

Kopp, Botho von

Einige Betrachtungen zur kulturvergleichenden Dimension des Aspekts von Zeit in der Schule

Mitter, Wolfgang [Hrsg.]; Kopp, Botho von [Hrsg.]: *Die Zeitdimension in der Schule als Gegenstand des Bildungsvergleichs*. Köln ; Weimar ; Wien : Böhlau 1994, S. 115-141



Quellenangabe/ Reference:

Kopp, Botho von: Einige Betrachtungen zur kulturvergleichenden Dimension des Aspekts von Zeit in der Schule - In: Mitter, Wolfgang [Hrsg.]; Kopp, Botho von [Hrsg.]: *Die Zeitdimension in der Schule als Gegenstand des Bildungsvergleichs*. Köln ; Weimar ; Wien : Böhlau 1994, S. 115-141 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-18866 - DOI: 10.25656/01:1886

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-18866>

<https://doi.org/10.25656/01:1886>

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, auführen, 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

Botho von Kopp

Einige Betrachtungen zur kulturvergleichenden Dimension des Aspekts von Zeit in der Schule

Inhalt

1	Vorbemerkung	116
2	Zeit in der Schule als Indikator für schulische Subkultur. Möglichkeiten der Systematisierbarkeit und Vergleichbarkeit von Zeit in der Schule	118
3	Zeit "an sich" und Zeit im Wandel: Moderne Zeiten	122
4	Kulturelle Zeit	128
5	Zusammenfassung	137
	Literatur	139

1 Vorbemerkung

Schon immer war Zeit in Erziehung und Bildung implizit oder explizit als technologische Kategorie verstanden worden. Am einsichtigsten drückt sich dies da aus, wo argumentiert wird, zum Erreichen bestimmter (Lern- Erziehungs-) Ziele sei der Einsatz bestimmter Handlungen in Verbindung mit bestimmten Zeitintervallen unbedingt notwendig. Das Erreichen von Lernzielen bedingt irgend einen zeitliche Einsatz, Lernziele können durch zeitliche Intensivierung verfestigt werden. Eine optimale Relation zwischen Ziel und Zeitmittel kann zum Gegenstand von Forschung und Diskussion gemacht werden usw. Zeit in der oder für die Schule ist andererseits nicht unbegrenzt verfügbar. Schon allein aus diesem Grund ist Zeit in Erziehung und Bildung implizit und explizit als Gut, ja oft genug als "Tauschgut" behandelt worden.

Nur ein naives pädagogisches Modell würde die Verlängerung eines Einflusses durchgehend als seine linear-progressive Intensivierung interpretieren. Ob verlängerte Wirkung als positive oder negative Intensivierung zu bezeichnen ist, dieser Frage kann erst in Bezugsetzung auf spezielle Theorien nachgegangen werden: Etwa einer medizinisch-physiologischen über die Belastung des Organismus durch stundenlanges Sitzen in Schulbänken, einer lerntheoretischen über die optimalen Zusammenhänge von Dauer und Intensität von Informationsspeicherung, -verarbeitung und -transfer usw. Die Operationalisierung entsprechender psychologischer Theorien könnte dann bestimmte angenommene Zusammenhänge über die Struktur von Umwelt und Psyche, wie den folgenden, systematischer analysieren: "In zahlreichen schulischen Alltagsszenen werden aufgrund der organisatorisch verankerten `Tiefenstruktur` schulischer Interaktionsprozesse... grundlegende Spannungen erzeugt, die den jeweiligen Selbstkrisen homolog sind: so die Spannung von Integration und Fragmentierung in der **Zersplitterung von Zeit**, Beziehungen und Inhalten..." [Helsper, Breyvogel 1989, S. 37 - eigene Hervorhebung].

Man könnte sich vorstellen, daß ein etwas differenzierteres 'Intensivierungsmodell' jeweils auf die einzelnen Theorien bezogene und im Sinne der erwarteten Systemleistungen *optimale* Zeitbereiche annimmt: Sowohl ihre Über- als auch ihre Unterschreitung bzw. wie im obigen Zitat, ihre "Zersplitterung", all das wäre dann im Sinne des definierten Optimums als kontraproduktiv zu interpretieren.

Abgesehen davon hat der Zeitaspekt jedoch noch eine andere Dimension: Ohne in eine breitere zeitphilosophische oder zeitsoziologische Diskussion eintreten zu wollen, wird hier vorausgesetzt, daß Zeit eine kultur- und gesellschaftssystemrelevante Kategorie ist. In diesem argumentativen Zusammen-

hang soll folgende These den anschließenden Überlegungen vorangestellt werden:

Unterschiedliche kulturelle und gesellschaftssystemische Kontexte wirken sich auf Zeit unterschiedlich aus, bzw. gehen mit Zeit auf unterschiedliche Weise um. Andererseits ist die "Domestikation von Zeit und Raum d.h. die Schöpfung einer menschlichen Zeit und eines menschlichen Raums" [Leroi-Gourhan 1984, S. 387] typisch für Kultur überhaupt. Dabei weist diese Gestion über eine rein organisatorisch-technologisch funktionale Strukturierung von Zeit (und Raum) hinaus: Sie strukturiert **Sinn** im Kontext der jeweiligen Kultur oder Gesellschaft. Zeitliche (räumliche) Beziehungen werden somit zu Indikatoren kultur- und gesellschaftstypischer funktioneller Beziehungen. Die moderne (positivistische) Literaturwissenschaft und Linguistik haben schon frühzeitig gerade auf die Zeit-Raum-Struktur von Texten als entscheidender Interpretationstechnologie von semantischen Tiefenstrukturen (d.h. von "Sinn") hingewiesen. Entsprechende sozialwissenschaftliche Forschungen haben dies z.B. berücksichtigt, indem sie (synchronisch) die Struktur von Lebens- und Karriereplänen in unterschiedlichen Gesellschaften und Kulturen verglichen [vgl. Szalay 1972], bzw. (diachronisch) generell vorindustrielle, vormoderne typische Muster mit dem der Moderne kontrastiert haben. Summarisch läßt sich also behaupten: Zeit in Asien ist nicht dasselbe wie Zeit in Europa, Zeit in Metropolen nicht dasselbe wie Zeit in der ländlichen Provinz, Zeit in der Kunst nicht dasselbe wie Zeit in der Fabrik, Zeit in der Vormoderne nicht dasselbe wie in der Moderne. Zeit ist insofern ein Indikator des jeweiligen Systems (Systemabschnitts), als sich Entwicklungen, Verschiebungen, Dominanzen in und zwischen Kulturen, Systemen und Subsystemen im Umgang mit Zeit ausdrücken.

Die hier konstatierte kulturelle Qualität von Zeit kommt also nicht nur im Vergleich verschiedener Länder, sondern auch im diachronischen, ja eigentlich im weitesten Sinne auch im Vergleich unterschiedlicher gesellschaftlicher Subsysteme zum Tragen. In den folgenden Überlegungen sollen drei verschiedene Aspekte aus diesen verschiedenen Bereichen angesprochen werden: zum einen der *systemtypische*, dann der *diachronische* und schließlich der *ländervergleichende*.

Exemplarisch werden dabei unterschiedliche Thematisierungen - die im Grunde gleich relevant für jeden einzelnen Punkt sind - angesprochen: beim *ersten Aspekt* die (auf den subsysteminternen - subkulturellen - Kontext abzielende) Frage, welche Ansprüche an die technischen Voraussetzungen der Daten zu stellen wären, um entsprechende Vergleiche leisten zu können, beim *zweiten Aspekt* wird die Frage der Behandlung von Zeit im Bezug auf die Thematisierung von Modernisierung angesprochen und beim *dritten Aspekt*

schließlich der "genuin kulturvergleichende" (Länder- Gesellschaften vergleichende) Aspekt thematisiert.

2 **Zeit in der Schule als Indikator für schulische Subkultur. Möglichkeiten der Systematisierbarkeit und Vergleichbarkeit von Zeit in der Schule**

Trotz des Vorhandenseins einer Reihe von interessanten Arbeiten über den Zeitaspekt ist Zeit als Strukturierungsmoment in der Forschung der Sozialwissenschaften doch erst dabei, umfassender thematisiert und als zu systematisierender Gegenstand - gar unter Heranziehung einer empirischen Datenbasis - in Arbeiten einbezogen zu werden. Das gilt auch, vielleicht sogar in besonderem Maße, für vergleichende Pädagogik und Erziehungswissenschaft, die eigentlich ständig mit Zeit (-daten, -strukturen und -problemen) zu tun haben. Relevanz und methodische Tragweite von Zeitdaten sind allerdings nicht eindeutig und jedenfalls im Hinblick auf die Spezifik des zu untersuchenden gesellschaftlichen Subsystems zu präzisieren.

