

Flechsig, Karl-Heinz

Vielfalt und transversale Vernunft. Prinzipien postmodernen Denkens und die Modernisierungskrise in Bildungssystemen

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 ; Basel : Beltz 1992, S. 351-360. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 29)



Quellenangabe/ Reference:

Flechsig, Karl-Heinz: Vielfalt und transversale Vernunft. Prinzipien postmodernen Denkens und die Modernisierungskrise in Bildungssystemen - In: 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 ; Basel : Beltz 1992, S. 351-360 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-223762 - DOI: 10.25656/01:22376

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-223762>

<https://doi.org/10.25656/01:22376>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise

Beiträge zum 13. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 16.–18. März 1992
in der Freien Universität Berlin

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner, Dieter Lenzen und Hans-Uwe Otto

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1992

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise : vom 16.–18. März 1992
in der Freien Universität Berlin / im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner ... –
Weinheim ; Basel : Beltz, 1992

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 29)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 13)

ISBN 3-407-41129-4

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1992 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung (DTP): Klaus Kaltenberg

Druck: Druck Partner Rübelsmann GmbH, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41129-4

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

DIETRICH BENNER	15
RITA SÜSSMUTH	17
CHRISTINE BERGMANN	24
KLAUS DIETZ	26

II. Öffentliche Vorträge

DIETRICH BENNER Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise	31
MICHA BRUMLIK Nationale Erziehung oder weltbürgerliche Bildung: Moralischer Universalismus als pädagogisch-praktische Kategorie	45
HANS-JOCHEN GAMM Die bleibende Bedeutung eines kritischen Marxismus für die erziehungswissenschaftliche Diskussion	59
DIETER LENZEN Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue?	75
KÄTE MEYER-DRAWE „Projekt der Moderne“ oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative	93
MARIA NICKEL Geschlechtererziehung und -sozialisation in der Wende. Modernisierungsbrüche oder -schübe?	105
HELMUT PEUKERT Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart	113

HEINZ-ELMAR TENORTH Laute Klage, Stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne	129
EGON SCHÜTZ Humanismuskritik und Modernitätskrise. Eine Exposition	141

III. Symposien: Berichte/Vorträge

Symposion 1. Revision der Moderne? Philosophische und systematisch-pädagogische Analysen	153
HELMUT PEUKERT Vorbemerkung	153
VOLKER GERHARDT Individualität und Moderne. Zur philosophischen Ortsbestimmung der Gegenwart	154
MARIETTA HELLEMANS In permanenter Tragik existieren	159
KLAUS-MICHAEL WIMMER Intentionalität und Unentscheidbarkeit. Der Andere als Problem der Moderne	163
JÖRG RUHLOFF Traditionen der Postmoderne in Antike und Renaissance. Zur Theorie und Geschichte des problematischen Vernunftgebrauchs in der Pädagogik	167
Symposion 2. Realität und Fiktionalität in der pädagogischen Historiographie	175
DIETER LENZEN Warum pädagogische Historiographietheorie?	175
KLAUS MOLLENHAUER Konjekturen und Konstruktionen. Welche „Wirklichkeit“ der Bildung referieren Dokumente der Kunstgeschichte?	178
ALFRED LANGEWAND Der fiktionale Überschuß einer kongenialen Rekonstruktion pädagogischer Theoriegeschichte am Beispiel Herbarts	181
PETER DREWEK Fiktionale Anteile schulgeschichtlicher Forschung über das 19. Jahrhundert	182
HEINZ-ELMAR TENORTH Sozialgeschichte, Selbstreflexion, Empirie – Wahrheitsansprüche und Fiktionalität pädagogischer Geschichtsschreibung über die NS-Zeit	185

DIRK RUSTEMEYER Identität als faktische Fiktion?	187
ANNETTE STROSS Die Paradoxie historischen Orientierungswissens – Zur Unmöglichkeit von Identitätsstiftung angesichts der Fiktivität des Stiftungsziels	188
GERHARD DE HAAN Ein neues Kapitel: Die vielen Geschichten über die DDR-Pädagogik	190
PETER DIEPOLD/ADOLF KELL Symposion 3. Modernität der deutschen Berufsausbildung im Kontext der europäischen Integration	193
RUDOLF W. KECK/GISELA MILLER-KIPP/PETER ZEDLER Symposion 5. Abschied vom Erziehungsstaat	217
HELMUT HEID/ANDREAS KRAPP Symposion 6. Wertorientierung der Erziehungswissenschaft. Geisteswissenschaft versus Empirie	225
Symposion 7. Wandel von öffentlicher und privater Erziehung. Unvollständige Modernisierung und Modernitätskritik	245
MARIA-ELEONORA KARSTEN Vorwort	245
JULIANE JACOBI/PIA SCHMID Weiblichkeit als Gegengift. Frauenbilder aus den Anfängen der Pädagogik	245
ROTRAUT HOEPEL Mütter und Kinder zwischen Allmacht und Ohnmacht	247
MARIA-ELEONORA KARSTEN Zur Institutionalisierung von Kindheit in Öffentlichkeit und Privatheit ...	250
HILDEGARD MACHA Gesellschaft im Umbruch: Wandlungen von Kindheit und Familie in den Neuen Ländern	252
MARGRIT BRÜCKNER Frauenprojekte zwischen geistiger Mütterlichkeit und feministischer Arbeit	254
ELISABETH DE SOTELO Feministische Sozialpädagogik	257
THOMAS RAUSCHENBACH Soziale Berufe und öffentliche Erziehung. Von den qualitativen Folgen eines quantitativen Wandels	261

