

Strobel-Eisele, Gabi
Schule und Zukunft

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 12 (1989) 2, S. 2-9



Quellenangabe/ Reference:

Strobel-Eisele, Gabi: Schule und Zukunft - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 12 (1989) 2, S. 2-9 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-242420 - DOI: 10.25656/01:24242

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-242420>

<https://doi.org/10.25656/01:24242>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

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

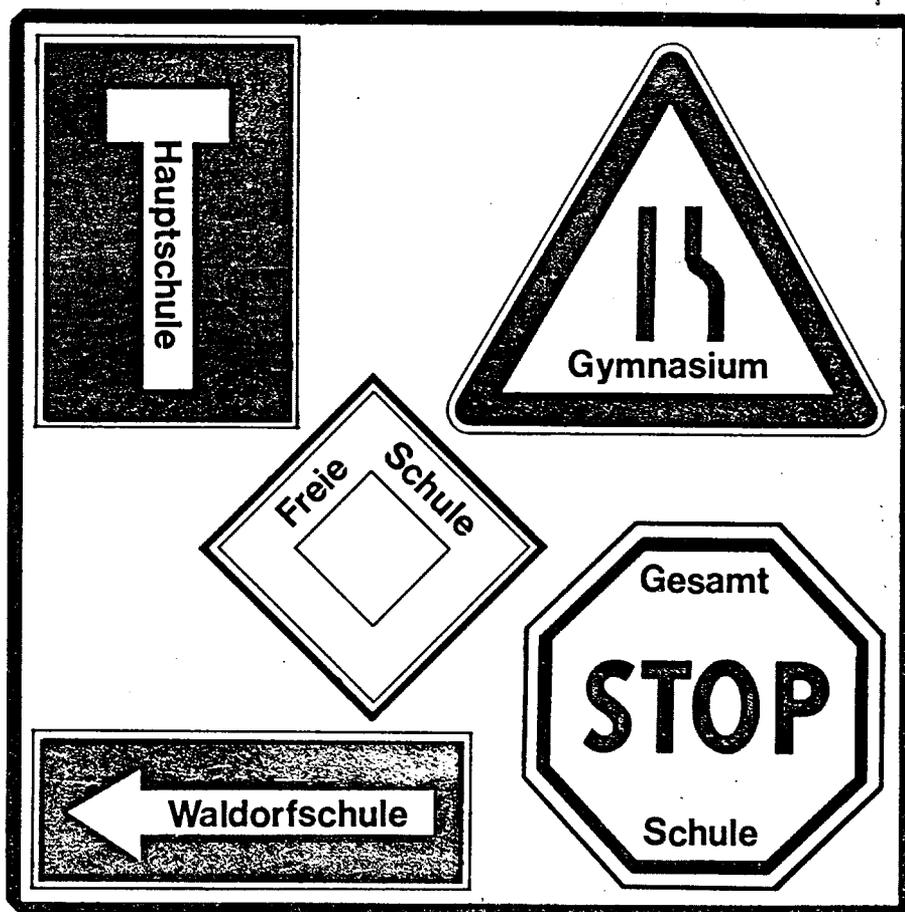
Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

2



Schule der Zukunft – Zukunft der Schule

ZEP 2

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

12. Jahrgang, Juni 1989

Inhalt:

Gabi Strobel Eisele: Schule und Zukunft	2
Klaus-Peter Thiele: Glockseeschule Hannover: Gute Schulabschlüsse reichen nicht	10
Peter Marschall: Macht die Schule krank?	18
Christa Krätschmer: Körperliche Beschwerden bei Schülern – Ergebnisse einer Studie	22
Günter Saathoff/Bärbel Schubert: Schulperspektiven und Schulalternativen im Widerspruch	23
Rita Schäfer: Fremdenbilder oder Der entzauberte Blick – Lernort Völkerkundemuseum	26
Rezensionen	30
Informationen	32

EDITORIAL

Liebe Leserinnen und Leser!

Lernen in der Schule bietet häufig keine Freude und keine Lust mehr, unsere Schüler sitzen oft nur als Schablonen in den Klassenzimmern. Wo Lernen keine Freude und Lust mehr gewährt, verlassen die Schüler die Institutionen und suchen sich andere Ventile. Daß gerade heute die Freizeit- und Kulturindustrie den Schülern ein weites und reiches Feld an Kompensationsmöglichkeiten für diesen „Ver-Lust“ bieten, liegt auf der Hand. Üblicherweise fragen wir uns, sobald ein Phänomen – wie hier die Schule – fragwürdig geworden ist, wie es dazu kam, daß es geworden ist, was es ist. Für die *Reflexion der Zukunft der Schule*, der dieses Heft gewidmet ist, genügt aber die Frage nach der Vergangenheit nicht, denn gesellschaftliche Entwicklung ist durch Brüche und Diskontinuitäten gekennzeichnet und die Zukunft nie nur eine bloße Fortsetzung der Vergangenheit bzw. der Gegenwart

Der erste Beitrag (G.Strobel-Eisele) versucht deshalb Schule im Rahmen sozial-evolutionärer Theoreme zu erfassen. Dabei geht es um die Frage, welche Funktionen Schule im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Entwicklung in den jeweiligen Gesellschaftsformationen übernommen hat und inwieweit diese funktionalen Verflochtenheiten heute die Schule bestimmen und möglicherweise dafür verantwortlich sind, daß sie sich kaum reformieren läßt, im Sinne einer *pädagogisch* wünschenswerten Zukunft. Weitere Aspekte der Zukunft der Schule finden sich in den Beiträgen zur Schulpsychologie und –medizin (P.Marschall und Ch.Krätschmer), zur Alternativschuldiskussion (K.-P.Thiele) und zu bildungspolitischen Perspektiven (G.Saathoff und B.Schubert).

Ulrich Klemm und
Gabi Strobel-Eisele
Ostern 1989

Gabi Strobel-Eisele

Schule und Zukunft

Über das Fleisch, das in der Küche fehlt, wird nicht in der Küche entschieden.

B. Brecht

„Wer die Schule hat, der hat die Zukunft“ – so lautete eine im Kampf der politischen Parteien und Interessengruppen um die Schule häufig gebrauchte propagandistische Parole aus der Zeit der Reaktion Mitte des 19. Jahrhunderts. Das Schlagwort unterstellt eine Konstellation von Schule und Zukunft, die schon von Diesterweg 1855 als Phrase kritisiert wurde, weil sie eine hybride Einschätzung der Bedeutung und Mächtigkeit der Schule für die Zukunft der Gesamtgesellschaft offenbarte. Demnach wäre Schule das Instrument, mittels dessen sich die Zukunft verfügbar machen ließe. Wenn wir schultheoretische Programmatiken oder Entwürfe daraufhin befragen, *in welcher Beziehung Schule zu den 3 möglichen Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft steht*, so finden wir unterschiedliche Antworten.