Die Datensammlung und Gliederung der einzelnen Zeitabschnitte im hier angesprochenen Zusammenhang eines Projekts des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung mit dem Titel "Erziehungsraum Schule" sind zunächst induktiv an der administrativen und organisatorischen Gliederung von Schule (Schultage, Schulstunden, Unterrichtsstunden, Pausen, usw.) orientiert. Dabei wäre als besondere Frage zu sehen, inwieweit es offensichtliche oder vermutete Nichtübereinstimmungen zwischen normativer Ebene und Schulwirklichkeit gibt. Jedenfalls ist Zeit zunächst, wie schon in der Vorbemerkung angesprochen wurde, ein technologischer Faktor und wurde auch als solcher erfaßt. Schon diese Ebene kann aber über die *inerschulische Kultur* (die Schulkultur eines landesspezifischen Bildungssystems, die Schulkultur einzelner Schulen im Vergleich mit anderen Schulen desselben Bildungssystems) wichtige Aufschlüsse geben. Im wesentlichen ergeben sich beim Eruiieren und Vergleichen von Daten auf dieser Ebene wohl nicht zu geringe technische, aber keine grundsätzlichen Probleme. Dabei zeigt sich, daß einfache Strukturvergleiche, die auf Angaben über die nominelle Schulzeit beruhen, erheblich divergierende Ergebnisse haben können, wenn man diese nominelle Ebene detaillierter analysiert: es gibt fast keine zwei Länder, in denen die Schüler im Verlauf derselben Kalenderjahreszahl wirklich dieselbe Unterrichts- bzw. Schulverweilzeit, gemessen in der jeweiligen tatsächlichen im Unterricht oder in der Schule verbrachte Stundenzahl, erreichen. Teilweise können sich sogar ganz erhebliche Unterschiede ergeben. Besonders groß sind diese offensichtlich bei den Schulverweilzeiten, eine Katego-

rie, die unter dem Gesichtspunkt von Schule als spezifischem soziokulturellem Raum mit Erziehungsanspruch ("Erziehungsraum Schule") eine zentrale Rolle spielt: zum Beispiel ergibt sich bei einem groben, aber wohl insgesamt zutreffenden und realistischen Vergleich zwischen Japan und Deutschland, daß die japanischen Kinder in den ersten 9 Schuljahren knapp 15.000 Stunden, die bundesdeutschen nur knapp 9.500 Stunden dem direkten und indirekten Erziehungseinfluß der Schule ausgesetzt sind¹

Freilich ist klar, daß diese Daten noch weder über die Inhalte dessen, was innerhalb bestimmter Zeiträume vorgeht, noch, falls diese, zumindest nominell, bekannt sind, über die Intensität, mit der sie ablaufen (etwa das "Mitarbeiten" eines Schülers oder der ganzen Klasse in Unterrichtsprozessen) irgendwelche Auskunft geben. Dabei ist es gerade

die nach Tätigkeiten differenzierte und zeitlich mehr oder weniger intensive Widmung für jeweilige Tätigkeiten/Teilhabe an Prozessen (Unterrichtsfächer, Lehrer-Schüler-Beziehung, außercurriculare Tätigkeit, Zeit für Prüfungen, für Diskussionen usw.), die Ausdruck eines bestimmten subkulturellen Klimas des jeweiligen Schulsystems, ja, auf einer noch konkreteren Ebene, der jeweiligen einzelnen Schule sind.

Hierbei taucht allerdings das spezifische Problem auf, daß die einzelnen Kategorien methodisch nicht unbedingt gleichwertig sind. Dies gilt schon für die Grundkategorien Zeit in der Schule zumindest in den Ländern, in denen ein breites außercurriculares schulisches Angebot in diese Kategorie eingeht. In der Regel wird aber ein solches Angebot nicht von allen angenommen werden. So gibt es zum Beispiel in Japan in bestimmten Jahren eine Pflichtteilnahme an einer Klubaktivität aber weitere, von vielen Schülern angenommene Angebote zur freiwilligen Teilnahme an einem Klub bestehen daneben. Dasselbe Problem ergibt sich generell bei der Kategorie Unterrichtszeit hinsichtlich der "echten" Wahlfächer (also nicht der Wahlpflichtfächer). Aussagen über die entsprechende Zeitdaten verlieren somit ihre Eindeutigkeit, d.h. es können sinnvollerweise nur noch Rahmendaten (minimale - maximale Stundenzahlen) oder Annäherungswerte ("für einen bestimmten Prozentsatz der Schulen gilt...") angegeben werden. Diese "**Aufweichung**" der Daten nimmt bei Fragen wie denen nach Schulweg, Nachhilfe, Hausaufgaben, Fernsehen

¹ angesetzt wurden hierbei für Japan 230 Tage pro Jahr multipliziert mit 7 Stunden multipliziert mit 9 Jahren = 14.490, für die Bundesrepublik entsprechend: 210 Tage, 5 Stunden, 9 Jahre = 9.450 Stunden. Diese Berechnungsgrundlage ist für Japan noch sehr vorsichtig. Die durchschnittliche Zahl der Schultage liegt eher bei 240 pro Jahr, die Verweildauer pro Tag ist eher höher denn niedriger und der Besuch von privaten Nebenschulen fast aller Kinder zu irgendeinem Zeitpunkt ihrer Schulkarriere ist überhaupt nicht berücksichtigt. Vgl. auch von Kopp 1987b, S. 264-266.

usw. rapide zu. Im Grunde hat man es also bei der Untersuchung von schulischer Zeit methodisch mit drei verschiedenen Gruppen von Daten zu tun:

Die *erste* Gruppe besteht aus objektiv meßbaren (methodisch und praktisch zwar sobald die normative Ebene der ministeriellen Vorgaben verlassen wird nur unter großen Schwierigkeiten, aber doch prinzipiell objektivierbaren) Daten, die einer definierten Meßgruppe direkt entsprechen (z.B. die Zahl aller Schüler, die am Wahlunterricht "Dritte Fremdsprache" in der Sekundarstufe I teilnehmen usw.). Schon in dieser Gruppe handelt es sich bei einem Teil der Daten aber lediglich um Durchschnittswerte, denn z.B. die Zahl der Schultage in einem gegebenen Schulsystem, einer Schulform, -stufe, Einzelschule, ist (wobei eine entsprechenden Bandbreite zur Anwendung kommt) nicht in allen Ländern festgelegt.

Die *zweite* Gruppe von Daten beziehen sich nicht auf normative Größen (oder nur auf eher vage Rahmengrößen wie z.B. die daß der Schulweg für die Primarstufenschüler nicht länger als 10 Minuten dauern sollte usw.). Sie sind ihrem Charakter nach Durchschnittswerte, die sich zwar auf prinzipiell auch auf objektivierbare Meßdaten beziehen, die aber wegen des entsprechenden Aufwandes nicht als Summe aller Fälle gebildet werden können, sondern die auf mehr oder weniger repräsentativen Befragungen eines Teils der Betroffenen beruhen. Die entstandenen Durchschnittswerte entsprechen im Grunde keiner tatsächlich existierenden "Realität". So gibt es wahrscheinlich nur sehr wenige wenn überhaupt reale Fälle von Schülern oder Gruppen von Schülern, die genau so lange Hausaufgaben machen (Fernsehen usw.) wie es der Durchschnittszahl aus Befragungen oder Beobachtungen bzw. Protokollierungen entspricht. Sie sind aber, die Anwendung des gegenwärtigen state of the art von Befragungen vorausgesetzt, "repräsentative" oder (etwa im Hinblick auf Vergleiche, Thesen, Theorien usw.) "sinnvolle" Durchschnittswerte. In der Regel werden diese Daten ihrerseits aufgesplittet (bzw. sind von vornherein so angelegt) und wiederum in bestimmte Gruppen von Durchschnittswerten zusammengefaßt.

Die *dritte* Gruppe ähnelt der zweiten und wird auch mit demselben Instrumentarium (Befragung, Beobachtung) erfaßt, aber die (definierte, befragte) Tätigkeit, deren Dauer gemessen wird, ist nicht mehr als eindeutig und prinzipiell beobachtbares Meßdatum, sondern nur noch indirekt (und mit dem Inkaufnehmen eines entsprechenden Ungenauigkeitsfaktors) zu eruieren. Das ist zweifellos bei solchen Themen wie

"aktives Mitarbeiten im Unterricht" u.ä. der Fall, bei denen im Grunde hochentwickelte psychologische und psychometrische Methoden ansetzen müßten. Formal gesagt ergibt sich eine prinzipielle Mehrdeutigkeit dieser Tätigkeiten (d.h. genaugenommen: bestimmter Fragestellungen an Tätigkeiten) auch daraus, daß sie multifunktional sind: Die Lektüre eines Schulbuches kann sowohl entspannend, unterhaltend als auch unmittelbar auf den Unterricht des folgenden Tages bezogen sein. Dasselbe gilt z.B. für das Fernsehen usw.

Eine Untergruppe dieser Gruppen sind Varianzen der Art "minimale - maximale Zahl der nachweisbaren Schul- bzw. Tätigkeitsverweildauer" bei jeweils bestimmten Prozentanteilen der Schüler (von befragten Schülern). Sie differenzieren Aussagen wesentlich und sind für internationale Vergleiche besonders wichtig.

Es bedarf wohl keiner eingehenderen Begründung, daß es hinsichtlich der genannten unterschiedlichen Gruppen eigentlich (oder nur unter Bezug auf bestimmte, genau definierte Kriterien, die unbedingt offengelegt werden müssen) nicht legitim ist, diese beliebig untereinander zu vergleichen oder miteinander zu einer Gesamtsumme zu addieren.

Ohnehin ist klar, daß wir es bei Vergleichen dieser Kategorien mit Daten zu tun haben, die (untersuchungsmethodisch) zunächst nichts außer sich selbst repräsentieren: Sie messen eine Verweildauer. Gerade der technologische Aspekt aber ist interessiert an der Effizienz der eingesetzten Zeit. Hier ist auch gleichzeitig ein Ansatzpunkt für einen am kulturellen (subkulturellen) Aspekt orientierten Vergleich. Er müßte allerdings definieren, welche Zeit für das Erreichen eines bestimmten Optimums notwendig ist. Abweichungen von diesem Optimum können dann zwei Gründe haben: zum einen ein technologisches Defizit und zum zweiten das Ausschöpfen einer gewissen Kontingenz, wobei deren Variationen als kultur- oder systemkulturbedingt definiert werden könnten. Dabei kann z.B. aber auch die zwar nicht gutgeheißene aber tolerierte Akzeptanz eines Technologiedefizits (wie z.B. die Defizite einer punktuellen Leistungsselektion, also eine starke Orientierung der Schule an rigiden Zulassungsprüfungen wie etwa in Griechenland oder Japan, oder auch umgekehrt die Defizite einer kontinuierlichen, aber schon sehr früh einsetzenden Leistungsselektion wie in der Tradition der deutschen Schule) schon selbst auf deren kulturellen Hintergrund hindeuten.