GISELA JAKOB Zur Biographisierung des Ehrenamtes. Veränderungen in der Folge gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse	267
URSULA RABE-KLEBERG Frauenbildung und Beruf – Bildung und Frauenberuf: ... immer noch ein ungeklärtes Verhältnis!	270
Symposium 8. Die Modernisierung und ihre Kinder. Standardisierung der Lebensvollzüge und Formen kultureller Selbstgestaltung	273
KARL NEUMANN/GISELA WEGENER-SPÖHRING Einleitung	273
KARL NEUMANN Zeit für Kinder und Zeit der Kinder. Kindheit in der Moderne zwischen Zeitökonomie und Zeitautonomie	274
MARIE-LOUISE SCHMEER-STURM Die Musealisierung der Welt im Zeichen der Postmoderne. Konsequenzen für die freizeitpädagogische Arbeit mit Kindern und Familien	278
URSULA NISSEN Freizeit und moderne Kindheit – Sind Mädchen die „modernerer“ Kinder?	281
JOHANNES FROMME/WOLFGANG NAHRSTEDT Von Old Shatterhand zu Super Mario Land? Die moderne Freizeit-, Spiel- und Unterhaltungswelt der Game-Boy-Kinder	284
GISELA WEGENER-SPÖHRING Moderne Kindheit und Politik für Kinder: Podiumsdiskussion	288
Symposium 9. Neue Herausforderungen an Schul- und Sonderpädagogik: Integration behinderter Kinder und Jugendlicher ins allgemeine Schulwesen ..	293
MONIKA A. VERNOOIJ Eröffnung und Einführung	293
JAKOB MUTH Zum Stand der Entwicklung der Integration Behinderter in den Bundes- ländern – Von den Empfehlungen des Bildungsrates bis zur Gegenwart ...	295
GEORG ANTOR Erfahrungen mit dem gemeinsamen schulischen Lernen Behinderter und Nichtbehinderter und das Problem der Grenzziehung	297
JÖRG RAMSEGER Das didaktische Dilemma integrativer Pädagogik	301
ANDREAS MÖCKEL Wer versagt, wenn Kinder in der Grundschule versagen?	304

URS HAEBERLIN Integration zwischen Ängsten und Hoffnung	307
ALFRED SANDER Selektion bei Integration? Der Beitrag von Sonderpädagogischen Förderzentren	311
CHRISTA HÄNDLE Integration Behinderter als Impuls zur Stärkung anderer integrativer Organisationsformen im Bildungssystem Deutschlands?	314
RAINER LERSCH „Integration ohne Grenzen“	316
Symposium 10. Modernisierung des Bildungssystems im Spannungsfeld von Entberuflichung und neuer Beruflichkeit	319
JOACHIM DIKAU Vorbemerkung	319
KARLHEINZ A. GEISSLER/GÜNTER KUTSCHA Modernisierung der Berufsbildung – Paradoxien zwischen Entberuflichung und neuer Beruflichkeit	320
PETER FAULSTICH „Qualifikationskonservatismus“ in Klein- und Mittelbetrieben als Modernitätswiderstand oder Überlebensstrategie	326
INGRID LISOP Bildung und Qualifikation diesseits von Zwischenwelten, Schismen und Schizophrenien	329
WILTRUD GIESEKE Erwachsenenbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskritik ...	337
Symposium 11. Modernisierungsverläufe und Modernisierungskrisen im Bildungsbereich: theoretische Modelle und vergleichende Perspektiven	343
VOLKER LENHART/JÜRGEN SCHRIEWER Bericht über das Symposium	343
CHRISTEL ADICK Transnationale Merkmale moderner Schulentwicklung	345
KARL-HEINZ FLECHSIG Vielfalt und transversale Vernunft – Prinzipien postmodernen Denkens und die Modernisierungskrise in Bildungssystemen	351
GERO LENHARDT/MANFRED STOCK/MICHAEL TIEDTKE Modernisierung und Modernisierungskrise in der Schulentwicklung: Das Beispiel der DDR	361

Symposium 12. Pädagogik zwischen Tatbestandsgesinnung und Utopie – S. Bernfeld als Theoretiker der Pädagogik der Moderne	367
BURKHARD MÜLLER/LUISE WINTERHAGER-SCHMID	
Vorwort	367
ULRICH HERRMANN	
„Zwischen allen Stühlen“ – Bausteine zu einer <i>biographie intellectuelle</i> Siegfried Bernfelds	369
REINHART WOLFF	
Wiederentdeckung und Aktualität Siegfried Bernfelds	373
GÜNTHER SANDER	
Die „wundersame“ Bernfeld-Kritik in der DDR	377
REINHARD FATKE	
Siegfried Bernfeld und die Psychoanalytische Pädagogik	380
VOLKER SCHMID	
„Aufklärung des Gefühls“ zwischen Individualisierung und Tradition. Zur Widerständigkeit des Dialogs zwischen Psychoanalyse und Pädagogik bei Siegfried Bernfeld	385
BURKHARD MÜLLER	
War Bernfeld ein Eklektiker oder war er ein Systematiker pädagogischen Denkens?	388
REINHARD HÖRSTER	
Übergangsfähigkeiten. Der positive Barbar, der Normalpädagoge und der gut informierte Bürger.	392

IV. Podium

DIETER LENZEN

Bericht über das Podium: „Zur Situation der Erziehungswissenschaft in den alten und neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland“	401
--	-----

V. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge	415
---	-----

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./HOPF, W./TITZE, H.: Institutionalisierung des öffentlichen Schulsystems. In: *Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens*, hrsg. v. BEATHGE/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 Einflußfaktoren 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

1. 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-

de auf dramatische Weise belegt, daß die Praxis moderner Kultur kurz davor steht, ihre Lebensgrundlagen zu vernichten (MEADOWS u.a. 1972).