1. Die Gegenwart zu negieren und Schule auf eine ideale Zukunft hin auszurichten war eine typische Zeitkonstellation der Frühaufklärer im 19. Jahrhundert, deren eifrigster Protagonist Fichte war. Schule wurde als Modell einer idealen zukünftigen Gesellschaft entworfen, dessen Vorformen in der Schule implementiert werden sollten. Auch die Schulprogramme der Aufklärung nobilitierten die Zukunft, aber diese erschien als konsequente Fortführung der in der Gegenwart sich abzeichnenden wissenschaftlichen Mitteln. Vom Fortschritt der Wissenschaften

versprach man sich nicht nur Herrschaft über die Natur, sondern auch einen besseren, d.h. moralisch integren Menschen. Sobald der Verstand und das Herz gebildet wären, so die Zuversicht vieler damaliger Pädagogen und Schulmänner, durfte man „herrliche, schöne Aussichten in die weitere Zukunft“ sicher erwarten (vgl. Schram 1803: XIII)! Ähnliche Vorstellungen – wenngleich nicht unter nationalstaatlichem Interesse – finden wir häufig in der *Reformpädagogik*, z.B. bei P. Oestreich (Schule als Einübung in die klassenlose Gesellschaft), erst recht bei Marx (Schaffung des revolutionären Gattungssubjekts), bei Nietzsche (Erziehung zum Übermenschen). *Die Schule bzw. öffentliche Erziehung soll dabei der Zukunft dienstbar sein, die Gegenwart wird aus ethischen Gründen negiert, die Vergangenheit meist gleichgültig beiseite gelegt.*

2. In der Romantik finden wir eine andere Version der Zeitkonstellation. Der wissenschaftlich-technische Fortschritt wird als *Verfall* gedeutet und die *moderne Welt* negiert, während nun die *Vergangenheit* bevorzugt und zur *heilen Welt* stilisiert wird. Das Unbehagen an der Gegenwart sollte nach Meinung W.

v. Humboldts durch den Rückgriff auf eine ganz bestimmte Vergangenheit, nämlich die der klassischen Antike, kompensiert werden. *Eine zum Ideal stilisierte Vergangenheit wird auf die Zukunft projiziert.*

3. Eine Rehabilitierung der Gegenwart versuchte zu Beginn des 20. Jahrhunderts u.a. F. Paulsen. Er hoffte, die höhere Schule aus ihrem historischen Ghetto befreien zu können durch eine stärkere Anpassung der Schule an die moderne Industriegesellschaft. Naturwissenschaftliche Inhalte sollten mindestens gleichrangig neben die klassischen treten. Außerdem sollten die Schulen sich entschiedener an die Forderungen der modernen Berufswelt orientieren (vgl. Paulsen 1912).

Der Gang der Geschichte selbst hat uns inzwischen gezeigt, daß Schule nicht das Allheilmittel – gleich welchen Inhalts – zur Lösung und Überwindung der als Probleme und Krisen indizierten gesellschaftlichen Zustände war. Die hoffnungsvoll-euphorischen Visionen einer die Zukunft gestaltenden Schule hatten wenig mit der Realität gemeinsam. Weder wurde Schule zur Keimzelle der



Einheit der Nation, noch schuf sie den moralischen Menschen, dessen „Herzensbildung“ dem Glück aller zuträglich hätte sein sollen. Kein revolutionäres Subjekt, kein Übermensch konnten den Gang der Geschichte bestimmen. Die Einheit der Person erwies sich nicht als starkes Gegengewicht zur sich auflösenden Einheit von Welt und Wissenschaft, im Gegenteil, die *kontraproduktiven Folgen des Neuhumanismus leiteten eine Historisierung der höheren Schulen ein, an der sie teilweise noch heute leiden*. Ihr Lehrplan beschleunigte die Trennung von Schule und Leben bzw. eine Entzweiung des Lebens mit dem Schöngest. Jedenfalls ging die Schule im 19. Jahrhundert in „Quarantäne“ (Hartmut von Hentig.). Daß F. Paulsens Vorschlag, die Schule sowohl der Gegenwart als auch der Vergangenheit dienstbar zu machen, zu einem lauwarmen Sowohl-als-auch führte, liegt auf der Hand. Er sah völlig richtig die industrielle Gesellschaft nach vorne stoßen, wobei sie der historisierten Schule immer deutlicher den Bar-Wert abzufragen begann. Das industriell-funktionale Bewußtsein prallte dabei auf das idealistisch nach rückwärts meditierende Bildungsverständnis. Beiden „Heren“, der Bildung des Individuums und den funktionalen Anforderungen einer sich ökonomisch interpretierenden Arbeitsgesellschaft, konnte Schule jedenfalls nicht gerecht werden. Nach dem 2. Weltkrieg war auch das Völkische diskreditiert und übrig blieb eine höchst pragmatische Anpassung der Schule an die konjunkturrell schwankenden Forderungen der Gegenwart.

Moderne systemtheoretische Analysen brechen denn auch mit jeglicher Form schulpädagogischen Optimismus und belegen, daß Schule nie „Schrittmacher struktureller Transformationen gewesen, sondern jeweils auf sie gefolgt sei“ (Luhmann/Schorr 1979:26). Zusammen

„Der Gang der Geschichte selbst hat uns gezeigt, daß Schule nicht das Allheilmittel zur Lösung und Überwindung gesellschaftlicher Probleme und Krisen ist.“

mit der aufgezeigten Kluft zwischen Programmatiken und der Wirklichkeit dürfen wir ohne Zweifel behaupten, daß die Modelle über Schule und Zukunft nicht viel mehr als Wunschvorstellungen über Aufgaben und Funktionen der Schule waren (vgl. die Kritik bei Kramp 1973).

Geschichte versus soziale Evolution

Fragen wir uns, wie eine derartige Überschätzung der Leistungsfähigkeit der Schule möglich war, so erweist sich ein bestimmtes *Verständnis von Geschichte* als entscheidender Hintergrund dafür. Die naive Überschätzung der Macht der Schule findet sich auch in Behauptungen wieder, die Bildungsgeschichte sei der Königsweg der allgemeinen Geschichte (vgl. Röhrs 1969), und leitete sehr häufig die theoretische Aussagen über Schule (fehl). Geschichte wird entweder als Ergebnis der Aktionen bewußt handelnder Akteure begriffen oder die Vernünftigkeit und das Ziel aller Geschichte in den Verlauf der Geschichte selbst hineinverlegt. Ein solches Geschichtsverständnis impliziert eine Vorweg-Interpretation der Geschichte und macht es so leicht, Schule und Zukunft kurzzuschließen. Der Vorwurf trifft auch auf F. Paulsen zu, „In letzter Instanz wir das geschichtliche Leben doch nicht durch zufällige Ereignisse, sondern durch die Zielstrebigkeit der inneren Lebensmächtigkeit bestimmt. Die Idee wirkt als verborgene Antriebskraft richtungsgebend auf die Entwicklung“ (Paulsen 1906: Vorwort). Salopp formuliert, bräuchte man nur genau hinzuschauen, um aus der Vergangenheit für die Zukunft lernen zu können.