Zeit ist neben dem bisher Behandelten also schließlich auch ein Indikator für die gesamte Komplexität von *außerschulischen kulturellen Inhalten*, die von Schule transportiert werden und ein bestimmtes inhaltlich und funktional definiertes Binnensystem erzeugen, denn erst die (räumlich-) zeitliche Strukturierung von Erziehungs- und Bildungsinhalten (natürlich auch deren Aus-

wahl aus einer potentiell unendlichen Themenvielfalt) macht aus einer bloßen Ansammlung von Inhalten ein Erziehungs- und Bildungssystem. Am Bau dieses Systems sind Wissenschaften und Ideologien (Theologien) ebenso beteiligt, wie Politik und Ökonomie. Natürlich ist - insofern es überhaupt als eigenes System, in diesem Falle als gesellschaftliches Subsystem, begriffen wird - das Erziehungssystem insoweit "*relativ autonom*", als es die Austauschbeziehungen mit seiner Außenwelt, also auch jene wissenschaftlichen, politischen, ideologischen usw. Einflüsse auf seine ihm spezifische Weise verarbeitet. Diese Faktoren, nämlich spezifische Verarbeitung und Komplexität, verunmöglichen allerdings in der Regel ein einfaches Gleichsetzen oder Korrelieren von Daten und Funktionen zweier verschiedener gesellschaftlicher Subsysteme (etwa des ökonomischen und des Bildungssystems usw.). Die Kommunikation zwischen Systemen und Subsystemen verläuft über Interpreten (z.B. über Noten, Zeugnisse, Nachweise über die Absolvierung bestimmter Schultypen und -stufen).

Zeit ist, wie versucht wurde zu zeigen, ein Indikator, aber sie ist ein *sinnvoller Indikator* nur im Rahmen einer *sinnvollen (theoriegeleiteten) Fragestellung*, und unter Einsatz entsprechender ("sinnvoller") Analysemethoden. Die Annahme von Zeit als Indikator (und dessen quantitative Erfassung) ersetzt die Analyse der entsprechenden Beziehungen selbst keineswegs, sie zeigt nur, in welche Richtung diese gehen könnte, wenn man die obigen Prämissen akzeptiert.

3 Zeit "an sich" und Zeit im Wandel: Moderne Zeiten

Wie auch immer die tatsächliche Tragweite der gegenwärtigen Entwicklung für die Zukunft einzuschätzen ist, die historische Perspektive zeigt deutlich, daß es eine unumstößliche (gesellschaftliche) "Zeit an sich" nicht gibt. Der Zusammenhang zwischen Zeitbegriff und Modernisierung ist inzwischen Gegenstand einer ganzen Reihe von Untersuchungen. Dabei läßt sich nachverfolgen, daß "die Zeitmessung als ein Instrument gesellschaftlicher Kontrolle ins Mittelalter zurückgeht. Sie bürgerte sich dort zuerst in der Kirche und in jenen Mönchsorden ein, welche ein *Horarium* (Tagesplan) eingerichtet hatten, damit Gottes Zeit in seinen Dienst und zu seinen Zwecken verwendet wurde". Sie fand Eingang in der städtischen Gesellschaft, "wo die Enge und die Intensität des täglichen Lebens und Arbeitens die *Rationalisierung von Zeit und Raum* unumgänglich machten", und wo "eine Vielfalt von Interpunktionszeichen von Zeit" entstand. Über die weitere entscheidende Station der revolutionierten Technik der Zeitmessung gelangte man an den Punkt, wo "*bewegliche*, schließlich *tragbare* Zeitmessgeräte für Tag und Nacht entstan-

den. Die getragene Uhr verlieh ihrem Besitzer eine neue zeitliche *Autonomie* und ermöglichte das Entstehen eines allgemeinen *Zeitbewusstseins* und *Zeitgehorsams*, die uns zur Selbstverständlichkeit geworden sind." [Landes, 1989, S. 63].

Die *Uhr* mit ihrer mechanischen Durchorganisiertheit, Logik und Effizienz ist für den Überbau von 'real existierender' Modernisierung, nämlich als historische Industrialisierung, gleichzeitig Produkt dieses Prozesses als auch sein Symbol als adäquates Modell der physikalischen, astronomischen, philosophischen, aber eben auch moralischen und "soziologischen" Sicht auf die Welt.

Es konnte übrigens kaum ausbleiben, daß Kinder, während des Höhepunktes dieser Epoche der Mechanisierung, gelegentlich auch mit "kleinen Automaten" verglichen wurden. (so von Diderot und d'Alembert) [vgl. Dreßen 1982]. Zeitgehorsam und industrialisiertes Bewußtsein haben sich aber nicht allein aufgrund einer Logik der Modernisierungsentwicklung herausgebildet, sondern dieser Prozeß der Internalisierung, die so tief sein muß, daß sie quasi zur *zweiten Natur* wird (und erst dann, wie im obigen Zitat, als zeitliche "Autonomie" verstanden werden kann) wird theoretisch untermauert und praktisch - und nicht zuletzt praktisch-pädagogisch durchgesetzt.

Bei seiner Nachzeichnung dieser Geschichte der '*Industrialisierung des Bewußtseins*' stößt der Autor einer reich dokumentierten Untersuchung über die "pädagogische Maschine", die diese 'Industrialisierung' vollstreckt, auf gelegentlich frappierende Zusammenhänge, die die Grenzen der historischen Entwicklung zwischen "Zucht"-Häusern, Fabriken und Schulen verschwimmen lassen [Dreßen 1982]. Als sekundäranalytische Untersuchung und in der Vielfalt der herangezogenen entsprechenden Belege ist die zitierte Studie durchaus neu, die Annahme, daß solche Zusammenhänge enger sein könnten als auf den ersten Blick zu vermuten wäre, ist es dagegen nicht: G. Bowles und H. Gintis z.B. führen ein Zitat an, mit dem sich einer der Teilnehmer der National Educational Assembly 1880 - nämlich Charles Francis Addams, republikanischer Politiker und damaliger Präsidentschaftskandidat der USA - an die Versammlung wandte, um Schule kritisch folgendermaßen zu charakterisieren: "Die meisten von Ihnen müssen notwendigerweise Teil und Ersatzstücke einer dieser riesigen Erziehungsmaschinen oder - wie man sie genauer bezeichnen sollte - Erziehungsfabriken gewesen sein. Sie bilden, glaube ich, eine Eigenart unserer Zeit, und sie sind so organisiert, daß sie so eng wie möglich die Hauptkennzeichen der Baumwollfabrik und der Eisenbahn mit denen eines vorbildlichen Gefängnisses vereinen." [nach: Bowles, Gintis 1978, S.187]

Es ist nicht uninteressant zu sehen, wie sehr auch in dieser Hinsicht Erziehungs-Ideologie und pädagogische Realität auseinanderklaffen können: Der

moderne Begriff von "Er-Ziehung" und "Zucht" geht ursprünglich hervor aus einer (wörtlich gemeinten) Analogie zur Pflanzenwelt. Bei Rousseau bedeutet freilich das "Zurück zur Natur" nicht den Bezug auf die schon domestizierte Natur als Umwelt der entstehenden Moderne, sondern die Berufung auf die 'ursprüngliche' Natur. Sollten hinsichtlich der Domestizierbarkeit dieser vom Menschen als Objekt seiner Bearbeitung und Ausbeutung gesehene "Natur" als Rahmenbedingung der Moderne Zweifel bestehen, so ist andererseits sicher: die 'ursprüngliche' Rousseau'sche Natur kann, qua Definition, keinesfalls irgendwelchen mechanischen Zeittakten, externen Zeitgesetzen, unterworfen werden. So hat bei Rousseau der Erzieher auch vor allem die Funktion, die "junge Pflanze zu begießen, ehe sie welkt".

Diese für den Zeitbegriff relevante Implikation des Erziehungsbegriffs läßt sich bis in die moderne, für eine "natürliche" Erziehung plädierende Diskussion hinein verfolgen. Eine weitere kommt hinzu: im Vordergrund radikaler "natürlicher" Pädagogik steht der *Gegenwartsbezug*: "In der Antipädagogik erhält das Ziel der '*Erhaltung*' den Vorrang vor dem der '*Verbesserung*', weil die Zukunft nicht nur offengehalten werden soll, sondern überhaupt ihre sinnstiftende Bedeutung verliert. Der Zukunftsbezug wird sekundär im Vergleich zum Gegenwartsbezug, der ja für das wahre Selbst immer schon erfüllt ist und einer sinnstiftenden Zukunft ebensowenig bedarf wie eines objektiven Regulativs der Entwicklung." [Ruder 1989].

Auch Hegel bedient sich in einer seiner Schulreden eines ganz ähnlichen Bildes der Analogie mit dem Vegetativen wie Rousseau: "Der Lehrer, wenn er in seinem Berufe den Samen der Erkenntnis ausgestreut hat, tritt von seinem Werke zurück" [Hegel 1970, S.306]. Hier ist jedoch, über den Begriff "Werk", eine neue, bei Rousseau nicht auffindbare Komponente angedeutet: geht es Rousseau bei seiner Gärtner Tätigkeit um die Abwehr schädlicher Einflüsse von außen, d.h. Harmonie mit und Unterstützung der Natur durch die Schaffung optimaler 'Rahmenbedingungen', tritt bei Hegel als Andeutung zu der Vegetativ-Analogie das Prinzip des künstlerischen Schaffens.