- Ebenfalls 1972 hält der Ökonom ERNST FRIEDRICH SCHUMACHER einen Vortrag im Duttweiler-Institut mit dem Titel „Das Problem der Produktion“, in dem er die großen Metaerzählungen unserer Wachstumsökonomien in Frage stellt und die „Rückkehr zum menschlichen Maß“ fordert (SCHUMACHER 1973).
- An der University of York veranstaltet im gleichen Jahr die Europäische Kulturstiftung eine Tagung zum Thema „Erziehung des Menschen für das 21. Jahrhundert“, in der als Alternative zur optimistischen Futurologie eine kritische Futurologie Alternativ-Zukünfte für Alternativ-Gesellschaften entwirft (BENGTSSON u.a. 1973).
- 1972 gibt HARTMUT V. HENTIG die deutsche Fassung von IVAN ILLICH „Entschulung der Gesellschaft“ heraus und schreibt das Vorwort zu diesem Buch, in dem er zu Recht vermutet, daß es Bildungsreformer wie Reformgegner in gleichem Maße treffen würde (ILLICH 1972).
- Und schließlich überreicht in diesem Jahr die Faure-Kommission dem Generalsekretär der UNESCO den von einer internationalen Kommission erstellten Welt-Bildungsbericht mit dem Titel „Learning to Be“, in dem der globale Charakter der Bildungskrise und ihrer Lösungsperspektiven betont wurde (FAURE 1972).

Konsens besteht bei den genannten Autoren dahingehend,

- daß es eine Modernisierungskrise gibt,
- daß sie nur durch Lernen überwunden werden kann,
- daß dieses jedoch eine neue Art des Lernens sein muß.

Dissens besteht hinsichtlich der Radikalität, mit der eine Wende empfohlen wird.

Im folgenden geht es um den Versuch, die zugegebenermaßen heterogenen Ereignisse des Jahre 1972 in – wenn man so will – postmoderner Manier – zu verknüpfen.

2. Wachstum und Differenzierung als Hauptmotive moderner Kultur

Der Modernisierungsprozeß in Europa läßt sich als eine Phase kultureller Evolution verstehen, die vor ziemlich genau 500 Jahren begann und zum beschleunigten Wachstum sowie zu zunehmender Differenzierung aller Lebensbereiche führte. Er führte zu einschneidenden territorialen, technologischen, ökonomischen und ökologischen Veränderungen. Vor allem aber führte er einen Wandel der Deutungsmuster und Wertorientierungen herbei, in denen nunmehr Motive der Differenzierung, der Rationalisierung, der Individualisierung, der Hierarchisierung und der Medialisierung in den Vordergrund treten. PETER SLOTERDIJK hat gute Gründe, diesen Modernisierungsprozeß „kopernikanische Mobilmachung“ zu nennen und auf seinen kriegerischen Charakter hinzuweisen (SLOTERDIJK 1987). In materieller Hinsicht ermöglichte es die sich modernisierende Kultur den von ihr erfaßten Individuen, Organisationen und Staaten,

- immer mehr Natur anzueignen und in Ressourcen zu transformieren,
- immer größere Territorien in die eigene Herrschaftssphäre einzubeziehen,
- immer mehr Güter und Energie zu produzieren und zu konsumieren,
- immer längere Wege immer schneller zurückzulegen,
- immer mehr Wissen und Information zu erzeugen und zu verbreiten,
- immer mehr Wirklichkeit in Bilder und Symbole zu fassen,
- immer länger zu leben und dabei weniger krank zu sein,

- immer weniger anstrengende Handarbeit zu verrichten und
- einen immer höheren sozialen Status zu erlangen.

Territoriales Wachstum macht das System der modernen Kultur jedoch nicht nur größer, sondern auch komplexer. Durch Differenzierung und Spezialisierung der Institutionen und der einzelnen Subsysteme, deren Autonomie zunahm, bewältigte es diese Komplexität zunächst. HABERMAS spricht in diesem Zusammenhang von der „systemischen Ausdifferenzierung der Lebenswelt“ (HABERMAS 1981, S. 173ff.).

Daß dieser Modernisierungsprozeß nicht harmonisch und stetig verlief, sondern krisenhaft und in Schüben, ist bekannt. Daß er mit Katastrophen und Revolutionen verbunden war, sei deshalb erwähnt, weil sonst der Eindruck entstehen könnte, es handele sich bei dieser unserer gegenwärtigen Modernisierungskrise um die erste ihrer Art. Deshalb soll im folgenden von „spätmodernen“ Krisen die Rede sein, wenn auf die aktuelle Situation Bezug genommen wird, wobei zwei Aspekte hervorgehoben werden sollen, die „spätmoderne Wachstumskrise“ und die „spätmoderne Differenzierungskrise“.

3. Die spätmoderne Wachstumskrise

Im Laufe der 500 Jahre ihres Bestehens ist es der modernen Kultur gelungen, Europas Grenzen zu überschreiten und sich global auszuweiten, sich immer mehr von ihrer physischen, geographischen, biologischen und kulturellen Umgebung anzueignen und ihre Technologien, Künste, Ökonomien und Ideologien weltweit zu verbreiten. Verstärkt durch neue Kommunikations- und Transport-Technologien hatte sie in der Mitte unseres Jahrhunderts de facto den Globus erobert. Eine Zeitlang schien es, als wolle sie durch Zellteilung in eine westliche und eine östliche Variante ihr Wachstum begrenzen, doch belehrt uns die jüngste Vergangenheit eines Besseren.

