller partikularer religiöser oder kultureller Bildungsinhalte, zum Grundbaustein der öffentlichen Schulsysteme gehören. Aus dieser Sachlage ließe sich z.B. die pointierte Hypothese ableiten: Eine Curriculumreform, die sich — vielleicht durchaus in kritischer Wendung gegen allzu verwissenschaftlichtes und verzwecklichtes Lernen in der

Schule — nur an Prinzipien wie Heimatnähe, Volkstümlichkeit, Alltagsweltlichkeit, Autochthonie oder bloß an regionaler Kulturtradition orientieren würde, wäre zumindest längerfristig zum Scheitern verurteilt.

2. Beispiel: Ein beträchtlicher Teil der Schulforschung ist Begleitforschung einer Bildungsreform. Ein allzu kurzschlüssiges Evaluationsdesign würde vielleicht das Gelingen oder Scheitern einer Reform hauptsächlich auf die Aktionen der unmittelbar Beteiligten zurückführen: das Interesse der Eltern, die Leistungen der Schüler, die Motivationen der Lehrer usw.. Oder hauptsächlich auf die Rahmenbedingungen: genügende oder fehlende Finanzierung, politische Lobby oder Widersacher, zureichende oder unzureichende Lehrpläne und Schulbücher. Als Hypothese zur Akzeptanz ließe sich aber auch begründen: Je näher zum weltweiten Standardmodell und je stärker der internationale Konkurrenzdruck — desto besser die Chance auf eine durchgängige Implementation einer Strukturreform. Die Verkürzung der Schulzeit auf 12 Jahre bis zum Abitur hätte dieser These zufolge größere Chancen als etwa die Integration berufspraktischer Bildungsabschlüsse ins Abitur.

Zur *empirischen Überprüfung* solcher Thesen gilt es, in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft Forschungsdesigns bereitzustellen, die andere Ansätze (z.B. Einzelfallanalysen, schultypspezifische Forschungen, nationale Stichproben, usw.) nicht bieten. Eine historisch-vergleichende Forschung ist allerdings, das muß man selbstkritisch mitbedenken, forschungsmethodisch mit großem Aufwand verbunden, weil sie großräumig und an langfristigen Prozessen ansetzt. Die Komplexität des Gegenstandes, die Probleme der Vergleichbarkeit historischer und kultureller Prozesse und die für solche Fragestellungen nötige Datenbasis stellen also immer wieder Hindernisse besonderer Art, aber auch eine Herausforderung für die Forschung dar. Sie sind jedoch kein Argument gegen die Relevanz einer solchen Vergleichsperspektive.

Anders als vielleicht zu vermuten, geht es einer an transnationalen Merkmalen orientierten Bildungsforschung nicht vorrangig um die Aufdeckung von Konvergenzen und Ähnlichkeiten (um damit weiterhin die These der Universalisierung zu bestätigen). Die Logik des Weltmodells Schule und die damit gegebenen Grenzen sind statt dessen ebenso in Rechnung zu stellen wie andererseits die Variationen und die Spannweite für unterschiedliche pädagogische Realisationen der transnationalen Strukturmerkmale. Diese Modellvorstellungen gestatten es, die historischen und die derzeitigen Schulentwicklungen nach Art eines großräumigen und im Langzeitmaßstab zu betrachtenden *gesamtmenschheitlichen Feldexperiments* zu interpretieren und entsprechend zu analysieren. Eine solche Betrachtung ermöglicht eine Fülle systematischer synchroner Querschnitt- wie diachroner Längsschnittvergleiche. Aber diese Vergleiche sind nur möglich, und das ist methodologisch gesehen der springende Punkt, weil und insofern die grundlegenden Mechanismen als strukturell ähnlich unterstellt werden; denn sonst wären sie nicht vergleichbar, sonst würde man die sprichwörtlichen Äpfel und Birnen miteinander vergleichen.

Die Erforschung und Konstatierung transnationaler Merkmale moderner Schulentwicklung ist jedoch, das sei zum Schluß betont, nicht gleichbedeutend mit ihrer Legitimation. Aus der Faktizität bestimmter Prozesse kann und darf nicht affirmativ auf ihre normative Richtigkeit oder Wünschbarkeit geschlossen werden.

Literatur

- ADICK, C.: Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika. Paderborn 1992.
- BOLI-BENNETT, J.: The Ideology of Expanding State Authority in National Constitutions 1870-1970. In: Comparative Education Review 29 (1985), H. 2, S. 145-170.
- FIALA, R./LANFORD, A.G.: Educational Ideology and the World Educational Revolution, 1950-1970. In: Comparative Education Review, 31. Jg. (1987), H. 3, S. 315-332.
- HERRLITZ, H.-G./HOPE, W./TITZE, H.: Institutionalisierung des öffentlichen Schulsystems. In: Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens, hrsg. v. BEATHE/NEVERMANN (Enzyklopädie Erziehungswiss. Bd. 5), Stuttgart 1984, S. 55-71.
- INKELES, A./SIROWY, L.: Convergent and Divergent Trends in National Educational Systems. In: Social Forces, 6 (1983), H. 2, S. 303-333.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P.-M.: Gesellschaftliche Funktion der Schule. In: Handbuch Schule und Unterricht, hrsg. v. W. TWELLMANN, Bd. 3: Historische, gesellschaftliche und wissenschaftliche Einflusfaktoren auf Schule und Unterricht. Düsseldorf 1981, S. 107-154.
- MENCK, P.: Unterrichtsinhalte oder: Ein Versuch über die Konstruktion der Wirklichkeit im Unterricht. Frankfurt a.M. 1986.
- MEYER, J.W. u.a.: The World Educational Revolution. In: Sociology of Education, 50. Jg. (1977), S. 242-258.
- NESTVOGEL, R.: Sozialisation und Sozialisationsforschung in interkultureller Perspektive. In: Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz? hrsg. v. R. NESTVOGEL. Frankfurt a.M. 1991, S. 85-112.
- ROEDER, P.-M. u.a.: Überlegungen zur Schulforschung. Stuttgart 1977.
- SCHRIEWER, J./HARNEY, K.: On 'systems' of education and their comparability: Methodological comments and theoretical alternatives. In: MÜLLER, D.K. u.a. (Hrsg.): The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction 1870-1920. Cambridge 1987, S. 197-209.
- WULF, C./SCHÖFFTHALER, T.: Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Bildungsprobleme von Industrienationen in der Dritten Welt. Saarbrücken 1985.

Anschrift der Autorin:

PD Dr. Christel Adick, Universität — Gesamthochschule — Siegen, FB 2 Erziehungswissenschaft-Psychologie-Sportwissenschaft, Adolf-Reichwein-Str. 2, 5900 Siegen 21

KARL-HEINZ FLECHSIG

Vielfalt und transversale Vernunft

Prinzipien postmodernen Denkens und die Modernisierungskrise in Bildungssystemen

J. Zwanzig Jahre Modernisierungskritik — 1972-1992

Das Jahr 1972 brachte einige ziemlich bemerkenswerte Ereignisse mit sich:

- In St. Louis/Missouri wird ein nach dem Konzept moderner Schuhkarton-Architektur gestalteter Wohnblock gesprengt, ein Ereignis, das der Architekturhistoriker CHARLES JENCKS als den Zeitpunkt ansetzt, an dem die moderne Architektur ihren Exitus, die Postmoderne ihren Durchbruch erreicht (JENCKS 1984, S. 9ff).
- Im gleichen Jahr veröffentlicht der Club of Rome den sogenannten Meadows-Bericht mit dem Titel „Grenzen des Wachstums“, der mit Hochrechnungen empirischer Befun-