Diese *ästhetische* Interpretation sowohl vom Prozeß der Bildung des Menschen als auch seines Existenzzweckes, findet ihre deutlichste Ausprägung dann bei Humboldt: "Darin liegt...die Umwandlung, die Kants ethische Lehre vom Selbstzweck des Menschen bei Humboldt erfährt. Er deutet dieses Selbstzweckdasein ästhetisch. So wie das Kunstwerk keinen äußeren Zweck hat, sondern ein Ganzes für sich ist, so liegt auch der Zweck des Menschen allein in sich selbst." [Spranger, zit. nach Weil 1930, S. 139]. Es ist übrigens gerade dieses Moment des Ästhetischen, das bei Marx als "freie Lebensäußerung", bei Marcuse als "Erotisierung des Selbstzweckes" als konsequentester, wenn auch utopischer, Gegenpol zum zweckrationalen Entwurf der arbeit-

steiligen, "entfremdeten" Moderne angeführt werden kann [Zilbersheid 1986, S. 49-54 und Fetscher 1985, S. 233-235]

Noch deutlicher als mit dem Bild der Pflanze, d.h. der Natur, hat sich mit der Analogie zur Kunst die Erziehungs-Ideologie scheinbar von jeglicher Möglichkeit der Legitimierung von "Zeitgehorsam" und "Industrialisierung des Bewußtseins" gerade zu einer Zeit abgegrenzt, als die Etablierung von beidem sich in der realen Pädagogik des "pädagogischen Jahrhunderts" gerade vollendete. Dieser eklatante 'Widerspruch' zwischen Ideologie und Wirklichkeit (der im Marx'schen Sinne von Ideologie weder überraschend noch ein Widerspruch ist, sondern sich aus seiner Qualität als 'falsches Bewußtsein' quasi notwendigerweise ergibt) muß nicht unbedingt Anlaß zur Resignation sein. Es wäre ja möglich, daß Humboldt und das pädagogische Jahrhundert, um mit Blankertz zu sprechen, ein "Versprechen" (einschließlich eben einer wirklichen 'Zeitautonomie') gegeben haben, das nur noch "nicht eingelöst", dessen zukunftsweisendes, "kritisches Potential" [Blankertz 1975] aber enorm ist.

Empirische Untersuchungen, die mit endgültiger Autorität die historische Wirksamkeit der "Industrialisierung des Bewußtseins" als Korrelat der Modernisierung nachweisen könnten, gibt es naturgemäß nicht, aber doch eine Reihe von Studien, die entsprechende Belege sammeln. Zum Beispiel ging eine großangelegte Vergleichsuntersuchung in sechs Entwicklungsländern [Inkeles, Smith 1974], der Frage des Beitrags von Schule bei der "**individuellen Modernisierung**" nach. Zeit, und zwar bestimmte, als "modern" definierte Zeitstrukturen, spielte in drei der zehn Items, mit denen "Modernität" gemessen wurde, eine zentrale Rolle. Zusammenfassend konnten folgende Ergebnisse aus der Studie abgeleitet werden:

- "The most important **determinant of modernity is years of schooling**", wobei unter anderem für diejenigen Probanden, die eine Schule durchlaufen hatten festgestellt wurde: "They had a **different sense of time**" [McGinn, Snodgrass u.a.1980, S.190]
- zum zweiten ergab sich für das entsprechende Verhältnis zwischen Besuchten und Nichtbesuchten: "The longer men are in a factory, the smaller becomes the gap in their modernity score, because the men with little education come through their factory experiences, to catch up with those of higher education" [Inkeles, Smith 1974, S. 272-273]. Warum das so zu sein scheint, benennt die dritte Schlußfolgerung:
- "...the impact of school or factory does not appear to be a function of the degree of modernity of the individual school or factory. Qualities of the school or factory are much less important than the **amount of time** spent by the person in the institution." und schließlich:

- Das Curriculum "...considered by educators to be the core of education, has at best a minor role in generating modernity...the impact of school lies in its *distinctive nature as a social organization*. The modernizing impact of the school comes not so much through formal instruction in academic subjects as through a more general socialization process." Daraus ergibt sich für das behandelte Thema eine bedeutsame abschließende Hypothese:
- "The parallel between the socializing structure of the school and that of the factory is obvious and needs not be drawn out" [McGinn, Snodgrass 1980, S. 192].

Zeit kommt in dieser Untersuchung in zweifacher (weiter oben schon angesprochener) Qualität vor: Einmal ist der (individuell) historische Endzustand ihrer Strukturierung das Ergebnis einer Sozialisationsleistung zweier in dieser Hinsicht *strukturparalleler*, vielleicht sogar *strukturidentischer* Subsysteme (nämlich hier von Schule und Fabrik). Zum zweiten ist die in dem jeweiligen Subsystem verbrachte Zeit ein Intensivierungsfaktor für dessen Sozialisationsleitungen.

Was mit moderner Zeit in Bezug auf Schule gemeint ist, läßt sich anhand des folgenden Zitats - das aus Rohlen's Buch über die japanische Oberschule stammt - etwas ausführlicher illustrieren:

"Schools in a very real sense teach us modern time. Only when we start school do we begin to experience an extraordinary need for regularity that centers on the clock. Schools begin and end at set hours, meals can be taken only when the clock allows, and activities are all fixed by the daily schedule. A decade or more of going to the school and we are all perfectly prepared to abide by the sense of time that runs through the organizational life of industrial society. In school, furthermore, we learn that time is serious. It is productive and it is social. That is, being late or being confused about time is a social disturbance that affects others and causes the group to be inconvenienced and less productive. We learn in school the rhythm of the days, weeks and years. Balances are fixed between work and rest, between different forms of work, between sitting and exercise. Difficult subjects are mixed with 'fun' ones. Balances are sought between passive and active learning...Schools thus set a pace that prepares the young for adult society" [Rohlen 1983, S. 154-155].

Die eingangs aufgestellte These von der gesellschaftlichen Dynamisierung und eventuellen Restrukturierung muß, angesichts der oben zitierten starken Belege von Strukturidentitäten und ihrer sozialisatorischen Wirkung um so mehr annehmen, daß dieser Wandel sich auch (wieder, wie schon vorher in der Geschichte) im Subsystem Schule, bzw. allgemeiner, in der Entwicklung

der "zweiten Natur" niederschlägt. Falls diese Prozesse nicht in beiden Subsystemen gleichzeitig ablaufen sollten (was nicht anzunehmen ist), so läßt sich - immer im Sinne der These - aus dem Einsetzen einer entsprechenden Restrukturierung in ein System (Produktion, Wirtschaft) eine mit Sicherheit nachfolgende, entsprechende Restrukturierung im anderen System (z.B. Schule) voraussagen. Allerdings vollziehen sich dieser Restrukturierungen offensichtlich nicht geradlinig, weder zwischen noch in den jeweiligen Subsystemen selbst, und etwa dergestalt, daß alle Strukturen und Beziehungen sich gleichförmig und gleichzeitig von einem Zustand in einen anderen transformieren würden. Mit anderen Worten, "Modernisierung" (im Sinne des hierunter üblicherweise gemeinten historischen Prozesses mit allen seinen technischen und kulturellen Implikationen) führt weder zu homogenen "modernen" Zuständen, noch bedient sie sich eines homogenen "modernen" Instrumentariums zur Verfolgung ihrer Installierung. Ablagerungen verschiedenster Herkunft und Alters ragen in die Moderne hinein, manchmal, indem sie verschiedenste Arten von Anpassungen und Funktionswandel durchgemacht haben.

Schon seit dem Höhepunkt der "klassischen Modernisierung", als die oben zitierte "Industrialisierung des Bewußtseins" und die "Strukturgleichheit von Schule und Fabrik" am stärksten waren, sind viele Anzeichen einer Restrukturierung sichtbar. Entsprechende Entwicklungen, die den sinnfälligsten Ausdruck dieser modernen Produktionsweise, den Fordismus zum ersten mal in Frage stellten, setzten in Wirtschaft und Produktionstechnologie nach dem zweiten Weltkrieg ein, allerdings handelt es sich bis heute, wie beim immer wieder zitierten Volvo- und anderen, ähnlichen Modellen um Ausnahmen. Auch die jüngsten Arbeitszeitverkürzungen oder job-sharing in verschiedenen Varianten sind offenbar nicht primär eine Reaktion auf neue Bedürfnisse der technischen Seite der Produktionsprozesse selbst, sondern sozialpolitische Maßnahmen. Inwieweit gerade die Logik des Produktionsprozesses selbst solche Tiefenstrukturen wie die zeitliche beeinflussen, bzw. allgemeiner, wie gerade außerhalb des "klassisch-modernistischen" europäischen Kontextes neue, durchaus zweckrational-ökonomische, Strukturen entstehen (und ob bzw. inwieweit man diese als kulturbedingt interpretieren kann) ist eine eigene interessante Fragestellung [vgl. Dohse; Jürgens; Malsch 1984 und Jürgens 1992].

Allerdings ist die produzierende Industrie dabei, als Beschäftigter quantitativ an Bedeutung zu verlieren und der Sektors wird (oder ist in einigen Ländern schon längst) zum größten Beschäftigter geworden, d.h. immer mehr Menschen erleben die typischen Prozesse dieses Sektors als prägend. Unter verschiedenen Schlagworten wie postmoderne, postindustrielle, Informationsgesellschaft usw. ist diese neue Restrukturierung der Moderne (oder der Nach-Moderne, um einen neutralen Begriff zu verwenden) thematisiert worden. Auf den Zeitaspekt bezogen, ist einer der Hauptmerkmale im Gegensatz

zum strengen Diktat des "einen nach dem anderen" im Fordismus, in der Dienstleistungsgesellschaft die Gleichzeitigkeit bzw. die "Polymorphisierung" von Zeit.