Bis in die 60er Jahre hinein herrschte dabei ein gewisser Zukunfts- und Fortschrittsoptimismus vor. Alle, auch die bis dahin als unterentwickelt geltenden Regionen, sollten am Wachstum und an dem damit verbundenen Wohlstand teilhaben können. Neue Technologien, neue Industrien, neue Medikamente, neue Saatgut-Sorten und neue einheimische Staatsbürokratien sollten es möglich machen.

In diesen Hochrechnungen waren aber offensichtlich drei Nebenwirkungen von Modernisierung übersehen worden, die sich nun als Pole der Krise herausgebildet haben und zu überproportional anwachsenden Destruktivkräften geworden sind:

- das Bevölkerungswachstum,
- die Zerstörung der natürlichen Ressourcen sowie
- die Zunahme der Gewalt- und Zerstörungspotentiale.

Daß dieses Krisenbewußtsein nur einen relativ kleinen Teil der Öffentlichkeit erfaßte und daß der Modernisierungsprozeß selbst mit Beschleunigung weiterging, soll deshalb erwähnt werden, weil sonst das Mißverständnis entstehen könnte, modernisierungskritische Orientierungen und Maßnahmen hätten seit 1972 unsere Kultur geprägt. Im Gegenteil, noch herrschen Tendenzen vor, die Modernisierungskrise mit den Mitteln der Modernisierung zu bewältigen: Verstärkte Militarisierung und Aufrüstung, verstärkte Strukturhierarchisierung durch Ausbau der europäischen und globalen Bürokratien, verstärkte Aneignung der letzten natürlichen Ressourcen in den Meeren und an den Polen, verstärkte Unterwerfung der Natur durch Gentechnologie. (...)

4. Die spätmoderne Differenzierungskrise

Die spätmoderne Modernisierungskrise erweist sich bei genauerer Betrachtung jedoch auch oder sogar in erster Linie als eine Differenzierungskrise. Systemtheoretisch gesprochen wachsen erfolgreiche Systeme dadurch, daß sie Wachstum nicht unorganisiert – sozusagen als Krebsgeschwür –, sondern durch Organisation und Komplexitätserhöhung – sprich Differenzierung – vollziehen, es sei denn, sie begrenzen ihr Wachstum durch Teilung. Kern des Differenzierungsprozesses ist die Neubestimmung der Beziehung zwischen dem Ganzen einerseits und den neu entstehenden und sich verselbständigenden Teilen andererseits, also die Neudefinition des Verhältnisses von Einheit und der Vielheit.

Auf der Ebene der sozio-kulturellen Systeme vollzog und vollzieht sich Differenzierung in der Weise, daß sich einzelne Kulturgebiete zu Subsystemen entwickeln, deren Autonomie zunimmt, während ihre Beziehungen zum Ganzen schwächer werden. Dies gilt nicht nur für die gesellschaftlichen Institutionen im allgemeinen und den Staat im besonderen, sondern für alle Felder kultureller Praxis. Und es gilt im besonderen für die Deutungsmuster kultureller Praxis, also für die einzelnen „Teilrationalitäten“.

5. Eine postmoderne Bearbeitung des Einheit-Vielheit-Problems

Stellt sich die Frage, ob sich im Rahmen postmodernen Denkens eine Lösung des Einheit-Vielheit-Problems finden läßt.

Bei meinen folgenden Überlegungen zur postmodernen Bearbeitung des Einheit-Vielheit-Problems schließe ich mich WOLFGANG WELSCH und dem von ihm geprägten Begriff einer „transversalen Vernunft“ an (vgl. WELSCH 1988²). WELSCH stellt die Frage, ob denn das „Kaleidoskop“ der vielen Rationalitäten das letzte Wort sein könne oder ob nicht-totalitäre Einheitsformen eines neuen Typs denkbar sind.

Vier Aspekte führt WELSCH ins Feld, welche die Notwendigkeit einer solchen, die Übergänge zwischen den Systemen vermittelnden Instanz begründen: Binnensektorielle Definition, transsektorielle Konstellation, transsektorielle Verwendung gleicher Prädikate und transsektoriell verfügbare Grundstrukturen.

- Binnensektorielle Definition: Jedes rationale System (z.B. eine wissenschaftliche Disziplin, eine Religion oder eine Pädagogik) muß seine eigenen Grenzen definieren, wenn es sich selbst binnensektoriell definiert. Dabei muß es notwendigerweise Vorstellungen von dem entwickeln, wovon es sich abgrenzt. In diese binnensektorielle Definition der Einzelsysteme gehen aber auch Vorstellungen darüber ein, wie sie mit anderen Einzeltypen in einer Welt koexistieren können. WELSCH spricht in diesem Zusammenhang von „Kompossibilität der Rationalitätstypen“ (vgl. WELSCH 1988², S. 299).
- Transsektorielle Konstellation: Dadurch, daß die einzelnen Teilsysteme aus einem Differenzierungsprozeß hervorgehen, tragen sie ein gemeinsames Erbe in sich, das ihr Verhältnis zueinander bestimmt. Aber nicht nur dadurch wird ihr Verhältnis zueinander festgelegt, sondern auch durch geschichtliche und aktuelle Situiertheit, nicht zuletzt auch durch gemeinsame Selbstverständlichkeiten, die über die Umgangssprache und das Alltagsdenken vermittelt werden (vgl. WELSCH 1988², S. 300f.).
- Transsektorielle Verwendung gleicher Prädikate: Es gibt Sachverhalte, auf die in mehreren Sektoren Bezug genommen wird, z.B. Menschenbilder und Gesellschaftsbilder. Auch sie bilden den Ansatz für Übergänge zwischen den Sektoren.
- Transsektorielle verfügbare gleiche Grundstrukturen: Hier bezieht sich WELSCH auf

Grundprinzipien menschlicher Vernunft, die sektorenübergreifend akzeptiert sind, z.B. das Prinzip der Stimmigkeit.