Inzwischen hat uns die Geschichtswissenschaft selbst deutlich gemacht, daß der Topos von der „Historia Magistra Vitae“ (Koselleck 1979) obsolet geworden ist. Verantwortlich für den *Bruch zwischen Vergangenheit und Gegenwart* bzw. Zukunft war die ungeheure Dynamisierung des sozialen Wandels, der mit der Moderne einsetzte und uns strukturell neue Probleme wie weltweites Wettrennen, Umweltzerstörung, Gentechnologie brachte. „Die Moderne kann ihre orientierende Maßstäbe nicht mehr den Vorbildern anderer Epochen entlehnen ... (sie) sieht sich ausschließlich auf sich gestellt – sie muß ihre Normativität aus sich selber schöpfen“ (Habermas 1985:141). Zwar hilft uns die Vergangenheit zu verstehen, wie wir geworden sind, was wir sind, aber ihre Ideen, Ziele und Strukturen stellen grundsätzlich keine Verpflichtungen für die Zukunft

dar. Ihr kontingenter Status muß reflektiert werden.

Da der Begriff einer allgemeinen Geschichte von entscheidender Bedeutung für die Erfassung und Beurteilung von Aufgaben und Funktionen der Schule ist, wird es für eine *Theorie der Schule unerlässlich*, an die *Theoriebildungsprozesse Anschluß* zu suchen, die den Entwicklungsprozeß der Gesamtgesellschaft mit anderen Begriffen und Kate-

„Verantwortlich für den Bruch zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft war die ungeheure Dynamisierung des sozialen Wandels, der mit der Moderne einsetzte und uns strukturell neue Probleme brachte.“

gorien zu beschreiben versuchen, als es in der traditionellen Geschichtsschreibung der Fall war. Den folgenden Analysen lege ich das komplexe Theorieangebot zur soziokulturellen Evolution zugrunde, wie es von Luhmann (1974) und Habermas (1976, 1981 b) konzipiert wurde. Trotz vieler kontroverser Annahmen und Unterschiede beider Konzeptionen kann eine evolutionstheoretisch „inspirierte“ Geschichtsschreibung entscheidende Schwächen historisch-hermeneutischer, auf reiner Narrativität basierender Schulgeschichtsschreibung beheben: nämlich die Hypostasierung gesellschaftlicher Entwicklung zum unilinearen, kontinuierlichen, notwendigen, zum immer „besseren“ fortschreitenden Prozeß (vgl. Habermas 1976:139; Luhmann 1974:85).

Mit Luhmann (1974) und Habermas (1981 b) läßt sich soziokulturelle Evolution in den Paradigmen *System und Lebenswelt* bzw. System- und Sozialintegration beschreiben. Beide Perspektiven können m.E. nach als fruchtbare Theoreme zur evolutionäre Rekonstruktion der Entstehung der Schule benutzt werden. Die *sozialintegrative Perspektive* läßt sich – sehr kurz gefaßt – folgendermaßen charakterisieren: Infolge des weltgeschichtlichen Rationalisierungsprozesses lösten sich die Menschen immer mehr von Bindungen an Tradition und Sitte, eine evolutionäre Entwicklung, die dazu führt, daß „die

Bürde sozialer Integration immer stärker von einem religiös verankerten Konsens auf die sprachlichen Konsensbildungsprozesse übergeht" (Habermas 1981 b:268). Die Pointe des Theorems ist es deutlich zu machen, daß im Laufe der sozialen Evolution lebensweltliche, d.h. meist latente, halb-bewußte Wissensbestände, soziale Strukturen und Institutionen ihre naturwüchsige Legitimität fraglose Akzeptanz verlieren und ins Kreuzfeuer öffentlicher Kritik und Diskussion geraten – ein Tatbestand, der sich an der Institution Schule heute sehr gut ablesen läßt.

Die Systemperspektive führt uns vor Augen, daß Systeme – etwas allgemein formuliert – sich aufgrund einer originären Problemstellung von gesamtgesellschaftlicher Relevanz ausdifferenzieren und eben dadurch evolutionäre Probleme besser lösen als ihre Umwelt. Alle sozialen Systeme, so der Kern des Systemparadigmas, werden *unterhalb* der Ebene normativer Orientierungen durch wertneutrale Steuerungsmechanismen bzw. –medien zusammengehalten und gelenkt. Derartige Medien sind im Falle des Wirtschaftssystems das Geld, des politischen Systems die Macht, des Rechts das positive Recht, auf sie hin sind die basalen Systemoperationen bezogen. Zusätzlich strukturiert jedes System

Punkt (2) reflektiere ich in den Begriffen Inklusion und Selektion die systemintegrative Funktion, die Schule im Laufe der Moderne übernimmt und 3. zeige ich die Zusammenhänge der Selektionsfunktion und der modernen Tendenz der Verrechtlichung der Schule auf. Erst die Bewußtmachung der funktionalen Verflochtenheiten der Schule mit der sozialen Evolution kann verhindern helfen, daß über die Zukunft der Schule, ihre Reform und Weiterentwicklung, aufs Geratewohl spekuliert wird und lediglich neue ideologische Utopien entworfen werden. Auf diesem Hintergrund versuche ich dann, Forderungen und Vorschläge für eine zukünftige Schule zu skizzieren.

1. Evolutionär gesehen stellen wissenschaftliches Denken und wissenschaftliche Erfahrung eine sehr junge Form des Handelns dar, der dominant geworden ist in Bezug auf den Umgang mit der äußeren als auch der inneren Natur des Menschen. Wissenschaftliches Denken brachte uns eine Variation eines Kultur-entwurfes, der die „Sach-Welt“ (Kant),

Probleme taugt, die sie selber produziere. Daß die Wissenschaft tatsächlich an marginalen Erfahrungen ansetzen, bestätigt Böhme: „So beginnt die neuzeitliche Wärmelehre nicht mit Bacons breiter Übersicht über Wärmephänomene, sondern mit der Erfindung eines Spielgerätes, der Thermoskops. So setzt die neuzeitliche Optik nicht an der Fülle der lebensweltlichen Erfahrungen mit dem Licht an, sondern mit der relativ marginalen Lebenswelt des Umgangs mit dem Licht, wie sie bei Brillenmachern vorkommt“ (Böhme 1979:118). Das methodische Ideal dieses Erfahrungstypus brachte Descartes auf den Begriff: Wissenschaftliches Wissen kann allein im Bereich *geistiger* Erkenntnis gewonnen werden, die *methodisch* angeleitet sein muß, „von den einfachsten und faßlichsten Objekten ausgehend zu den komplizierteren stufenweise aufzusteigen, nur was klar und deutlich vom Geist erkennbar ist, darf als wissenschaftlich gelten“ (Descartes 1961:19). Die Methode ist an keine besondere Materie gebunden.