Obwohl der äußeren Struktur nach noch dem "Fordismusmodell" verhaftet, hat sich doch in der heutigen Schule der fortgeschrittensten Industriegesellschaften *innerhalb* der Schule, in ihrem Unterrichts- und Lebensstil ein entsprechender Wandel schon sehr deutlich vollzogen oder ist dabei sich zu vollziehen: Jahrgangsklassen werden aufgeteilt, sei es in leistungsmäßig homogene (Westeuropa, USA) oder heterogene Gruppen (z.B. Japan), Unterrichtsinhalte werden exemplarisch oder in spiralförmigen Zyklen vermittelt, die durchweg größer gewordene Wahlfreiheit für Schüler schafft Sandwich-Systeme von Lernen usw. Die *Funktion* des Bildungssystems hat sich ebenfalls gewandelt, und konnte man früher von einer Analogie zwischen Fabrik und Schule sprechen, so gibt es heute das Schlagwort vom Bildungssupermarkt, das die Aspekte des angedeuteten Wandels zur Dienstleistungsgesellschaft summarisch benennt. Entsprechende Zeitanalysen schul- und unterrichtsinterner Prozesse könnten auf diese hier anskizzierten - weiter zu differenzierende und zu präzisierende - Begrifflichkeiten hin verglichen werden. Ein solcher Vergleich würde auf die Identifizierung der spezifischen Stellung von jeweiligen Schulsystemen in der Entwicklung ("Modernisierung", "Postmodernisierung") abzielen.

4 Kulturelle Zeit

Zeit und Raum sind basale Momente der Strukturierung von menschlicher Umwelt. Diese Grunderkenntnis und die in ihr angelegte Relevanz für (kultur-) vergleichende Studien in Theorie- und Methodenmodelle umzusetzen, haben sich in den Sozialwissenschaften frühzeitig vor allem Anthropologie und Linguistik bemüht, die bei ihren empirischen Forschungen fast zwangsläufig auf entsprechende Zusammenhänge aufmerksam wurden. Benjamin L. Whorf kam über seine Studien der Hopi-Sprachen in den 30er Jahren, ganz im Sinne des frühen amerikanischen anthropologischen Kulturrelativismus (dem er über die Zusammenarbeit mit E. Sapir auch persönlich verbunden war), als einer der ersten zur Formulierung einer Art sprachlich-kulturell-gesellschaftlicher 'Relativitätstheorie', die sich, allem Anschein nach, empirisch in der Existenz von sprachlich-kulturellen Raum-Zeit-Konstruktionen belegen ließ, die von den bis dahin bekannten wesentlich abwichen [Whorf 1963].

Allerdings folgten, vor allem in der zunehmend vom Strukturalismus dominierten Anthropologie und Linguistik, nur sehr wenige Wissenschaftler sei-

nen, in ihrer Art bahnbrechenden Beobachtungen bis zu der radikalen Schlußfolgerung, der sprachliche Entwurf, die sprachliche Modellierung der Welt, würden Weltanschauung, Werte und Normen der jeweiligen Gesellschaft (Sprachgemeinschaft) *determinieren*, und letztlich sei Verständigung (Verstehen) zwischen ihnen nicht möglich. Eher hat sich in der nachfolgenden vor allem vom Strukturalismus dominierten Anthropologie und Linguistik (in ihrer Hochblüte Ende der fünfziger bis Anfang der siebziger Jahre) die Erkenntnis eines interaktiven Verhältnisses zwischen Sprache, Weltbild, natürlicher und sozialer Umwelt durchgesetzt.

Allerdings bestand umgekehrt für den Strukturalismus immer eine latente Gefahr, gleichsam zum anderen Extrem hin zu tendieren, nämlich die interaktiven Zusammenhänge der Vielfalt von Beziehungen lediglich als Strukturvarianten ("funktionaler Äquivalenz" und inhaltlicher Belanglosigkeit) zu sehen und als logische Konsequenz wachsenden Abstraktionsniveaus auf eine "Struktur der Strukturen", einen "allwissenden" - wissenschaftlich gesagt: deterministischen - Supercode zurückzuführen. U. Eco kritisiert am "ontologischen Strukturalismus" gerade dies, daß er Sprache und Sein (Wort und Zeichen) gleichsetze. Eine durchgehende, strukturelle Einheitlichkeit mit einer "letzten" Struktur könne es aber nicht geben (daher der Originaltitel seines Buches "Die abwesende Struktur" [Eco 1972]).

Auch die Arbeit des renommierten Strukturalisten Jurij M. Lotman steht im Kontext dieser Zeit und Problematik, wenn sie - im vorliegenden Zusammenhang besonders interessant - eine radikale Theorie der Kulturtypologisierung mit Hilfe von Raum-Zeit-Modellierungen entwickelt, die nicht nur die Bedeutung von Zeit für die Gesellschafts- und Kulturwissenschaften berücksichtigt, sondern auch wohl eine der weitestgehenden Formalisierungen von Zeit als Analysesprache bedeutet. Raum und Zeit haben dabei für ihn zwei Qualitäten: Zum einen gehört für ihn die Universalität ihrer sinnlichen Erfahrbarkeit zu den anthropologischen Grundkonstanten, was ihre generelle Bedeutung jeder (sei es materieller, sei es symbolischer) Strukturierung ausmache. Zweitens eigneten sich Raum- und Zeitdaten, weil sie hinreichend formal und gleichzeitig Abstraktionen von Erfahrungen, also Inhalten, seien, optimal für eine hochformalisierte, quantifizierbare Raum-Zeit-Modellierung ("topologische" Modellierung, wobei gesellschaftliche Zeit, wie andere funktionale Beziehungen auch, räumlich ausgedrückt werden könne) [LotmanN 1969]. In ihrer doppelten Qualität werden mit dieser Modellierung Raum und Zeit zu Elementen einer Metasprache von Kulturtypologie, die gleichzeitig Zeichen und Inhalte sind, eine Modellierung, die sozusagen als reine Struktur der Inhalte auftritt.

Etwa in dieselbe Zeit fallen auch weitere typische Titel über die kulturgeschichtliche, gleichzeitig für die Sozialwissenschaften nutzbar zu machende

Zeit als "verborgene Dimension" (nämlich der kulturgeschichtlichen und sozialpsychologischen Bedeutungshaftigkeit von Raum- und Zeitarrangements) von T. Hall [Hall 1966], oder auch der "Entdeckung der Zeit" (So ein Buch das nach zwanzig Jahren auch auf Deutsch erschienen ist. [Toulmine, Goodfield 1985])

Die heutige Situation in der Diskussion um gesellschaftlich-kulturelle Phänomene hat eine andere Betrachtungsweise in den Vordergrund treten lassen. Sie reflektiert insbesondere den in der Anthropologie seit Jahrzehnten bestehenden Gegensatz zwischen einer "ethnozentrischen" Sichtweise einerseits und dem Kulturrelativismus andererseits. Extreme (offen bezogene) Stellungnahmen für die erstere Position gibt es kaum noch. Im Gegenteil, die tatsächliche oder angebliche Aufdeckung eines kultur- oder *ethnozentrischen* Standpunktes wird als ernster, im Grunde disqualifizierender Mangel jeder wissenschaftlichen Arbeit gewertet. Andererseits ist klar, daß eine kritische Wissenschaft auch die Frage nach dem Ideologiegehalt von Relativierung stellen darf [vgl. Stagl 1992], denn relativierende Sichten sind ja nicht unbedingt das Ergebnis einer höheren Moral in den Wissenschaften, sondern das Ergebnis historisch-gesellschaftlicher Prozesse. Es war eben nicht bessere moralische Einsicht, sondern die (naturwissenschaftlich untermauerte) "Dezentralisierung des Weltbildes, ...die dem Gefühl für die Relativität alles Seienden Vorschub leistete" [Blumenberg 1975]. Dieser Prozeß ist für die Naturwissenschaften generell nicht abgeschlossen, sondern hat, im Gegenteil, in diesem Jahrhundert eine weitere Temposteigerung erfahren. Angesichts des permanenten Anwachsens von Bruchteilen neuen Wissens (und Nichtwissens) stehen die Naturwissenschaften ständig vor der Notwendigkeit, solche grundlegenden Kategorien wie Zeit als Bestandteile des physikalischen Weltbildes immer wieder zu hinterfragen, d.h. den entsprechenden theoretischen Modellierungen anzupassen. Dabei haben diese Modellierungen implizit oder explizit Konsequenzen für Philosophie und Wissenschaftslogik. So beginnt man offenbar, etwa Prigogines Arbeiten - über deren Ziel er einmal das Motto gestellt hat: "die Zeit wiederentdecken" und von denen er schreibt, Zeit sei der zentrale Gegenstand seines bekannten Buches "Dialog mit der Natur" [Prigogine, Stengers 1980, S. 245] - als Herausforderung auch für eine philosophische Neudiskussion von Zeit aufzugreifen: "Zeit fungiert dabei (d.h. in den entsprechenden Modellen Prigogines) nicht länger nur als äußerer Maßstab. Sie wird als 'Zeit-Operator' in den wissenschaftlichen Gegenstand selbst eingeführt" [vgl. Sandbothe 1989 und Krug 1989]. Die Popularität von Steven Hawking "Eine kurze Geschichte der Zeit" [Hawking 1988] läßt sich in diesem Zusammenhang gewiß aus dem Bedürfnis breiter Kreise erklären, die als höchst relevant erahnten Konsequenzen jüngster naturwissenschaftlicher Erkenntnisse und Diskussionen für unser Weltbild und unter anderem auch für solche scheinbar konstanten Kategorien wie Zeit verstehen zu wollen.

Es ist also ganz offensichtlich, daß die in der europäischen Moderne einmal eingeleitete Dezentralisierung seitdem enorm fortgeschritten ist und ihren Ausdruck auch in den Sozialwissenschaften und dort einen neuen ideologischen Höhepunkt im Konstrukt der "Postmoderne" gefunden hat. Ethnozentrismus ist so gesehen nicht nur eine moralisch fragwürdige Sichtweise, sondern sie steht auch im Widerspruch zu den zeitgemäßen Kenntnissen über und Problemen von Welt.