In diesen vier Übergängen also kann sich transversale Vernunft vollziehen. Reicht dies aus, um in ihr eine neue Ebene der Steuerungshierarchie zu sehen, eine solche, die weder als neuer Überbau noch als neuer Unterbau in das Gesamtsystem einzuziehen ist, sondern als eine in den Teilen selbst zu entwickelnde Bindekraft? Liegt also im Konzept transversaler Vernunft eine Denkmöglichkeit, die es erlaubt, guten Gewissens dem postmodernen Prinzip radikaler Pluralität zuzustimmen? Wenn ja, was bedeutet das für die Praxis postmoderner Bildungssysteme?

6. *Moderne Kultur und Bildungssystem*

Bis hierher habe ich versucht, den modernisierungskritischen Bezugsrahmen zu skizzieren, von dem ich hoffe, daß er meine folgenden Aussagen zum Bildungssystem trägt. Ich möchte nun skizzieren, wie sich die Gestalt des modernen Bildungssystems vor diesem Hintergrund entwickelte.

Es besteht wohl Konsens darüber, daß die Entwicklung von Systemen öffentlicher Bildung und Erziehung in engem Zusammenhang zum Modernisierungsprozeß steht. Die Auffassungen gehen jedoch bezüglich der Frage auseinander, ob man diese Zusammenhänge als kausale, interaktive oder systematisch-evolutionäre interpretiert. Ich selbst neige zu der Auffassung, die Beziehung zwischen Kultursystem und Bildungssystem als variierend anzusehen, und zwar sowohl über die Zeit als auch über den Raum hin variierend. In jedem Fall jedoch scheint es mir sinnvoll, Bildungssysteme in ihrer Eigenschaft als Initiationen in moderne Kulturen zu untersuchen.

In dem Maße, in dem der moderne Staat zunehmend tradierte Lebensbereiche seinem Zugriff unterwarf und dabei sein eigenes Personal vermehrte, und in dem Maße, indem der neue Berufsstand der Staatsdiener in jenem von MAX WEBER so klar beschriebenen Prozeß subkultureller Ausdifferenzierung teilautonome Ansprüche entwickelte, wurden Schulen zunehmend zu Stätten der Initiation in Bürokratiekultur. In ihr werden die Grundmotive der Moderne – Differenzierung, Rationalisierung, Individualisierung und Medialisierung zu einem neuen Habitus weiterentwickelt.

Der Ethnologe E.T. HALL hat darauf hingewiesen, daß Kulturen und entsprechend auch ihre verdichtenden Initiationen danach beschrieben werden können, wie sie mit Zeit, Raum, Tätigkeiten, Werkzeugen, sozialen Rollen, Kommunikationsvorschriften und Körperhaltungen umgehen (vgl. HALL 1990, S. 3ff.). Folgen wir dieser Empfehlung, so können wir leicht erkennen, wie eng diese Bindung von bürokratischer Kultur und schulischer Kultur ist: Sie zeichnet sich aus durch

- Abschirmung gegenüber Öffentlichkeit,
- standardisierte Zeitrhythmen,
- Aufenthalt in sparsam ausgestatteten Räumen,
- extrem reduzierten Aktionsraum,
- sitzende Körperhaltung,
- klare hierarchische Beziehungen,
- vorwiegend sprechende, schreibende und lesende Tätigkeiten,
- reduzierten Werkzeuggebrauch und
- Beschränkung auf analytische Routinetätigkeit.

Somit kann ich auch nicht beklagen, daß Schule nicht auf das Leben vorbereitet. Sie bereitet sehr wohl auf das Leben vor, allerdings auf das Leben in Schulen oder in bürokratischen Einrichtungen. Dies ist nicht als Schulbeschimpfung gemeint, sondern als Beitrag zur Entmythologisierung von Schule, der den Schulen ihre Modernität ausdrücklich bescheinigt. In dem Maße, in dem Menschen einen immer längeren Teil ihres Lebens in schulischen Einrichtungen verbringen, wird Schule ohnehin zum selbstreferentiellen System, das durch sich auf sich selbst vorbereitet.

Damit wird eine These aufgestellt, deren Konsequenz geeignet ist, Bildungstheoretiker zu provozieren. Sie besagt, daß moderne Bildungssysteme nicht – wie gemeinhin üblich – als Subsysteme des Systems „Gesamtgesellschaft“ anzusehen sind, sondern als Initiationen in eines der Subsysteme moderner Kultur, genannt „Bürokratie“. Die vor allem in der deutschen geisteswissenschaftlichen Pädagogik geführte Autonomiedebatte erhalte dann einen neuen Akzent: Der „Kampf der gesellschaftlichen Mächte um den Lehrplan“ (WENIGER 1930), der so geregelt werden sollte, daß sich die einzelnen „Teilrationalitäten“ den Prinzipien pädagogischer Rationalität zu unterwerfen hätten, um Eingang in den Bildungskanon zu finden, würde dann als Auseinandersetzung zwischen bürokratischer und pädagogischer Rationalität zu verstehen sein.