Für die Schule hatte die kulturelle Veränderung Konsequenzen, sowohl hinsichtlich der Art und Weise *wie* gelernt wird, *wo* und *was* gelernt wurde. Die Schulpädagogik schuf das Programm dafür, daß sich *der in den Wissenschaften steckende Methodenzwang in der Art und Weise schulischer Wissensvermittlung fortsetzen konnte* und das zu einem Zeitpunkt, als noch die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung in bäuerlichen Strukturen lebte, erfahrungsgesättigte Tätigkeiten verrichtete, kaum jemand zur Schule ging und die industrielle Revolution noch nicht begonnen hatte.

Herder sah den Zweck der Schule überall dort verwirklicht, wo sich Menschen nach *wissenschaftlichen Regeln üben und sie sich zur Gewohnheit machen* (Herder 1960:176). Herbart will in der Schule nur Erfahrungen zulassen, die ein Apparat angezeigt hat. ... „ich werde weiterhin das Gefühl des Kindes nach dem Thermometer üben. Kälte und Wärme zu unterscheiden, und nach Gewichten, die Maße der Schwere anzugeben ...“ (Herbart 1965:175). In seiner Formalstufenlehre finden wir die Begriffe *analytisch, synthetisch, klar, formal und einen wissenschaftlich-methodischen Weg*: „Man kann das Gleichzeitig-Umgebende zerlegen in einzelne Sachen; die Sachen in Bestandteile, die Bestandteile in Merkmale. Merkmale, Bestandteile und Sachen können der Abstraktion unterworfen werden ... Das zu Beurteilende ist nun gereinigt von den verwirrenden Nebenbestimmungen ...“ (Herbart 1965:174f). Unter diesem Aspekt zeigt sich eine rote Linie von Herbart bzw. mehr noch seinen Epigonen Ziller und Rein zu den modernen informationstheoretischen Vermittlungsmodellen programmierten Lernens (Cube, Skinner), deren Methoden auch an keine besondere Materie oder ein besonderes Fach – natürlich auch an kein besonderes Subjekt – gebunden sind.

Um die wissenschaftlichen Denk- und Verhaltensmuster erlernen zu können, werden Kinder in strikter Abgeschlossenheit vom übrigen Leben in Schulen kaserniert. Ihre semantische Unterstützung findet diese Isolation in der evolutionären Erfindung „des Kindes“ bzw. „der Kindheit“.

Die Verwissenschaftlichung der Erfahrung, so könnte man resümieren, bedeutete keine Präzisierung, sondern eine *Reorganisierung der lebensweltlichen Erfahrung*. Letztere basiert auf einheitlichen, leibgebundenen Wahrnehmungen



seine Kommunikationen durch einen binären Code, der sich beim Wirtschaftssystem mit Haben/Nichthaben, beim Recht mit positivem Recht/Unrecht und in Bezug auf die Schule mit Gewußt/Nichtgewußt, Besser/Schlechter beschreiben läßt. Problematisch ist nun, daß ein System auf Störungen oder Krisen, die ja üblicherweise an den Rändern des Systems, d.h. im System-Umwelt-Bezug entstehen, nur reagieren kann, wenn sich die auftretenden Probleme in den jeweiligen Code des Systems „übersetzen“ lassen (vgl. Luhmann 1986:193). Die Funktionsfähigkeit moderner Systeme hängt nicht mehr von Motiven, Motivationen oder normativen Zielen ab, eine Grundgegebenheit, die für die moderne Schule wichtig ist.

Im folgenden beschränke ich mich darauf, zu zeigen, inwiefern Schule in der Moderne immer mehr ihre Verortung im sozialintegrativen, lebensweltlichen Rahmen verliert, dem sie beispielsweise in arabischen Kulturen noch angehörte, gleichzeitig *funktional* für die Entstehung der neuen wissenschaftlichen Kulturvariation der Moderne wird und sich dadurch mit Folgeproblemen belastet (1). Im

d.h. die instrumentelle Mittel-Welt überdimensional anwachsen ließ. Liedtke weist im Zusammenhang mit der Verortung der Schule in der kulturellen Entwicklung auf eben diese Entwicklung hin, die „explosionsartige Kulturakkumulation (habe sich ... überhaupt nur im technischen Bereich des instrumentellen Handelns abgespielt“ (Liedtke 1983:50), in dem Zweck-Mittel-Rationalitäten und kausales Denken vorherrschen.

Die daraus resultierenden ambivalenten Folgen interpretierte Husserl als Krise der europäischen Wissenschaften (Husserl 1962). Sie bewirkten, so Husserl, eine Trennung von Lebenswelt und Wissenschaft, da sie nicht mehr an den praktischen Bedürfnissen, Erfahrungen und Problemen der Lebenswelt orientiert seien. Dadurch erzeugte sie lediglich ein theoretisches Wissen, das nur zur Lösung jener

gen und Synästhesien, ist objekt- und situationsgebunden (vgl. Böhme 1979:125f). Die Kosten der Verwissenschaftlichung der Zivilisation finden wir u.a. bei Elias, Adorno, Horkheimer, Foucault in Begriffen wie Subjektivitätsverlust, strukturelle Belastungen, Affektkontrolle, Gefühlverdrängung, Disziplinierung der Natur beschrieben. Ein disziplinierter Körper allein ist berechenbar, beherrschbar und bringt die Voraussetzungen für die moderne Zivilisation. Daß Schulunterricht in diesem latent-funktionalen Sinne als „Treibriemen der Zivilisation“ (Rumpf 1985) fungiert, ist evident.

„Immer mehr und neue Wissensgebiete differenzieren sich aus und drängen in Form von Fächern in die Schule. Im Ideal sollte sie ein maßstabgetreuer Mikroorganismus der Gesellschaft werden.“

Die spezifisch wissenschaftliche Bearbeitung der Kultur und die Erfindung des neuen Informationsmediums Druck erweisen sich zusätzlich als folgenreich für die Schule. Ihre ursprüngliche Funktion, das zur kulturellen Reproduktion nötige Wissen zu vermitteln, das nicht im funktionalen Umgang erlernt werden kann, wurde durch die Erfindung des Buchdrucks erschüttert. Die Druckpresse entfalten – jenseits der Institution Schule – in ungeheurem Maße ihre politische und kulturelle Bedeutung, dynamisierte den sozialen Wandel und stellte ein funktionales Äquivalent für die Verbreitung von Wissen dar. Einer der ersten, der die evolutionäre Bedeutung des Drucks und seine Folgen für die Schule erkannte, war Fichte (Fichte 1962:601). Seiner Meinung nach war Schule als Mittel der Belehrung überflüssig geworden, ja ihre Beibehaltung stufte er als finanziellen Luxus ein, da das Buch für ihn diese Aufgabe besser erfüllte.

Ihre sozialintegrative Funktion, die Schule seit ihren Anfängen überwiegend gut erfüllte, nämlich die Rückbindung kultureller Wissensinhalte in die Lebenswelt, kann sie in der Moderne immer weniger nachkommen und mit der Entstehung von elektronischen Massenkommunikationsmitteln verschärft sich das Funktionsdefizit.