Was das andere Extrem, den *Kulturrelativismus* angeht, so gibt es auch ihn kaum noch in seiner "reinen" Form. Allerdings ist zu würdigen, daß seine Arbeiten und Formulierungen wesentlich zur Verbreitung des Respekts vor anderen Kulturen und einer realistischeren Sicht auf die eigene Kultur beigetragen haben. Dies ist eine Errungenschaft, hinter die nicht zurückgegangen werden kann. Um eine den Pluralismus von Strukturen und Funktionen berücksichtigende und respektierende Betrachtungsweise - die dabei jedoch Bezugspunkte hat, die anders als beim Kulturrelativismus sich nicht nur aus der gegebene Kultur herleiten und auf sie beziehen, sondern gemeinsame Vergleichskriterien für verschiedene Kulturen ermöglichen - wird dagegen erst gerungen. Clifford Geertz [Geertz 1983], der in den letzten Jahren in Deutschland stark an Einfluß im kulturvergleichenden Diskurs erlangt hat, kann wohl nicht als "Kulturrelativist" im ursprünglichen Sinne gewertet werden [Wolff 1992]. Allerdings tendiert seine Methode der "dichten Beschreibung" dahin, über das (eventuelle) Verstehen des Mit-Experten hinaus nicht mehr intersubjektiv nachprüfbar zu sein. Eine jüngere Arbeit, die hier erwähnt werden soll, weil sie sich auf Erziehung bezieht, die aber auch wegen ihrer unkonventionellen Thematik Beachtung verdient, geht in dieser Richtung (ohne sich explizit auf Geertz zu beziehen) noch weiter. Der Autor, Josef Keuffer, knüpft in seiner Arbeit über "Buddhismus und Erziehung" am Begriff der "Komplementarität" (also der Ablehnung des entweder/oder beim Kulturvergleichen), bzw. an der Begründung einer "offenen Hermeneutik" an, deren "Einsicht weder induktiv noch deduktiv ableitbar [ist]. Sie ist postulativ-regulativ, ja sogar intuitiv zustande gekommen" [Mall, Hülsmann 1989, zit. nach Keuffer 1991, S. 13]. Allerdings geht es Keuffer nicht in erster Linie um einen analytischen
 keiten eines interkulturellen Lernprozesses.

Der Hinweis auf die *Intuition* ist allerdings in jedem Fall provokativ für unser geläufiges Verständnis von Wissenschaft. Hier liegt aber genau der entscheidende Punkt eines grundsätzlichen Dilemmas des Kulturvergleichs. Wie läßt sich kulturvergleichendes Expert
 det, legitimieren? Vielleicht empfinden wir diesen Aspekt aber auch nur als besonderes Dilemma, weil wir bisher in den Sozialwissenschaften nicht gewöhnt waren, sehr deutlich die Grenzen eines Generalexpertentums aufzuzeigen, während in den Naturwissenschaften die Zeiten längst vorbei sind, als im

Prinzip jeder Gebildete über die Gesetze der Welt spekulieren und sich im Prinzip mit allen anderen Mitgliedern seines Standes austauschen konnte. Das verstehende Zugänglichmachen einer Kultur (eines Kulturaspekts) ist eben nicht unbedingt 'reine Deskription', sondern eine *eigenständige Expertenleistung*. Deren Qualität muß freilich der Überprüfung anderer Experten desselben Gegenstandes und nach bestimmten, sich aus dem wissenschaftlichen Standard des Kulturvergleichs ergebenden Kriterien, standhalten - was nicht bedeutet, daß die Quelle dieser Expertenleistung nicht auch gegebenenfalls in der Intuition liegen dürfte. Gerade die Intuition wird dann - als summarische Verarbeitung von sozial- und kulturwissenschaftlichem Expertenwissen - zu einem spezifischen, wenn auch mit großer Sorgfalt umzugehenen, Moment der kulturvergleichenden Analysetechnologie.

Eine grundlegende Fragestellung jeden kultursoziologischen Vergleichs bleibt jedenfalls immer wieder neu zu stellen: Welche der identifizierten sozialen Phänomene sind unter dem Gesichtspunkt von die einzelne Kultur übergreifenden Kategorien zu beschreiben, und welche Phänomene sind singular und nur aus dem Kontext der jeweiligen gegebenen Kultur heraus zu bewerten und zu verstehen.?

Ich möchte jetzt noch einmal, diesmal unter einem etwas spezifischeren Gesichtspunkt auf die Frage der Zeit im Kulturvergleich zu sprechen kommen. Natürlich gibt es über diesen wie über andere Aspekte als Merkmale spezifischer Kulturen unzählige Untersuchungen und Hinweise. Allerdings bezieht sich ein ganz überwiegender Teil auf sog. "marginale", jedenfalls vormoderne Kulturen (oder vormoderne Aspekte von Kulturen). Das hat seinen guten Grund nicht etwa darin, daß diese Unterschiede in "nichtmarginalen Kulturen" etwa nicht vorhanden wären, sondern daß sie in ausdifferenzierten, modernen Gesellschaften in höchst komplexe Beziehungsgeflechte eingebunden sind, deren Analyse extrem aufwendig ist. Auch aus diesem Grund, und weil es sich bei diesem Gesellschaftstyp in der Regel um den des Betrachters selbst handelt, kulturanalytische Blickweisen also besonders erschwert sind, ist das Wissen um entsprechende kulturelle Spezifika weniger verbreitet als dies mit dem Blick auf "exotische" Gesellschaften der Fall ist. Nach Umberto Eco, der in diesem Zusammenhang explizit die Raum-Zeit-Aspekte auch moderner Gesellschaften anspricht, sind jedoch auch in diesem Fall "...die Unterschiede von Kultur zu Kultur makroskopischer als man gewöhnlich annimmt" [Eco 1972, S. 348].

Die Berücksichtigung möglicher kulturtypischer inhaltlicher Auffüllungen von (Raum- und) Zeitstrukturen die in den meisten kulturvergleichenden Arbeiten implizit oder explizit zur Sprache kommen, hat zweifellos eine wichtige vergleichspraktische Bedeutung. Mit anderen Worten, Vergleich erfordert eine elaborierte Vergleichsmethode. Zu ihr gehört z.B. auch als zentraler

Moment der Kontextbezug. Umgekehrt ermöglicht der Vergleich originäre, nur vermittels ihm über diesen Kontext zu beziehende Kenntnisse.

Diese Kontextbezogenheit kann selbst bei scheinbar banalen Datenvergleichen relevant werden. So registrierte der schon zitierte Eco beispielsweise im Hinblick auf Vergleiche über bestimmte Parameter, die internationale Skalierungen von Lebensqualität oder Entwicklungsstand ergeben sollen: "Die urbanistischen Untersuchungen über die Anzahl der notwendigen Quadratmeter pro Individuum haben nur innerhalb eines gegebenen Kulturmodells einen Sinn" [Eco 1972, S. 348]. Auch scheint es selbst innerhalb des insgesamt in der "westlichen" Kultur dominanten Modus der Zeitstrukturierung, nämlich der linearen, Hinweise auf daneben existierende Stränge von *horizontalen* Differenzierungen zu geben.

Auch hierauf verweist wiederum der oben zitierte Eco, wenn er, unter Berufung auf den schon zitierten Edward T. Hall, zwischen "*monochronischen*" und "*polychronischen*" Kulturen unterscheidet (und zum Beispiel Deutschland der ersteren, Italien der zweiten zuordnet) und diese Unterscheidung zusätzlich mit einem entwicklungstypologischen Aspekt verknüpft. Demnach entspräche nämlich "der monochronischen Kultur eine niedrigere Stufe der reziproken physischen Verflechtung" als der polychronischen [Eco 1972, S. 348-349]. Solche wertenden Aussagen sind allerdings problematisch. Tatsächlich scheint für die "Postmoderne" die Dominanz polychronischer Prozesse typisch zu sein. Andererseits gilt eine solche Typisierung nicht an sich, sondern muß von Fall zu Fall genauer überprüft und im einzelnen belegt werden, da der gesamte vormoderne Begriff der Zeit ebenfalls auf einem polychronen Umgang mit Zeit zu basieren scheint. Natürlich kann man eine entsprechende Wertung auch auf eine andere als auf die Logik der Modernisierungstheorie begründen (z. B. wenn man zeit- und gesellschaftsform-unabhängig annimmt, daß ein linearer Umgang mit Zeit aus bestimmten Gründen problematisch ist usw.), dann müssen die entsprechenden Kriterien jedoch deutlich gemacht werden. Jedenfalls müssen offensichtlich Kategorien wie "lineare Zeit" und "polychrone Zeit" differenziert werden.

Was die Kategorie der *Zeit* im Kulturvergleich angeht, so kommt der Beschäftigung mit Japan insofern besondere Bedeutung zu, als zum einen der Nachweis eines kulturspezifischen Umganges mit Zeit, für traditionelle Gesellschaften so häufig wie überzeugend belegt, für moderne Industriegesellschaften äußerst schwierig ist und nur selten unternommen wird, andererseits Japan das bisher einzige Beispiel einer (im Sinne der klassischen Modernisierungstheorie) weitestgehenden Modernisierung eines Landes aus dem außereuropäischen Kulturkreis darstellt. Zwar gibt es eine Reihe von Untersuchungen über die Zusammenhänge von Zeit-Raum-Struktur und Gesellschaft auch im Bezug auf Japan [vgl. Berque 1986], aber doch nur wenige empirische

Untersuchungen, die nicht von vornherein dem Modernisierungsschema verhaftet sind, also entweder "traditionelle, kulturtypische" Zeitmuster untersuchen, bzw. die Ablösung "alter" durch "neue" Strukturierungen thematisieren. Eine typische (und im vorliegenden Zusammenhang von Erziehung und Bildung interessante) Arbeit dieser letzteren Art etwa untersuchte in einem traditionell handwerklichen Familienbetrieb, "...how special skills acquired by a younger generation upset the traditional timetable of learning the craft and moving up the control hierarchy within a household [Roth 1983 S. 249 über eine Studie von Kleinberg 1983].