7. Die Bildungskrise als Wachstumskrise

Zunächst aber gilt es festzustellen, daß Wachstum und Differenzierung, daß die kopernikanische Mobilmachung nicht nur die moderne Kultur im allgemeinen und die bürokratische Subkultur im besonderen betrifft, sondern auch die formelle Bildung. Die in den 60er Jahren als „Mobilisierung der Begabungsreserven“ geprägte Formel spiegelt diese Auffassung deutlich wider. Von daher ist leicht zu verstehen, warum die Bildungsbürokratien aller Länder in nahezu selbstverständlicher Weise Wachstumsziffern im Bildungssystem als zentrale Erfolgskriterien verwenden.

Ganz generell tritt die Wachstumskrise der modernen Bildungssysteme in der Gestalt auf, daß Versprechungen und Verheißungen auf mehr und bessere Bildung und Ausbildung für alle nicht mehr erfüllt werden können.

Sie trat und tritt in den meisten Ländern zunächst als Folge einer Krise der Staatshaushalte auf.

Sodann aber tritt diese Wachstumskrise als Krise des Verhältnisses von Bildungssystem und Beschäftigungssystem auf. Da die modernen Staatsbürokratien den Menschen nicht nur versprochen haben, durch längeren Schulbesuch individuelle Bildungswünsche zu erfüllen, sondern auch Wünsche der Status- und Einkommenserhöhung und – was vor allem viele Länder der Dritten Welt betrifft – der lästigen und sozial gering bewerteten Handarbeit zu entgehen, steht nun die Einlösung dieser Versprechen an. Nun ersinnen die internationalen Bildungsbürokratien neue Wege, wie man in der Dritten Welt die modernen Bildungssysteme in Zukunft finanzieren können. Am „daß“ können sie wohl keine Zweifel aufkommen lassen.

8. Die Bildungskrise als Differenzierungskrise

Die Differenzierungskrise im modernen Bildungssystem trat zunächst als Gleichheitskrise auf. Die ursprüngliche Hoffnung, daß das moderne Bildungssystem seine Klientel nicht nur umfassend versorgen, sondern darüber hinaus gesellschaftliche und individuelle Un-

gleichheit abbauen könnte, erwies sich spätestens in den 60er Jahren als trügerisch. Vielmehr war zu erkennen: „Wer hat, dem wird gegeben“. Die Regel, nach der bereits vorhandene Chancen die Zukunftschancen überproportional erhöhen, zeigte sich allenthalben, nicht nur beim Kapitalbesitz, sondern auch in bezug auf Bildungschancen. In den Industrieländern sind Tendenzen hin zu „Zweidrittelgesellschaft“, zur „neuen Armut“ und „Hauptschule als Restschule“ Ausdruck dieser Gleichheitskrise.

Seit den 60er Jahren paßten sich die Bildungssysteme in Europa dem Wachstum durch zunehmende Differenzierung an. Es entstanden neue Differenzierungsstufen und neue Differenzierungszweige.

Die Differenzierungskrise trat jedoch nicht infolge der administrativen Unzulänglichkeit oder der mangelnden technischen Qualität von Differenzierungsverfahren ein. Drei andere Entwicklungen sind hierfür folgenreich: Zum einen hält weltweit die Tendenz der Bürger an, für sich selbst oder für ihre Kinder längere Zeiten für Bildung und Ausbildung anzustreben, und zwar unabhängig von den Chancen im Beschäftigungssystem. Zweitens nimmt die Zahl nicht-staatlicher Anbieter von Bildungsmöglichkeiten zu, wenn der Staat keine entsprechenden oder keine qualitativ akzeptierten Bildungsangebote machen kann. Drittens schließlich – und dies gilt für die Länder mit stagnierenden oder zurückgehenden Geburtenraten – kommt es zur Konkurrenz der Bildungseinrichtungen untereinander, die zunehmend um die knapper werdenden Schülerzahlen konkurrieren. Diese drei Tendenzen wirken sich dahingehend aus, daß die Auslese- und Zuweisungsfunktionen von Bildungssystemen immer weniger wahrgenommen werden können. Auf irgendeine Art sind fast alle Bildungsabschlüsse zu haben, wenn auch die Bildungssysteme unübersichtlicher werden. Doch diese neue Unübersichtlichkeit lockt neue Findigkeit hervor. Differenzierung und Auslese haben einen Punkt erreicht, an dem sie sich aufheben.

9. *Bildungssysteme und Prinzipien der Postmoderne*

Nachdem ich so weit meine Auffassung von der aktuellen Bildungskrise umrissen habe, möchte ich nunmehr in einigen Linien mögliche Perspektiven für evolutionäre Weiterentwicklung aus der chaosnahen Situation zeichnen. Dabei greife ich die von WELSCH als Grundprinzipien postmodernen Denkens aufgewiesenen Begriffe „Vielfalt“ und „Transversale Vernunft“ auf und wende sie auf fünf Bereiche an:

Die Träger von Bildungssystemen und Bildungseinrichtungen:

Vielfalt der Träger von Bildungseinrichtungen erfordert zunächst einmal „Entmonopolisierung“, nicht zu verwechseln mit der Ersetzung eines Monopols durch ein anderes, etwa des bürokratischen durch ein klerikales oder ein Parteienmonopol. Schon gegenwärtig gibt es weltweit die verschiedensten Träger von Bildungseinrichtungen, angefangen von Vereinen und Wohngemeinden über Elternvereinigungen und Wirtschaftsbetriebe verschiedenster Gesellschaftsform bis hin zum Privatlehrer. Die Angst vor unseriösen Anbietern ist verständlich, aber wie wir derzeit im Weiterbildungsbereich unserer neuen Bundesländer sehen, sind es Reaktionen der Betroffenen und der Öffentlichkeit, die als wirksame Korrektive wirken, nicht die überforderten Bildungskontrollbehörden. Auch in diesem Fall erweisen sich größere Öffentlichkeit, höhere Transparenz und verbesserte Kommunikation als Wege transversaler Vernunft den Wegen moderner hierarchischer Vernunft überlegen, wie sie sich in den verschiedenen Formen bürokratischer Kontrolle niederschlagen, noch dazu, da deren Effizienz im raschen Niedergang begriffen ist.