Mit der wissenschaftlichen Bearbeitung der Kultur entstehen weitere Belastungen. Immer mehr und neue Wissensgebiete differenzieren sich aus und drängen in Form von Fächern in die Schule. Im Ideal sollte sie ein maßstabgetreuer Mikroorganismus der Gesellschaft werden. Da dies angesichts der Stofffülle gar nicht mehr möglich ist, beginnen allmählich die Diskussionen um die Programmgestaltung der Schule systematisch zu werden. Ob der gläubige Christ, der obrigkeitshörige Untertan, der brauchbare oder allseitig gebildete Mensch zum Programm erhoben wurde, Schule erschien als das richtige Instrument zur Verwirklichung der Ideale. Dadurch, daß Schule nur noch „fertiges“ Wissen und vielerlei Wissensinhalte lehren sollte, begann die Lernmotivation der Schüler zu leiden. Die Verknappung von Sinn- und Motivationspotentialen kann als ein für die Moderne typisches Problem angesehen werden, ein Phänomen, das schon sehr früh Nietzsche erkannte, „die Wissenschaft gibt dem, welcher in ihr arbeitet und sucht, viel Vergnügen, dem, welcher ihre Ergebnisse lernt sehr wenig“ (Nietzsche 1960:601).

Schulwissen kann nicht mehr selber entdeckt werden. Schüler sind konfrontiert mit abgegriffenen Wissensbeständen, die sie meist gleichgültig zur Kenntnis nehmen, weil sie ihre Relevanz nicht mehr erfahren können. Der Entdeckungszusammenhang der Lehrinhalte der Wissenschaften bleibt Schülern genauso unzugänglich wie es die humanistischen Inhalte waren bzw. sind. Lust und Freude am Lernen bleiben so fast systematisch ausgeschlossen. Möglich ist diese Entwicklung, weil soziale Systeme zu ihrem Funktionieren nicht auf die Motivation ihrer Mitglieder angewiesen sind. Neben der Funktionalität und Verzweckung der Schule für die moderne Zivilisation – samt ihren kontraproduktiven Nebenfolgen – wurde die Schule funktional für den neuen systemintegrativen Mechanismus, der für die Entstehung der funktional ausdifferenzierten Gesellschaft Voraussetzung war.

WECHSELWIRKUNG

7.- DM. Jg. II, 2. Quartal, Mai 89

A 804 F. Nr. 41

WECHSELWIRKUNG

TECHNIK NATURWISSENSCHAFT
GESELLSCHAFT



Einleiten: Maßnahmen statt Dreck Deponie Nordsee

Uranabbau in der DDR Wissenschaftsladen Stadtverkehr
 Immunologische Verhütung Fraunhofer Gesellschaft

Nr. 41, Mai 1989

Schwerpunkt:

Einleiten – Maßnahmen statt Dreck: Deponie Nordsee * Meereskiller vor Gericht – Nordsee-Tribunal * Thesen zu einer langfristigen Umweltpolitik * Lehren aus dem Robbensterben * Bleibende Werte: Schwermetalle und chlorierte Kohlenwasserstoffe * Die gesellschaftliche Relevanz der Umwelttoxikologie * Chemiepoltik: Versuch einer Standortbestimmung

Weitere Themen:

Pechblende: Uranabbau in der DDR * Zwischenbilanz nach sechs Jahren Wissenschaftsladen Gießen * Immunologische Verhütungsmittel * Menschengerechter Stadtverkehr? * Fraunhofer-Gesellschaft Probeheft für DM 4,- in Briefmarken bestellen!

Bestellungen an WECHSELWIRKUNG
Gnolsenastr. 2, 1000 Berlin 61
DM 7,- Einzelheft (+ Versandkosten)
DM 28,- Abonnement für 4 Hefte (incl. Versandkosten); erscheint vierteljährlich

2. Inklusion und Selektion

Im Laufe der gesellschaftlichen Evolution differenzierten sich immer mehr Handlungsbereiche, die ursprünglich integriert waren, zu autonomen Systemen aus. Systeme wie Politik, Religion, Wirtschaft, Recht, Familie und Erziehung entstanden. Während in stratifizierten Hochkulturen die Menschen über Geburt, Familie und Stand den (noch geringen) gesellschaftlichen Positionen zugeteilt wurden, änderte sich der Integrationsmodus in der funktional ausdifferenzierten Gesellschaft. Der neue Zuteilungsmechanismus mußte der Tatsache gerecht werden, daß die Menschen nicht mehr nur *einem* System angehörten, sondern mehreren und daß außerdem jedem Individuum der Zugang zu jedem System offenstehen mußte. Auf diese prinzipielle Zugänglichkeit zu Systemen referiert der Begriff der *Inklusion* (vgl. Luhmann/Schorr 1979:29f).

„Schulwissen kann nicht mehr selber entdeckt werden.“

Die Schule realisierte ebenfalls die Inklusionsfunktion. Programmatisch formulierte sie schon Comenius mit seiner Forderung, alle in die Erziehung einzubeziehen, gesetzlich verankert wurde sie 1794, real verwirklicht erst im 19. Jahrhundert. Eine entscheidende Einschränkung implizierte die Inklusionsformel von Anfang an – und darauf referiert der Begriff der *Selektion*: Inklusion bezog sich nicht auf Primär- bzw. Leistungsrollen, sondern lediglich auf Sekundär- bzw. Komplementärrollen: „Nicht jeder kann Arzt werden, aber jeder Patient, nicht jeder Lehrer, aber jeder Schüler“ (Luhmann/Schorr 1979:31). Die Zuteilung von sozialen Chancen erfolgte auch in der Moderne höchst selektiv und ungleich, nun allerdings nicht mehr über Schichtung, sondern über die *individuelle Leistung des Individuums, die zu messen und zu selektieren zur zentralen Aufgabe der Schule wurde*. Erst die Schule garantierte nur die Produktion und Legitimation von Ungleichheit (über die Schulabschlüsse) auf der Basis von Gleichheit (durch die allgemeine Schulpflicht). Daß mit dem neuen Zuteilungsmechanismus lediglich eine formale Gleichheit impliziert war, rückte erst in unserem Jahrhundert ins kollektive Bewußtsein. Begriffe wie Chancengleichheit, Demokratisierung von Bildungschancen, kompensatorische Erziehung sind semantische Korrelationen zu diesem Problem. Die soziale Selektionsfunktion beschränkt die Operationen des Schulsystems in entscheidender Weise. Alle Inhalte (Programme) haben aus diesem Grund eine zweite Existenz, einen Code- bzw. Karrierewert (vgl. Luhmann 1986:194f). Die Codierung erweist sich als sämtliche Erziehungsziele, Lehrpläne und pädagogische Wunschvorstellungen überdauernder Mechanismus der Selektionsfunktion. Eine Reform

der Schule über eine Programmänderung öffnet nicht die Tür zu einer anderen Schule, denn ob Schüler über *Goethe* oder *das Artensterben* selektiert werden, bleibt funktional gesehen äquivalent. Auf diesem Hintergrund wird verständlich, daß schulische Inhalte heute überwiegend für das Leben *in der Schule* relevant sind oder zu „musealen Hauschätzen“ (Jens) degeneriert sind.