In jüngster Zeit wird aber zunehmend der Versuch unternommen, das ("evolutionswertfreie") Neben- oder Miteinander verschiedener Zeitstrukturen zu analysieren. Ein laufendes Projekt der Universität Erlangen z.B. beschäftigt sich mit dem Zeitbegriff in Japan unter dem Gesichtspunkt wie zwei ursprünglich verschiedene Zeitbegriffe im konkreten Erleben von Arbeitszeit, Freizeit und Familienzeit sich verbinden und "erst zusammen genommen die japanische Realität [bilden]"². Dabei zeigt sich z.B. bei der Analyse sprachlicher (grammatischer und semantischer) Strukturen, daß die japanischen verbalen Ausdrücke der Zeitlichkeit eigentlich "...nicht mit dem Schema der linearen Form - Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft - erklärt werden können." [Shimada 1992, S. 377]. Diese Beobachtung ist, wie oben schon angedeutet, für viele außereuropäische (und wahrscheinlich alle "vorindustriellen") Kulturen typisch. Interessanter ist in diesem Zusammenhang eher, *wie* der tägliche Umgang mit mehreren Zeitstrukturen realisiert wird und welche (und was implizierende) Synthesen er ergibt. Entsprechende Aussagen hierzu beruhen aber vorläufig noch meist auf (plausiblen) Beobachtungen und was Shimada für ein Büro feststellt, kann der Autor dieses Beitrags auch ohne weiteres für seine Beobachtungen in Schulen feststellen, nämlich, daß der "Wechsel von der einen [Zeit-] Regel zur anderen übergangslos verläuft. Allerdings ist gerade die wissenschaftliche Aufarbeitung (und theoretische Zuordnung) dieser Beobachtung noch weitestgehend Desiderat und man kann Shimada nur zustimmen, wenn er als Voraussetzung dessen folgende Forderung aufstellt: "Für eine Analyse eines solchen Vorgangs wäre eine minutiöse 'dichte' Beschreibung notwendig." [Shimada 1992, S. 391].

Ich möchte abschließend noch ein Beispiel aus dem Bereich der Schule anfügen, denn es könnte den Weg weisen, in welche Richtung ein auf "dichter"

² Ein Forschungsprojekt am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum: "Arbeitszeit, Freizeit, Familienzeit in Japan - der Umgang mit westliche Zeitlichkeitskonzepten in der japanischen Gesellschaft". Vgl. Sonja Gabbani: Projektbericht in: Vereinigung für sozialwissenschaftliche Japanforschung. Newsletter Nr. 13, S. 50-52. Das Projekt wird von S. Shimada durchgeführt, der auch den im Text zitierten Beitrag verfaßt hat.

Beschreibung basierender und spezifische kulturelle Konstellationen ernstzunehmender Vergleich gehen könnte, und welche weiteren Gesichtspunkte er eventuell impliziert. Um das Beispiel zu illustrieren, möchte ich eine längere Passage aus einem Aufsatz zitieren, der eigentlich darauf zielt, grundsätzlich unterschiedliche Zugänge und Fragestellungen westlicher bzw. asiatischer philosophischer Systeme zu verdeutlichen und sich dabei einer schulspezifischen Situation als Bild bedient:

"Angenommen nun, es findet eine Prüfung in Arithmetik statt, und die Schüler wollen sich während der Prüfung schnell vergewissern, daß ihre Antworten richtig sind. Sie fragen einander in eiligem Geflüster nach der Antwort in der Hoffnung, daß die Aufsichtsperson sie nicht ertappt. Da die Zeit knapp und die Lage gefährlich ist, wünschen sie eine rasche Antwort, bevor sie die Aufmerksamkeit der Aufsichtsperson auf sich ziehen. Sie würden entsetzt sein, wenn ein Schüler, anstatt eine rasche Antwort zu geben, mit einer langen Erörterung anfinke, um zu zeigen, wie er zu der Antwort gelangt sei. Solcherart ist die Einstellung der morgenländischen Philosophie: Methode wird **nicht** als unwichtig angesehen; sie ist nur unwichtig wegen der nach den Umständen verfügbaren Zeit. Die Prüfungsarbeit ist mit unserer eigenen Lebensspanne vergleichbar; die Aufsichtsperson ist vergleichbar mit dem Tode, der uns in jedem Augenblick fassen und von der Prüfung ausschließen kann; deshalb wird den Antworten der Vorrang gegeben und die Methode auf den zweiten Platz verwiesen" [Saher 1967, S.381].

Das Bild, das der Autor hier verwendet geht allerdings über eine illustrierende Parabel weit hinaus. Auffallend ist nämlich eine frappierende Ähnlichkeit dieses Bildes mit Prioritäten des japanischen Bildungssystems, wie sie in der Stellung der **Zulassungsprüfungen**, oft titulierte als Examenshölle, tatsächlich zum Ausdruck kommt und mit dem entsprechenden kulturellen (ostasiatischen) Hintergrund auch verwoben ist [vgl. von Kopp 1987a]. Natürlich ist jedes Prüfungssystem darauf ausgerichtet, richtige Antworten zu fordern, wobei freilich der prozessuale Charakter von Problemlösungen mehr oder weniger gewichtet sein kann. Entscheidend im vorliegenden Zusammenhang ist aber weniger der Charakter der Prüfungen selbst, sondern daß das japanische (und überhaupt ostasiatische) Prüfungssystem immer wieder dahingehend kritisiert wurde, daß das gesamte Bildungssystem von dieser "Examenshölle" auf eine Weise dominiert wird, die nicht das Hinführen zu Lösungen, sondern das Sammeln "richtiger Antworten" absolut in den Vordergrund stellt: Einer etwas vereinfachenden aber als Außenansicht typischen Beschreibung nach läßt sich das folgendermaßen formulieren: "Der ganze Zweck von neun, zwölf oder mehr Jahren des Lernens besteht darin, die Zulassungsprüfung zu einer Universität ... zu bestehen." [Woronoff 1982, S. 114]

Es gibt eine Reihe von systemtypischen Faktoren in der japanischen Gesellschaft, auf die diese Dominanz des Prüfungswesens bezogen werden kann. Aber die tiefe Verankerung der "Examenshöhle" im ostasiatischen Kulturbereich scheint dafür zu sprechen, daß außer den aktuellen, systemtypischen auch tiefliegende kulturelle Faktoren eine Rolle spielen, die dann, angesichts ihrer Universalität für eine gegebene Kultur in verschiedenen Bereichen, von der Philosophie bis hin zu konkreten Lebens- und Verhaltensentscheidungen, wirksam sind [s.a. von Kopp, 1987a].

Wie das Beispiel zeigt, geht es bei der kulturvergleichenden Analyse nicht um die Identifizierung "leerer" Raum-Zeit-Strukturen, sondern Raum und Zeit bilden das Gerüst von Wertstrukturen: Zeit ist in jedem Falle knapp, und Räume sind begrenzt. Offenbar verknüpfen jedoch verschiedene Kulturen unterschiedliche Ausmaße von Zeit und Raum mit unterschiedlichen Prioritäten. In der westlichen Kultur sind wir geneigt, ein jahrelanges Büffeln auf Faktenwissen hin bestenfalls als Zeitverschwendung anzusehen, schlimmstenfalls als Strategie zur Heranziehung unmündiger, weil nichtkreativer Bürger.

Der interkulturelle Vergleich muß freilich die weiter oben angesprochene ("relative") Relativität von Wertstrukturen ernst nehmen und weiter radikalieren und zumindest hypothetisch beispielsweise die Invariabilität von **Kreativität** (bzw. die Invariabilität des eigenen Kreativitätsbegriffs) in Frage stellen: Vielleicht ermöglicht die **Disponibilität über viele Antworten** ebenfalls einen bestimmten Typus von Kreativität, so wie die **Disponibilität über viele Problemprozesse** einen anderen Typus von Kreativität fördert. Es kann allerdings letztlich beim Kulturvergleich nicht darum gehen, einen solchen abstrakten Relativismus lediglich zu konstatieren, sondern die relativierten Kategorien sind entweder ideologiekritisch in Bezug zu einem - paradigmatisch und theoretisch formulierten Entwicklungs- und Problemkontext konkreter Gesellschaften mit ihren Binnen- und Außenbeziehungen - zu setzen, oder sie können zur Reformulierung bestehender Annahmen und Theorien dienen. Auf unser Thema bezogen könnte das erstere etwa die Frage formulieren, welche Arten von Erziehung und Unterricht den Anforderungen der heutigen Gesellschaften entsprechen - und welche Kontingenzen es gebe. Dabei wäre der Wert solcher Beiträge weniger in apodiktischen Aussagen als vielmehr in der Schaffung von Voraussetzungen zu einem Diskurs zu sehen.