Die einzelnen Bildungseinrichtungen:

Die Effizienz ist dann gegeben, wenn jede einzelne Bildungseinrichtung sich um ein eigenes Profil, um ihre eigene spezifische „Unternehmenskultur“ bemüht und auch bemühen kann, weil sie nicht durch Vorgaben von Bürokratien zum Einheitstyp verpflichtet wird. Diese kann von weltanschaulichen Akzenten bestimmt sein, aber auch von regionalen, lokalen, beruflichen, ästhetischen und diätetischen, aber auch vom Teamgeist derer, die sie gestalten. Und das sind keineswegs nur Lehrer, sondern vor allem die Lerner selbst. Wir sollten keine Gefahr darin sehen, daß durch Steigerung von Vielfalt gesellschaftliche Ungleichheit erhöht wird, zumindest nicht über das Maß hinaus, das Bürokratiekultur ohnehin erzeugt hat und noch erzeugt.

Die Curricula:

Ganz allgemein gesprochen kann von einer Vielfalt der Curricula die Rede sein, wenn

- im Rahmen eines festen Fächerkanons eine Vielfalt der didaktischen Konzepte entsteht,
- die Möglichkeiten der Bewertung und Gewichtung der einzelnen Inhalte und Wissensgebiete zunehmen,
- die Anzahl der als „lehrplanwürdig“ erachteten Fächer durch Aufnahme neuer Fächer und Inhalte in den Lehrplan wächst,
- die Gleichwertigkeit der Fächer und Lerninhalte für die Bildungsabschlüsse zunimmt,
- der Grad der Wahlfreiheit zunimmt,
- die Verteilung der Lernzeit auf die einzelnen Fächer variabel wird und
- wenn das Spektrum der akzeptierten Lehrbücher und Lehr-Lernmaterialien sich erweitert.

Erkennbar sind solche Bemühungen um curriculare Vielfalt im besonderen bei Reformbemühungen, in denen neue Verknüpfungen zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Elementen ermöglicht werden, in denen neue Wissensgebiete in Prüfungsordnungen aufgenommen werden und in denen neue Lehrbücher zugelassen werden. Transversale Vernunft wiederum ist erkennbar in vielseitigen Verknüpfungen und Assoziationen zwischen den einzelnen Fächern und Wissensgebieten, in inter- und transdisziplinären Bemühungen und in intradisziplinären Prozessen der Selbstreflexion, in denen die Repräsentanten der Fächer deren Möglichkeiten und Grenzen ebenso zum Thema machen, wie ihre impliziten Welt- und Menschenbilder sowie ihre internen Konfliktpunkte und Positionenunterschiede. Nicht zuletzt auch tritt transversale Vernunft zutage, wenn Experten sich bemühen, ihr Wissen in den Horizont von Laien und Novizen zu übersetzen.

Die Lernstile und Lernstrategien:

Daß das Prinzip der Vielfalt auch in bezug auf das Subjektverständnis gilt, gehört zu nahezu allen Varianten moderner pädagogischer Rationalität, für die bekanntlich die Bildung der individuellen Persönlichkeit zur zentralen Botschaft wurde. Dieses Prinzip konnte sich jedoch in den von den Prinzipien bürokratischer Rationalität bestimmten Bildungssystemen, Bildungsprogrammen und Prüfungssystemen nicht durchsetzen. Die Kluft zwischen pädagogischen Ansprüchen und bürokratischen Realitäten ist hier besonders groß. Die von der Unterrichtsforschung vielfach belegte Wechselbeziehung zwischen Lernleistungen, Lernstilen und Lernumgebungen unterstreicht die Notwendigkeit, die Vielfalt der Lernstile und der Lernstrategien zu akzeptieren und hierfür geeignete Lernbedingungen zu schaffen. Die Akzeptanz vielfältiger Lernstile kommt etwa darin zum Ausdruck, daß Bevorzugun-

gen von serialistischen Lernern gegenüber holistischen in der Weise entfallen, wie sie sich im Rahmen bürokratischer Rationalität herausgebildet haben. Sie finden ferner ihren Niederschlag in der Zunahme von Lernaufgaben und Lernumgebungen, bei denen Synthese und Design ein gleiches Gewicht erhalten wie Analyse und kognitive Routinen. Wenn schließlich breitere Akzeptanz für die Verschiedenheit der Lernstile und der Lernstrategien erreicht wird, kann auch das Verhältnis von Lernern und Lernhelfern davon nicht unbetroffen sein. Transversale Vernunft könnte dann als erhöhte Sensibilität für lern- und lehrstilbedingte Interaktionen und Wechselwirkungen in Erscheinung treten. Sie könnte aber auch in veränderten Formen didaktischer Kommunikation ihren Niederschlag finden, indem antagonistische Rollenzuschreibungen von „Lehrer“ und „Schüler“ sich zugunsten gemeinsamer Lerninteressen auflösen wie dies im Bereich der Weiterbildung bereits häufig der Fall ist. Und sie könnte schließlich Ausdruck finden in einer Veränderung, die das „Regime über den Sinn“ betrifft.