Daß die Selektionsfunktion der Schule heute verschärft wahrgenommen wird, liegt an der Situation des Arbeitsmarktes bzw. an dessen zukünftigen Entwicklungen. Aus neueren Arbeitsmarktanalysen können wir lernen, daß Arbeit im Sinne von Vollbeschäftigung *nicht* mehr zu erwarten ist (vgl. Offe 1984). Mit einer Schrumpfung des Arbeitsmarktes ist zu rechnen. Wir erleben eine neue negative Seite des Arbeitsmarktes: Er gewährt erstmals keine allgemeine Inklusion mehr, also ein allgemeines Recht auf Arbeit, sondern muß sich mit Exklusion arrangieren. „Die wohlfahrtsstaatlich verbürgten Rechtsansprüche werden uneinlösbar, und der Bestand der Institutionen, die Sicherheit verbürgen sollen, wird selbst unsicher“ (Offe 1984:8).

Da das Allokationsprinzip auf der Ebene des Arbeitsmarktes erschüttert ist, d.h. die Verteilung der Arbeitssuchenden auf die vorhandene Erwerbsarbeit, gerät die Schule als „Vor-Verteilungsapparat“ von Lebenschancen ebenso unter Druck. Zur Zeit der Vollbeschäftigung und zu der Zeit, als noch viele Berufe ohne oder mit niedrigeren Schulabschlüssen erreichbar waren, fiel die Selektionsfunktion nicht sehr ins Gewicht. Die Verknappung bei den beruflichen Möglichkeiten veränderte das Bewußtsein der Eltern, die für ihre Kinder nun möglichst hohe Schulabschlüsse und Berechtigungen verlangen. Zwar stellen Bildungsabschlüsse heute keine *hinreichende*, wohl aber eine *notwendige Voraussetzung für Karrieren* dar. Sie sind alles andere als wertlos. Im Zusammenhang mit der Selektion ist die Verrechtlichung der Schule zu sehen.

„Schule besitzt kein genuines Medium, das ihr den nötigen Autonomie-spielraum gewähren könnte.“

3. Verrechtlichung

Klassenarbeit müsse ein Gauß'sche Normalverteilung aufweisen, sind über Verwaltungsakte geregelt und damit juristisch einklagbar. Das war nicht immer so.

Seit ihren Anfängen im 19. Jahrhundert kennzeichnet die Schule eine Verstaatlichung ohne Verrechtlichung, obwohl u.a. bereits Süverns Unterrichtsgesetzentwurf (1819) die Verrechtlichung forderte. Unter Bismarck gelang es Verwaltungsrechtlern, die Schule dem Zugriff des Rechts zu entziehen, indem sie das besondere Gewaltverhältnis erfanden, dem Schule unterstellt, das sie dann in absolutistischer Manier rechtlicher Überprüfung entzog. Die Grundlage für die Verrechtlichung legte das Bundesverwaltungsamt 1954 (vgl. Laaser 1980:1350). Bis zu diesem Zeitpunkt waren Maßnahmen wie Prüfungen, Versetzungen, Noten und andere pädagogische Maßnahmen der gerichtlichen Überprüfung entzogen.

Die Forderungen nach einer *Verrechtlichung* können wir einerseits unter dem evolutionären Paradigma der *Lebenswelt* interpretieren. In diesem Sinne stellen sie Manifestationen einer neuen Stufe des Rationalisierungsprozesses dar. Ähnlich wie Tradition und Sitte erodiert sind, verlor auch Schule zunehmend den Nimbus einer „naturwüchsigen“ Institution, wird stark hinterfragt und einem höheren Legitimationsdruck ausgesetzt. Die heftigen Diskussionen um Lehrplaninhalte (Mengenlehre etc.), der Streit um die Hessischen Rahmenrichtlinien, die steigende Nachfrage nach freien Schulen und natürlich die Forderung der Eltern (und Pädagogen), mit der Verwirklichung des Grundrechts auf individuelle Selbstentfaltung ernst zu machen, individuelle Bedingungen und Probleme im Lernprozeß zu berücksichtigen, sind Symptome dafür. Ganz offensichtlich kann die verwaltungstechnisch erzeugte Legitimation nicht mehr genügen und stellt insofern kein Äquivalent für traditionelle Legitimation dar, die einmal von Religion und Tradition verbürgt war.

Sehen wir uns die Verrechtlichung nun unter der *Systemperspektive* an. Verrechtlichung bedeutet hier der Versuch des Rechtssystems, die pädagogischen Konflikte und Probleme der Schule in das Medium Recht zu „übersetzen“, also in den Werthorizont des positiven Rechts. Die Rechtsprechung stellt sich nicht die Frage, ob Maßnahmen pädagogisch sinnvoll oder bildungspolitisch vorteilhaft sind. Sie versucht aus dem Grundgesetz ihre Regelungen abzuleiten, die den Verbindlichkeitscharakter für Lehrer, Eltern, Schüler und auch für die Verwaltung besitzen. Auf diesem Wege könnte es der Rechtsprechung gelingen, ohne zugleich pädagogisch oder bildungspolitisch motiviert zu sein, Bildungspolitik zu betreiben und die päd-

agogische Möglichkeiten und Reformen der Schule bewußt oder verdeckt zu steuern (vgl. Laaser 1980:1347). Wenn pädagogische Maßnahmen nach rechtlichen Kriterien für bewertbar gehalten werden, gelangt das Rechtssystem in eine das Schulsystem kontrollierende und regulierende Position. Das nach den Analysen der Systemtheorie das Schulsystem kein genuines Medium besitzt (vgl. Luhmann/Schorr 1979:53 ff) müssen wir in Rechnung stellen, daß auch beim Schulsystem die, wie bei all jenen Systemen, die kein Medium haben, die Neigung groß ist, System- oder Steuerungsprobleme in den Begriffen anderer, naheliegender Medien zu beschreiben. Eine Präferenz des Rechtsmediums

„Die Tür zu einer Zukunft öffnet sich für die Schule nur, wenn es gelingt, sie aus bestimmten Funktionalitäten für andere Systeme zu befreien.“

bedeutet eine Überformung des pädagogischen Handelns mit den Folgen, daß bei schulrechtlichen Sachverhalte über die Köpfe der betroffenen Personen und ohne Rücksicht auf ihre Bedürfnisse entschieden wird und einer Technisierung der Lebenswelt Vorschub geleistet wird. Außerdem ist es wahrscheinlich, daß in Zukunft Diskussionen über pädagogisches Handeln und pädagogische Maßnahmen unter einer durch das Medium Recht präjudizierten Perspektive geführt werden. An dieser Stelle tritt ein Desiderat offen zutage: *Schule besitzt kein genuines Medium, das ihr den nötigen Autonomiespielraum gewähren könnte.*

Was läßt sich aus diesen Überlegungen für die Schule in der Zukunft prognostizieren und fordern?