5 Zusammenfassung

Zeit wurde hier unter den drei Aspekten des subkulturellen (schulspezifischen, schulsystemspezifischen) Vergleichs, des auf die Modernisierungstheorie bezogenen Vergleichs sowie des Kulturvergleichs behandelt. Jeder Aspekt hat seine eigenen theoretischen, methodischen und technischen Schwierigkeiten. Beim ersten dominieren klar die technischen. Beim zweiten und dritten liegt die Sache etwas anders. Schule findet sich hier im Schnittpunkt zweier verschiedener (realer Entwicklungs- wie argumentativer) Stränge: Die Modernisierungstheorie, in der Soziologie schon seit längerem Gegenstand kritischer Reformulierung und Relativierung, steht vielleicht nirgendwo so stark in Frage wie gerade im Kulturvergleich, denn dieser hat ja ständig mit Systemen zu tun, denen er (seinem wissenschaftlichen Selbstverständnis nach) ein Eigengewicht zubilligen muß und will, andererseits ist ein gewisser Evolutionismus im wissenschaftlichen Denken auch dann noch wirksam, wenn "...fast jeder von uns, wird er darauf hingewiesen, eher leugnen wird, daß diese Praxis gängig ist und er selbst dieser Praxis folgt: in vielen sozialwissenschaftlichen Forschungen, die soziale Phänomene an verschiedenen Orten (oder zu verschiedenen Zeiten) vergleichend in den Blick nehmen, läßt sich, offen oder verdeckt, eine Meßplatte ausmachen, auf der Entwicklungsstadien von sozialen Phänomene 'globaler' Art ('Gesamtgesellschaften' etwa) oder 'spezifischer' Art (einzelne soziale 'Gebilde') eingetragen sind" [Matthes 1992, S. 82]. Hier sind wir übrigens an einem interessanten Punkt angelangt: Zeit, die Untersuchungsgegenstand war, wird, über den Aspekt von Zeit als Vergleichskriterium in Evolutionismen jeglicher Couleur, selbst Indikator für eine bestimmte kulturell-wissenschaftliche Verhaftetheit. Problematisch ist dies eben nur insofern, als, wie oben schon gesagt, dem heutigen ("postmodernen") aktuellen Stand von materialer und ideeller Organisation von Welt ein polymorpher Zeitumgang offenbar eher entspricht, wogegen der lineare Zeitbegriff zumindest da, wo er Absolutheitsanspruch stellt, eher ein Relikt der "Moderne", der industriellen Produktion und des "industrialisierten Bewußtseins" zu sein scheint. Als solcher - und dies sollte den oftmals quälenden Umgang mit der Modernisierungstheorie mildern können - ist die "Modernisierung" allerdings auch eine historische Realität und der vergleichende Bezug auf entsprechende theoretische Formulierungen ist völlig legitim. Der Vergleich jedenfalls braucht so oder so eine "Meßplatte". Die Frage heute ist, ob die Meßplatte von gestern der Realität von heute angemessen ist. Dies kann, bezogen auf die Analyse von Bildungssystem und Schule aber keine Entscheidung zwischen einem Entweder ("postmodern-kulturrealistische" Interpretation) und einem Oder ("modernisierungstheoretisch-evolutionäre" Interpretation) sein. Die Schule ist in allen heutigen Gesellschaften sowohl Produkt der praktischen, theoretischen und

ideologischen Modernisierung - und zwar ursprünglich und bis heute noch in ihrer Grundorganisation: nach europäischem Vorbild, und Schule steht als solche auch heute noch unter einem entsprechenden ganz erheblichen Standardisierungsdruck - als auch, und dies wird erst ansatzweise gesehen (und entsprechendes Methodeninstrumentarium ist rar) Produkt einer einzigartigen kulturellen Konstellation. Wenn es stimmt, wie oben behauptet wurde, daß dem "heutigen Stand der Welt" zunehmend statt unilinearere polymorphe Orientierungs- und Verhaltensmuster entsprechen, so ist es nicht unwesentlich, ständig zu überprüfen, inwieweit die Schule, die diese Muster reproduziert, aber auch selbst an ihrer Bearbeitung nicht unwesentlich Anteil hat, auf entsprechende Herausforderungen reagiert.

Literatur

- Berque, Augustin: Das Verhältnis der Ökonomie zu Raum und Zeit in der japanischen Kultur. In: von Constantin von Barloewen, Kai Werhahn-Mees (Hrsg): Japan und der Westen, Band 1-3, Frankfurt, 1986, Band 1, S. 21-37.
- Blankertz, Herwig: Zur bildungstheoretischen Begründung des obligatorischen Bereichs in den Konzepten für eine integrierte Sekundarstufe II. In: Dieter Lenzen (Hrsg): Curriculumentwicklung für die Kollegschule: der obligatorische Lernbereich. Frankfurt, 1975, S. 83-95.
- Blumenberg, H.: Die Genesis der kopernikanischen Welt. Frankfurt am Main 1975.
- Bowles, Samuel; Gintis, Herbert: Pädagogik und die Widersprüche der Ökonomie. Das Beispiel USA. Frankfurt 1978.
- Dohse, Knuth; Jürgens, Ulrich; Malsch, Thomas: Vom "Fordismus" zum "Toyotismus"? Die Organisation der industriellen Arbeit in der japanischen Automobilindustrie. In: Leviathan, (1984)4, S. 448-477.
- Dreßen, Wolfgang: Die pädagogische Maschine. Zur Geschichte des industrialisierten Bewußtseins in Preußen / Deutschland, Frankfurt, Berlin, Wien 1982.
- Eco, Umberto: La struttura assente. Milano 1968; deutsch: Einführung in die Semiotik. München 1972.
- Fetscher, Iring: Karl Marx und der Marxismus. München 1985.
- Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.Main 1983.
- Hall, Edward, T: The Hidden Dimension, New York 1966.
- Haller, W.: Die Spielregeln zwischen Arbeit und Freizeit neu festlegen. Die Arbeitszeitgestaltung ist im Umbruch. Über die Entwicklung neuer Formen und Vertragsstrukturen. In: Frankfurter Rundschau, 9.5.1989, S. 21.
- Hawking, Steven: A Brief History of Time. New York 1988.
- Hegel, G.,W.,F.: Rede auf den Amtsvorgänger Rektor Schenk am 10. Juli 1809. In: Werke in zwanzig Bänden, Frankfurt, 1970, Bd 4.
- Helsper, Werner; Breyvogel, Wilfried: Selbstkrise, Suizidmotive und Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik (1989)1, S. 23-43.
- Holenstein, E.: Japanische Philosophen in deutscher Sprache. In: Neue Zürcher Zeitung, 30.5.1986, S. 46.
- Inkeles, Alex; Smith, David, H: Becoming Modern: Individual Change in Six Developing Countries. Cambridge, Mass. 1974.

- Jürgens, Ulrich: Die japanische Produktions- und Arbeitsorganisation als Leitbild der Produktionsmodernisierung in der Weltautomobilindustrie. In: J. Matthes (Hrsg): Zwischen den Kulturen?. Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Göttingen 1992, S.306-322.
- Keuffer, Josef: Buddhismus und Erziehung. Eine interkulturelle Studie zu Tibet aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Münster 1991
- Kleinberg, Jill: Where Work and Family are Almost One: The Lives of Folkcraft Potters. In: David W. Plath (Hrsg.): Work and Lifecourse in Japan. New York 1983, S.215-247.
- von Kopp, Botho: 1987a: Führt ein Weg aus der Examenshölle?Anmerkungen zur japanischen Bildungsreform. In: Bildung und Erziehung, 40(1987)1, S. 107-125.
- von Kopp, Botho: 1987b: Japan - eine Erziehungsgesellschaft. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung. 4(1987)2, S. 265-266.
- Krug, Joachim: Aufgehobene Trennung. In: Frankfurter Rundschau, 5.12.89, S.22.
- Landes, David, S.: Disziplinierung durch das Uhrwerk. Die Rolle der Zeit in der industriellen Revolution. In: Neue Zürcher Zeitung, 11.1. 89, S.63-64.
- Lereoi-Gourgan, A.: Hand und Wort. Die Evolution von Technik, Sprache und Kunst. Frankfurt am Main 1984.
- Lotman, Jurij, M.: K probleme tipologii kultury. Trudy po znakovym sistemam III, Tartu; dass.: Problemes de la typologie des cultures. In: Social Science Information, 6(1967)2-3, S.29-38; und: O metajazyce typologických popisu kultury. In: Orientace (1969)2, S.67- 80.
- Mall, Ram Adhar, Hülsmann, Heinz: Die drei Geburtsorte der Philosophie - China, Indien, Europa. Bonn 1989.
- Matthes, Joachim: The Operation Called "Vergleichen". In: J. Matthes (Hrsg): Zwischen den Kulturen?. Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Göttingen 1992, S. 75 - 99.
- McGinn, Noel, R.; Snodgrass, Donald, R.; Kim, Yung, Bong; Kim, Shin, Bok; Kim, Quee-Young: Education and Development in Korea. Cambridge, Mass. 1980.
- Prigogine, Ilya; Stengers, Isabelle: Dialog mit der Natur. München 1980.
- Rohlen, Thomas, P.: Japan's High Schools. Berkeley etc. 1983.
- Roth, Julius, A.: Timetables and the lifecourse in postindustrial society. In: David W. Plath (Hrsg.): Work and Lifecourse in Japan. New York 1983.
- Ruder, Georg: Der Wunsch vom Ende der Erziehung und der Mythos vom Paradies. Zum Rousseauismus in der Begründung radikaler Erziehungskritik. In: Zeitschrift für Pädagogik 35(1989)4, S. 575-594.

- Saher, P. J.: Über einige Unterschiede zwischen morgenländischer und abendländischer Philosophie. In: A. Diemer (Hrsg.): Geschichte und Zukunft. Meisenheim 1967, S. 379-391.
- Sandbothe, Mike: Jenseits des Wärmetodes. In: Frankfurter Rundschau, 5.12.1989, S. 22.
- Shimada, Shingo: Überlegungen zur gesellschaftlichen Zeitlichkeitsregelung in Japan. In: J. Matthes (Hrsg): Zwischen den Kulturen?. Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Göttingen 1992, S. 375 - 392.
- Stagl, Justin: Eine Widerlegung des Kulturellen Relativismus. In: Joachim Matthes (Hrsg): Zwischen den Kulturen?. Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Göttingen (Soziale Welt, Sonderband 8) 1992, S. 145 - 166.
- Szalay, A. (Hrsg): The Use of Time. Daily Activities of Urban and Suburban Populations in Twelve Countries. The Hague, Paris 1972.
- Toulmine, Stephen; Goodfield, June: Entdeckung der Zeit. Frankfurt 1985.
- Weil, Hans: Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips. Bonn, 1930.
- Whorf, Benjamin, L.: Language, Thought and Reality. Cambridge 1956. Deutsch: Sprache, Denken, Wirklichkeit. Hamburg 1963.
- Wolff, Stephan: Die Anatomie der Dichten Beschreibung. Clifford Geertz als Autor. In: J. Matthes (Hrsg): Zwischen den Kulturen?. Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Göttingen 1992, S. 229 - 361.
- Woronoff, Jon: Japan: The Coming Social Crisis. Tokyo 1982.
- Zilbersheid, Uri: Die Marxsche Idee der Aufhebung der Arbeit und ihre Rezeption bei Fromm und Marcuse. Frankfurt 1986.