Die didaktischen Modelle und die Lehrmethoden:

Die Menschheit hat in ihrer Geschichte eine große Vielfalt der Formen organisierten Lernens und systematischer Wissensvermittlung erfunden. Die spätmodernen Bildungssysteme mit ihrer Orientierung an Bürokratiekultur haben diese Vielfalt im wesentlichen auf eine Grundform reduziert, den sogenannten Frontalunterricht. Er ist offenbar die dieser Kultur optimal angepaßte Lehr-Lernmethode. Sowohl die in der europäischen Tradition überlieferten Didaktiken der Ritter, Priester, Mediziner, Handwerker und Dichter als auch die von pädagogischen Reformern entwickelten Alternativen hatten und haben deshalb nur geringe Chancen in modernen Bildungssystemen, weil sie der Bürokratiekultur weniger angepaßt sind. An der Peripherie, im Bereich der betrieblichen Aus- und Weiterbildung und in den außerschulischen Bildungseinrichtungen erfreuen sich die Alternativen zum Frontalunterricht jedoch zunehmender Beliebtheit. Dies gilt für Simulationen und Lernprojekte ebenso wie für Fallmethode und Famulatur. Vielfalt der didaktischen Modelle und der Lehr-Lernmethoden ist demnach prinzipiell gegeben. Was vorerst weitgehend fehlt, ist ihre größere Akzeptanz in den öffentlich-allgemeinbildenden Schulen. Was das Prinzip der transversalen Vernunft anbelangt, so könnte es sich in verschiedener Weise Geltung verschaffen. Zunächst als Ablehnung von Propaganda für die eine, neue, beste Universalmethode. Sodann als Bewußtsein für die Bedingungen, Grenzen und Möglichkeiten jeder einzelnen Lehr-Lernmethode, was im besonderen auch die Reflexion der kulturellen und geschichtlichen Herkunft der einzelnen Modelle und Methoden einschließt. Und schließlich als Herausarbeitung der ihnen impliziten Menschen- und Weltbilder. Daß sich hieraus auch neue Herausforderungen für die Entwicklung von didaktischen Kategorial-Modellen ergeben, sei nur am Rande vermerkt.

10. Rückbindung des organisierten Lernens an Kulturentwicklung

Bis hierher habe ich versucht darzustellen, wie sich Entwicklungen im Kultursystem in den Bildungssystemen wiederfinden und widerspiegeln. Zum Schluß soll die Frage nach den möglichen Beiträgen gestellt werden, die organisiertes Lernen zur Kulturentwicklung leisten könnte. Nach den bisherigen Überlegungen kann dies nicht im Sinne einer „Veränderung der Gesellschaft durch die Schule“ gedacht sein, sondern nur noch als bewußte, Kontexte berücksichtigende Gestaltung von Lernkultur („didaktische Rationalität“), die ihre Beziehungen zu den sie umgebenden anderen Teilkulturen bzw. Teilrationalitäten im

Sinne transversaler Vernunft neu regelt. Diese Lernkultur ist als Kultur der Vielheit und des Vielen zu denken. Sie ist als Teilrationalität eigenen Anspruchs zu denken. Und sie ist zu denken als vielfältig und nicht-hierarchisch verbunden mit den anderen Teilrationalitäten der Einzelkulturen.

Wenn man Maßlosigkeit und Rücksichtslosigkeit als offenbar unvermeidbare Fehlenden moderner Kultur gelten läßt, dann wäre Kulturentwicklung (wie eine Zukunft der Menschheit überhaupt) nur noch denkbar als Entwicklung von Kulturen der Bescheidenheit und der Rücksichtnahme. Lernkulturen müßten somit selbst von Bescheidenheit („menschlichem Maß“) und Rücksichtnahme geprägt sein. Lernkulturen dürfen dann weder mit hohem Energieverbrauch noch mit hohem Materialverschleiß verbunden sein, sie müssen ihre Chance wahrnehmen, Lebensqualität und Kulturgestaltung mit Symbolen und Kognitionen, mit sanften Technologien und hochorganisiertem Wissen, mit Motiven der Askese und der Sparsamkeit zu erreichen, mit einer Schonung von Zeit und Raum, von Menschen und Ressourcen.

Wie auch immer man die Einwirkung und Einflußnahme der sich so entwickelnden Lernkulturen auf ihre Umgebungen denken mag – als Anregung, als Kommunikation, als Provokation oder als Konfrontation –, sie könnten die notwendige Perestroika von der spätmodernen zur postmodernen Kultur (oder zur postmodernen Moderne) zugleich vollziehen und vorwegnehmen.

Literatur

- BENGTSSON, J. u.a.: Zukünfte der Erziehung. München 1973.
FAURE, E.: Learning to be. Paris/London 1972.
HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 2. Frankfurt a.M. 1981.
HALL, E.T.: Key Concepts: Underlying Structures of Culture. In: HALL, E.T. and HALL, M.R. (Ed.): Understanding Cultural Differences. Yarmouth 1990.
ILLICH, I.: Entschulung der Gesellschaft. München 1973.
JENCKS, CH.: The Language of Postmodern Architecture. London 1984.
MEADOWS, D. u.a.: Die Grenzen des Wachstums. Reinbek 1972.
SCHUMACHER, E.F.: Small is Beautiful. London 1973.
SLOTERDIJK, P.: Kopernikanische Mobilmachung und ptolemäische Abrüstung. Frankfurt a.M. 1987.
WELSCH, W.: Unsere postmoderne Moderne. Weinheim 1988².
WENIGER, E.: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim o.J..

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Karl-Heinz Flechsig, Kehrstr. 35, 3400 Göttingen