1. Schule steht offensichtlich in jenem Dilemma, das für moderne Subsysteme typisch ist: sie belasten sich gegenseitig im Externalitäten und Folgeprobleme, wenn sie in zu vielen Abhängigkeiten und engen Interdependenzen verfangen sind. Verstofflichung, Lebensferne, Verschulung, Motivationslosigkeit und

Schulreform

Volksschule 1950

Ein Bauer verkauft einen Sack Kartoffeln für 40 Mark. Die Erzeugungskosten betragen $\frac{4}{5}$ des Erlöses. Wie hoch ist der Gewinn?

Realschule 1960

Ein Bauer verkauft einen Sack Kartoffeln für 20 Mark. Die Erzeugungskosten betragen 16 Mark. Berechne bitte den Gewinn?

Gymnasium 1970

Ein Bauer verkauft eine Menge Kartoffeln (K) für eine Menge Geld (G). G hat die Mächtigkeit 20. Für die Elemente g aus G gilt: g ist 1 Mark.

In Strichmengen müßtest du für die Menge G „zwanzig“ (////////////////////) Strichlein machen, für jedes Element g gilt eines.

Die Menge der Erzeugungskosten (E) ist um „vier“ (////) Strichlein weniger mächtig als die Menge G.

Zeichne ein Bild der Menge E als Teilmenge der Menge G und gib die Lösungsmenge (1) an für die Frage:

Wie mächtig ist die Gewinnmenge?

Integrierte Gesamtschule 1982

Ein Bauer verkauft einen Sack Kartoffeln für 20 Mark. Die Erzeugungskosten betragen 16 Mark, der Gewinn beträgt 4 Mark.

Aufgabe:

Unterstreiche das Wort „Kartoffeln“ und diskutiere mit deinem Nachbarn darüber!

Weiter reformierte Schule 1988

ein kapitalistisch-privilegierter Bauer bereichernd sich one rechtfärgunk an einen sack kartoffeln um 4 mack. untersuche den tekst auf inhaltliche und gramatische ortogravische und zeichensetzungsfeler. korrigire die aufgabenstälung und demonstrie-re gegen die lösunk.

1995

äs gibt keine kartofel mär.

die Dominanz kognitiven Lernens stellen solche „Altlasten“ dar. Außerdem belastet Schule heute das Familiensystem, indem sie sie zur Unterstützung ihrer Leistungserwartungen und Schülerverhaltensweisen zwingt (vgl. Hurrelmann 1983).

Die Tür zu einer Zukunft öffnet sich für die Schule nur, wenn es gelingt, sie aus bestimmten Funktionalitäten für andere Systeme zu befreien. Da die *Selektionsfunktion zur zentralen Aufgabe der Schule geworden ist und die Position eines „Quasi-Mediums“ usurpiert hat,*

muß vorrangig die *Dauer-Selektion in der Schule beschränkt* und auf *wenige Eckpfeiler der Schullaufbahn reduziert werden*. Darüberhinaus muß nach *funktionalen Äquivalenten für diese Funktion außerhalb der Schule gesucht werden*. Für das Scheitern so vieler Pädagogisierungsversuche der Schule dürfte letztlich die Selektionsfunktion ebenfalls wesentlich sein.

2. Über die Inhalte und Fächer müßte eine pädagogische Ethik entscheiden, wobei die Überlebensprobleme der modernen Welt (Umwelt), Theorie und Praxis eines friedlichen sozialen Miteinanders (Mitwelt und der Nachwelt) Berücksichtigung der Folgen unseres gegenwärtigen gesellschaftlichen Handelns einen zentralen Stellenwert erhalten müßten. Schule wäre dann wieder viel stärker auf das gesellschaftliche Leben bezogen.

3. Folgt man der These, wonach Schule kein Medium ausgebildet hat, so haben wir einen Grund dafür, daß Schule sich so leicht von außersystemischen Erwartungen überfrachten und vereinnahmen läßt. Forderungen wie die Schaffung des mündigen Bürgers, den moralischen Menschen, den allseitig gebildeten, des wissenschaftlichen Menschen, des funktiblen Arbeiters stellen Beispiele dafür dar. Solange Schule kein genuines Medium hat, dürfte sich die Tendenz fortsetzen, sie je nach konjunkturellen Schwankungen mit Programmen zu überladen und zu überfordern. Daß das auch gegenwärtig vehement geschieht, zeigt die Diskussion um Schule und High-Tech-Gesellschaft ebenso wie ihre erwünschte Hilfe bei der Eingliederung ausländischer Arbeitnehmer. Nur wenn wir der Schule ein Medium geben, kann es ihr gelingen, sich die Systemautonomie zu schaffen, die sie braucht, um sich nicht mehr derart funktionalisieren zu lassen: *Ein Medium in diesem Sinne wächst ihr aber weder organisch noch systematisch zu, sondern muß gesellschaftlich gewollt und verantwortet werden.*

4. Wenn man fragt, wie das Medium beschaffen sein sollte, so schwingen wesentliche Merkmale dafür immer schon in den Diskussionen um eine pädagogische Schule mit: Entfaltung und Entwicklung individueller Neigungen und Begabungen der Kinder, ganzheitliche Lernerfahrungen, Verzeitlichung von Lernprozessen, praktisches Lernen, Gestaltung der Schule nach kinder- und jugendpsychologischen Gesichtspunkten. Gleichrangig zu kognitivem Lernen müßten gemeinschaftliche, soziale Lernformen, wie sie in Projekten heute repräsentiert sind, müßten in festen In-

stitutionen des Schulunterrichts gehören. Ich nenne stellvertretend für viele Autoren Rumpf, Hurrelmann, Schweitzer/Thiersch, Fauser, Flitner. Im 19. Jahrhundert prägte Humboldt eine pädagogische Formel, die viel gemeinsam mit den obigen Forderungen hat: Bildung, die den Menschen in den Mittelpunkt stellte und verhindern sollte, ihn so frühzeitig und ausschließlich äußeren Zwecken preiszugeben, wie es heute der Fall ist.

Der Pädagogik käme in diesem Zusammenhang die Aufgabe zu, sich verstärkt auf Konzeptionen für einen individualisierten Unterricht zu konzentrieren. Leitend für derartige Konzepte könnten Erkenntnisse aus der Hirnphysiologie

aktivität, also nicht fremdsteuerbar im Sinne eines Input-Output-Prozesses. Erfreulicherweise beziehen moderne Grundschuldidaktiken derartige Gedanken schon mit ein: „Die Erkenntnis, daß Kinder immer anders und auf andere Art lernen als wir sie lehren – das gilt für den frontal gelenkten Unterricht wie auch für offene Unterrichtsformen –, sollte zu einem Umdenken bei der Konzeption schulischer Lehrgänge führen“ (Dehn 1988:16).

5. Erst wenn Schule auf ein genuines Medium zurückgreifen kann, ihre Autonomie verstärkt ist, kann sie die aus der Diskussion um die Verrechtlichung aus der Perspektive der Lebenswelt gewonnenen Konsequenzen verwirklichen.



und der Kognitionstheorie sein (vgl. u. a. Roth 1982, Luhmann 1985), die auf die Dimensionen der *Selbstreferentialität* und der *Selbstorganisation* bzw. der *Autopoiesis von Lernprozessen* verweisen. Demnach ist lernen in erster Linie ein vom Lernenden selbst zu leistende Ak-

Entsprechend der Lebensweltperspektive genügt offensichtlich das Recht für die Legitimationsbedürftigkeit der auf postkonventioneller Rationalisierungsebene angelangten Gesellschaft nicht mehr. Notwendig sind Konfliktregelungen über konsens- und verständigungsorientierte Entscheidungsverfahren, die von den am pädagogischen Prozeß Beteiligten selber getroffen werden. Daraus ergibt sich notwendigerweise die Forderung, *die Autonomie der Schule zu verstärken und Schule auf den Boden einer modernen rechtlich verankerten Schulverfassung zu stellen*. Ganz in diesem Sinne plädiert u. a. Vogel (1988) dafür, das Schulaufsichtsmodell für Schulen in freier Trägerschaft auch für die Regelschule zu übernehmen: „Schulaufsicht als Aufsicht darüber, daß Schulen in ihren Bildungszielen, ihren Einrichtungen und in der Ausbildung ihrer Lehrer nicht hinter gesetzlichen Vorgaben zurückstehen“ (Vogel 1988:194) boten die Gefahr, daß Schule zwar unter der Aufsicht des Staates bliebe, von ihm getragen und öffentlich ver-

„Über die Inhalte und Fächer müßte eine pädagogische Ethik entscheiden, wobei die Überlebensprobleme der modernen Welt, einen zentralen Stellenwert erhalten müßten.“

ortet ist, aber die Weisungsbefugnis der Schulverwaltung entscheidend zurückgenommen wäre.

Vielleicht stiege die Pädagogik dann tatsächlich zur Systembetreuungswissenschaft (Luhmann) der Schule auf und könnte ihr den für die Zukunft nötigen Platz offenhalten.

Literaturverzeichnis

- Aries, Ph.: Geschichte der Kindheit, München, Wien 1975.
 Böhme, G.: Die Verwissenschaftlichung der Erfahrung, in: Böhme/Engelhardt (Hrsg.), Entfremdete Wissenschaft, Frankfurt 1979.
 Dehn, M.: Zeit für die Schrift, Bochum 1988.
 Descartes, R.: Abhandlung über die Methode des richtigen Vernunftgebrauchs, Stuttgart 1961.
 Eder, K.: Die Entstehung staatlich organisierter Gesellschaften, Frankfurt 1976.
 Fichte, J. G.: Ausgewählte Werke in 6 Bänden, Bd. 5, Darmstadt 1962.
 Freyer, M.: Die Wurzeln der Institution „Schule“ und des Erzieherberufs in Kulturen ohne literale Tradition, in: Pädagogische Rundschau, 36(1982), S.3-28.

- Habermas, J.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, Frankfurt 1976.
 Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 2, Frankfurt 1981.
 Herder, J. G.: Von Notwendigkeit und Nutzen der Schulen, zit. nach Günther, K. H., Quellen zur Geschichte der Erziehung, Berlin 1960.
 Herbart, J. F.: Allgemeine Pädagogik, hrsg. von H. Holstein, Bochum 1965.
 Hurrelmann, K.: Schule als alltägliche Lebenswelt im Jugendalter, in: Schweitzer, F., Thiersch, H. (Hrsg.), Jugendzeit-Schulzeit, Weinheim, Basel 1983.
 Husserl, E.: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie, 1962.
 Koselleck, R.: Vergangene Zukunft, Frankfurt 1979.
 Kramp, W.: Studien zur Theorie der Schule, München 1973.
 Laaser, A.: Die Verrechtlichung des Schulwesens, in: MPI für Bildungsforschung, Pädagogischer Bericht, Reinbek 1980.
 Liedtke, M.: Die Kultur des Menschen als Faktor und Produkt der Erziehung und Schule, in: Kriss-Rettenbeck, L., Liedtke, M. (Hrsg.), Schulgeschichte im Zusammenhang der Kulturentwicklung, Bad Heilbrunn 1983.
 Luhmann, N.: Gesellschaftstheorie. Unveröffentlichtes Manuskript, Bielefeld 1974.
 Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung Bd. 2, Opladen 1975.
 Luhmann, N.: Ökologische Kommunikation, Opladen 1986.

- Luhmann, N.: Autopoiesis des Bewußtseins, Manuskript 1985.
 Luhmann, N., Schnorr, K.E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Stuttgart 1979.
 Nietzsche, F.: Werke in 3 Bänden, ed. Schlechta, Bd. 1, 1960.
 Offe, K.: Arbeitsgesellschaft, Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven, Frankfurt, New York 1984.
 Offe, K.: Die Utopie der Null-Option, in: Koslowski, P., Spaemann, R., Löw, R., Moderne oder Postmoderne? Weinheim 1986.
 Paulsen, F.: Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung, Darmstadt 1906.
 Paulsen, F.: Das moderne Bildungswesen, in: Hinneberg, P. (Hrsg.), Die Kultur der Gegenwart, Berlin, Leipzig 1912.
 Röhrs, H.: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Weinheim, Berlin, Basel 1969.
 Roth, G.: Erkenntnis und Realität. das reale Gehirn und seine Wirklichkeit, in: Erklären, Verstehen, Begründen, hrsg. von dem Zentrum für Phil. Grundlagen der Wissenschaft, Bremen o. J.
 Schramm, J.: Die Verbesserung der Schulen in moralisch-politischer, pädagogischer und polizeilicher Hinsicht, Dortmund 1803.
 Treml, A. K.: Einführung in die Allgemeine Pädagogik, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1987.
 Vogel, J. P.: Schulrecht aus der Sicht guter Schulen - Gute Schulen aus der Sicht des Schulrechts, in: Zeitschrift für Pädagogik, 23. Beiheft, Weinheim 1988.

**DIESE ZEITUNG
 KANN ICH NICHT
 LÄNGER
 LINKS
 LIEGEN
 LASSEN.**

Die folgende Bestellung kann innerhalb von 7 Tagen schriftlich widerrufen werden (Poststempel) — bei taz-Abo, Wallstraße 11-12, 1000 Berlin 65



Ich teste die taz

- 4 Wochen für 25 Mark
 8 Wochen für 50 Mark

DIESES ABO VERLÄNGERT SICH NICHT AUTOMATISCH!

Name, Vorname:

Straße, Hausnummer:

PLZ / Ort:

Datum, Unterschrift:

Verrechnungsscheck liegt bei Bargeld liegt bei

Diese Bestellung kann innerhalb von 7 Tagen schriftlich widerrufen werden (Poststempel) — bei taz-Abo, Wallstraße 11-12, 1000 Berlin 65.
 Davon habe ich Kenntnis genommen.

Datum, Unterschrift: