

Adick, Christel

Historisch-vergleichende Bildungsforschung und die Entwicklungslogik der 'langen Wellen' der Schulgeschichte

Adick, Christel [Hrsg.]; Krebs, Uwe [Hrsg.]: Evolution, Erziehung, Schule. Beiträge aus Anthropologie, Entwicklungspsychologie, Humanethologie und Pädagogik. Erlangen : Universitätsbibliothek 1992, S. 251-267. - (Erlanger Forschungen / Reihe A / Geisteswissenschaften; 63)



Quellenangabe/ Reference:

Adick, Christel: Historisch-vergleichende Bildungsforschung und die Entwicklungslogik der 'langen Wellen' der Schulgeschichte - In: Adick, Christel [Hrsg.]; Krebs, Uwe [Hrsg.]: Evolution, Erziehung, Schule. Beiträge aus Anthropologie, Entwicklungspsychologie, Humanethologie und Pädagogik. Erlangen : Universitätsbibliothek 1992, S. 251-267 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-351792 - DOI: 10.25656/01:35179

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-351792>

<https://doi.org/10.25656/01:35179>

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

Historisch-vergleichende Bildungsforschung und die Entwicklungslogik der 'langen Wellen' der Schulgeschichte*

1. Über die Verwendung des Evolutionsbegriffs in der historisch-vergleichenden Bildungsforschung

In der Historischen und in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft wie auch in der Schulgeschichte und Schultheorie wird über menschheitsgeschichtlich längerfristigen Wandel, wie er in Theorien zur sozio-kulturellen Evolution thematisiert wird, selten reflektiert. Diese Abstinenz mag, in Anlehnung an eine Interpretation ZYMEKS (1983, S. 56), daran liegen, daß einer pädagogischen Geschichtsauffassung eine evolutionäre Vorstellung von menschlicher Geschichte, die sich – zugespitzt gesagt: ohne bzw. hinter dem Rücken einzelner handelnder Subjekte vollzieht – suspekt ist. Denn eine solche Auffassung ist eine Herausforderung für eine Geschichte der Pädagogik, die pädagogisches Denken und Handeln als subjekthafte, intentionale Akte interpretiert und die die pädagogische Praxis und ihre Institutionen als Folgen bestimmter Handlungen und Entscheidungen begreift. Eine Verwendung des Evolutionsbegriffs in der Erziehungswissenschaft ist deswegen zwar einerseits problematisch, aber andererseits für spezifische Fragestellungen dennoch möglich und sinnvoll. Zunächst zum Problematischen daran: Evolutionstheorien gehören in den Sozialwissenschaften zu den besonders umstrittenen wissenschaftlichen Erklärungsansätzen. Angesichts des vielfältigen wissenschaftlichen und politischen Mißbrauchs, der mit dem Evolutionsbegriff namentlich zur Legitimierung menschlicher Ungleichheiten, Benachteiligungen und Unterdrückungen betrieben worden ist, ist das auch nicht verwunderlich. Und deshalb ist eine Problematisierung des Evolutionsbegriffs in den Sozialwissenschaften auch unverzichtbar. Allerdings löst eine bloße Vermeidung des Evolutionsbegriffs nicht schon die gestellte Aufgabe, auch innerhalb der Sozialwissenschaften einen begrifflichen Rahmen zu entwickeln, der es gestattet, kurzfristige historische Entwicklungen von langfristigen abzusetzen. Zudem werden die Begriffe sozio-

* Der folgende Aufsatz basiert auf Teilen aus meiner Habilitationsschrift (vgl. ADICK 1992), für deren Anfertigung die Deutsche Forschungsgemeinschaft mir dankenswerterweise ein Habilitandenstipendium und eine Druckkostenbeihilfe zur Veröffentlichung bereitgestellt hat.

kulturelle (oder: gesellschaftliche, soziale, kulturelle) Evolution, sozio-kulturelle Entwicklung und sozialer Wandel oft auf dieselben zu erklärenden Tatbestände angewandt. Immer geht es dabei um den Versuch, gesellschaftliche Veränderungen *langfristiger* und struktureller Art nicht in ihrer Singularität und historischen Einzigartigkeit zu betrachten, sondern nach übergeordneten und tiefgreifenden Wandlungen zu suchen. Zur Bezeichnung solcher Veränderungen verwende ich den Begriff der sozio-kulturellen Evolution.

Unter eben dieser Perspektive erscheint es gerechtfertigt zu behaupten, die moderne Schule sei so etwas wie eine evolutionäre (kulturelle) Universalie. Der Begriff 'evolutionäre Universalie' stammt von Talcot PARSONS (1964). Er bezeichnete damit Erfindungen und Entwicklungen der Menschheit, die unter verschiedenen Bedingungen und an mehreren Stellen aufgetreten oder durch Kulturkontakt universal geworden sind. 'Evolutionär' steht hier nicht im Gegensatz zu 'revolutionär'; schließlich sind zum Beispiel die Neolithische Revolution und die Industrielle Revolution zwei besonders markante Punkte der sozio-kulturellen Evolution des Menschen. Und zugleich kommt es evolutionär betrachtet nicht darauf an, ob diese Erfindungen autochthon sind, oder ob sie durch erzwungene oder selbstgewählte kulturelle Diffusion universal geworden sind. Diese Blickrichtung, 'Reflex-Modernisierungen' auch als evolutionäre Entwicklungsschübe zu interpretieren, verdeutlicht z.B. RIBEIROS Versuch einer nicht-eurozentrischen Konzeption der sozio-kulturellen Evolution der Menschheit. Die Universalität sozialer Entwicklungen kann nur ex post facto festgestellt, d.h. rekonstruiert werden, ist also nicht (teleologisch) aus einer evolutionären Logik heraus prognostizierbar. Deswegen sind evolutionäre Entwicklungen auch nicht gleichzusetzen mit einem dem historischen Prozeß gleichsam inhärenten 'Fortschritt'. Ob etwas als 'Fortschritt' oder als 'Verlust' oder 'Zerfall' gesehen wird, hängt ganz entscheidend von den Kriterien ab, unter denen historische Entwicklungen betrachtet werden. In eben diesem Sinne birgt die sozio-kulturelle Entfaltung der Moderne 'Errungenschaften', bei denen wir uns darüber einigen könnten, diese 'fortschrittlich' zu nennen: z.B. die Proklamation von Menschenrechten, technologische Emanzipation von den Unwägbarkeiten der Natur, gesellschaftliche Emanzipation von sozialen und kulturellen Abhängigkeiten, die relative pädagogische Autonomie des Handelns in der Schule u.ä. Die Entfaltung der Moderne bedeutet jedoch gleichzeitig eine gewaltige Verlustbilanz, die in Kriegen, Ökologiekrisen, Armut und Hunger und in mannigfachen kulturellen Entfremdungserscheinungen ihren Ausdruck findet.

Der Evolutionsbegriff in der historisch-vergleichenden Bildungsforschung sollte verwendet werden zur Identifizierung langfristiger und relativ dauerhafter struktureller Wandlungen in der Erziehungs- und Bildungsgeschichte der Menschheit, und zwar in Absetzung von historisch-lokalen oder national-kulturellen Betrachtungsweisen im engeren Sinne. Die 'Annales'-Schule der französischen Geschichtswissenschaft spricht hier von den 'langen Wellen' historischer Veränderungen (vgl. z.B. BRAUDELS kleine Kapitalismusgeschichte 1985). Anders gesagt: Es muß neben ideengeschichtlichen und einzelgesellschaftlichen Analysen in der historisch-vergleichenden Bildungsforschung auch legitim sein, nach solchen 'langen Wellen' in der fünftausendjährigen Schulgeschichte der Menschheit zu suchen.

2. Menschliche Gattungsgeschichte, Lernen und Sozialisation

Die im folgenden entwickelte Begrifflichkeit bezieht sich auf den von HABERMAS (1976) vorgelegten Zusammenhang von Gattungsgeschichte, Lernen und Sozialisation in der entwicklungslogischen Rekonstruktion der sozio-kulturellen Evolution des Menschen. Der Bezug auf HABERMAS erfolgt vor allem deswegen, weil seine Evolutionstheorie durch die explizite Indienstnahme von Lernen und Sozialisation besondere pädagogische Relevanz aufweist. Die HABERMASschen Argumente werden im folgenden in einer solchen Weise zergliedert, daß sie die anschließende These zur modernen Schule als einer 'evolutionären Universalie' terminologisch vorklären helfen.

Ausgehend von dem anthropologischen Faktum, daß auch der Mensch nicht nicht lernen kann, spricht HABERMAS von einem für die sozio-kulturelle Evolution des Menschen entscheidenden '*endogenen Lernmechanismus*'. Dieser produziert ständig anwendbares Wissen, aber auch Lernüberschüsse, d.h. ein Potential an Wissen, das über seinen unmittelbaren Verwertungskontext hinausweist. HABERMAS sieht im endogenen Wachstum von Wissen eine "notwendige Bedingung der sozialen Evolution." (ebd., S. 162). – Daraus folgt für pädagogische Fragestellungen, daß auch schulisches Lernen dieser menschheitsgeschichtlich relevanten Tradierung, Akkumulation und Transformation von Wissen verpflichtet ist.

HABERMAS sieht Grund zu der Annahme, daß evolutionär folgenreiche Lernvorgänge nicht nur in der Dimension technisch-instrumentellen Wissens und Handelns stattfinden, sondern auch in der Dimension moralisch-

praktischen Wissens und kommunikativen Handelns: "Damit gewinnen die *Rationalitätsstrukturen*, die in Weltbildern, Moralvorstellungen und Identitätsformationen ihren Ausdruck finden, die in sozialen Bewegungen praktisch wirksam und schließlich in *Institutionensystemen* verkörpert werden, eine theoriestrategisch wichtige Stellung." (ebd., S. 12, Hervorh. C.A.). – Auch in der Schulgeschichte müßten sich demzufolge aus veränderten Rationalitätsstrukturen und Institutionalisierungen evolutionär folgenreiche Veränderungen rekonstruieren lassen.

HABERMAS möchte nun deren Genese und Veränderung nachzeichnen und schlägt hierzu eine analytische Unterscheidung zwischen '*Entwicklungslogik*' und '*Entwicklungsdynamik*' vor. Systematisch nachkonstruierbare '*Strukturmuster* ... beschreiben eine den kulturellen Überlieferungen und dem Institutionenwandel innewohnende *Entwicklungslogik*. Diese sagt nichts über die Entwicklungsmechanismen, sie sagt nur etwas über den Variationspielraum, innerhalb dessen kulturelle Werte, Moralvorstellungen, Normen, institutionelle Vorgaben usw. auf einem gegebenen Organisationsniveau einer Gesellschaft verändert werden und verschiedene historische Ausprägungen finden können. In seiner *Entwicklungsdynamik* bleibt dieser Wandel normativer Strukturen abhängig von den evolutionären Herausforderungen ungelöster, ökonomisch bedingter Systemprobleme, und von Lernprozessen, die darauf antworten." (ebd., S. 12, Hervorh. im Orig.). – Für die historisch-vergleichende Bildungsforschung hieße das, zwischen entwicklungsdynamischen (realhistorischen) Prozessen auf der einen Seite und entwicklungslogischen Strukturmustern, die bestimmte Regeln vorgeben, aber auch Variationsspielräume zulassen, auf der anderen Seite zu unterscheiden. Denn die von HABERMAS postulierten systematisch nachkonstruierbaren Strukturmuster stellen lediglich, aber immerhin relativ wohl umrissene "*Regeln für mögliche Problemlösungen* dar" (ebd., S. 36, Hervorh. im Orig.), die eine Reihe von funktional äquivalenten historischen Realisationen erlauben. Der endogene Lernmechanismus als Motor der sozio-kulturellen Evolution des Menschen eröffnet dabei immer wieder Wissensüberschüsse, aber auch neue "*strukturelle Möglichkeiten der Rationalisierung des Handelns*" im Sinne einer "*institutionellen Verkörperung von Rationalitätsstrukturen*" (ebd., S. 37, Hervorh. im Orig.). Über das Lernen sind individuelle Sozialisation und Reproduktion der Gesellschaft vermittelt; gesellschaftlich folgenreich sind individuelle Lernvorgänge aber nur, wenn sie z.B. über latent vorhandene Weltbildstrukturen in '*Lernvorgänge der Gesellschaft*' als Reaktion auf '*ungelöste Systemprobleme*' umgesetzt werden.

HABERMAS meint, solche *evolutionären Entwicklungsschübe* im Übergang zu staatlich organisierten Gesellschaften (von neolithischen zu den frühen Hochkulturen) und im Übergang zur Moderne nachweisen zu können. Dabei ist HABERMAS an der Evolution von 'Gesellschaftsformationen' (nicht zu verwechseln mit 'konkreten Gesellschaftssystemen') interessiert, und er ordnet diese Gesellschaftsformationen nach den in ihnen wirksamen *gesellschaftlichen Organisationsprinzipien*. Dieses sind "diejenigen sozialstrukturellen Innovationen, die durch entwicklungslogisch nachkonstruierbare Lernschritte möglich werden und die unter Ausschöpfung der individuellen Lernkapazitäten ein neues Lernniveau der Gesellschaft institutionalisieren; sie legen Möglichkeitsspielräume fest und bestimmen: innerhalb welcher Strukturen Wandlungen des Institutionensystems möglich sind; in welchem Umfang vorhandene Produktivkräfte ausgenutzt bzw. die Entwicklung neuer Produktivkräfte stimuliert werden kann; und damit auch: wie weit Steuerungsleistungen gesteigert werden können. Organisationsprinzipien erklären mithin die Mechanismen, über die Gesellschaften ihre strukturell begrenzte Steuerungskapazität erweitern" (ebd., S. 136, vgl. auch S. 168 f.). In diesem Sinne interpretiert HABERMAS das für die Moderne konstitutive *kapitalistische Organisationsprinzip* als neues gesellschaftliches Lernniveau (vgl. ebd., S. 239). – Die schulgeschichtliche Forschung hätte demzufolge auf die Einbindung schulstruktureller Wandlungen in die umfassenderen neuen gesellschaftlichen Organisationsprinzipien Acht zu geben. Mit der Herausbildung der Moderne als einer neuen, auf dem kapitalistischen Organisationsprinzip basierenden Gesellschaftsformation, änderten sich auch die Strukturen und Funktionen der Schule in Richtung auf ihren neuen Status als eine Art 'Weltmodell Schule' als Teil des modernen Weltsystems.

Die rekonstruierbaren gesellschaftlichen Organisationsprinzipien ließen sich, wie HABERMAS andeutet, "durch den institutionellen Kern charakterisieren, der die jeweils dominante Form der sozialen Integration festlegt" (ebd., S. 169). Als solche *institutionelle Kerne* zur Kennzeichnung des bestimmenden gesellschaftlichen Organisationsprinzips kämen in erster Näherung das Verwandtschaftsprinzip für vorhochkulturelle Gesellschaften, der Staat im Übergang zu Hochkulturen und die Komplementarität zwischen funktional spezifiziertem Staat und ausdifferenzierter Ökonomie im Übergang zur Moderne in den Blick. Das gattungsgeschichtlich erste, spezifisch menschliche gesellschaftliche Organisationsprinzip ist seiner Meinung nach das familiäre; es ist zugleich – evolutionstheoretisch betrachtet – der Ausgangspunkt der Erziehung: "Produktion und Sozialisation, gesellschaftliche Arbeit und Vorsorge für die Jungen sind von gleicher Wichtigkeit für die Repro-

duktion der Gattung; fundamental ist daher die familistische Gesellschaftsstruktur, die *beides* steuert: die Integration sowohl der äußeren wie der inneren Natur." (ebd., S. 152, Hervorh. im Orig.). – Führt man diesen Gedanken schulgeschichtlich-vergleichend fort, so ergibt sich aus der Komplementarität zwischen funktional spezifiziertem Staat und ausdifferenzierter Ökonomie im Übergang zur Moderne der Gesichtspunkt, daß die Schule unter (einzelgesellschaftlicher) staatlicher Aufsicht und Reglementierung im Geflecht eines international kompetitiven und hierarchischen Staatensystems zu analysieren ist, dessen ökonomische Basis eine in weiten Teilen de facto weltweit organisierte Produktion und Vermarktung von Gütern und Waren ist.

Zur menschlichen '*Gesellschaft*' rechnet HABERMAS all jene Systeme, "die sich über sprachlich koordinierte Handlungen (instrumentelle und soziale) die äußere Natur durch Produktions- und die innere Natur durch Sozialisationsprozesse aneignen. (...) Gesellschaft kann, wenn wir sie vom Persönlichkeitssystem trennen, die Evolution nicht alleine tragen. Vielmehr stellen erst diese beiden Komplemente (Gesellschafts- und Persönlichkeitssystem) *zusammengenommen* ein evolutionsfähiges System dar. (...) Gesellschaftssysteme können unter Ausschöpfung des Lernniveaus vergesellschafteter Subjekte neue Strukturen bilden, um ihre Steuerungskapazität auf ein neues Niveau zu bringen." (ebd., S. 133, Hervorh. im Orig.). – Gegen eine ökonomistisch verengte Analyse der Entstehung moderner Schulstrukturen als (bloßer) Reflex auf weltgesellschaftliche Veränderungen ergibt sich daraus für die historisch-vergleichende Bildungsforschung die Aufgabe, den integralen Beitrag des Lernens in der Schule für die komplementäre Verknüpfung von Gesellschafts- und Persönlichkeitssystem herauszuarbeiten. Anpassung an gesellschaftliche Außenanforderungen und zugleich produktive und subjekthafte Aneignung und Weiterentwicklung menschheitlichen Wissens müssen als einander bedingende Faktoren von Erziehung und Unterricht in modernen Schulsystemen gesehen werden.

Im folgenden soll nun versucht werden, vor diesem begrifflichen Hintergrund die Entwicklungslogik der modernen Schule herauszuarbeiten.

3. Die These: Die moderne Schule als 'evolutionäre Universalie'

In einer menschheitsgeschichtlich betrachtet relativ kurzen Zeitspanne etwa der letzten zwei Jahrhunderte entstanden und verbreiteten sich welt-

weit nationalstaatlich organisierte, öffentliche, allgemeinbildende Pflichtschulsysteme strukturell ähnlicher Art. Dieser Befund kann nicht mehr allein ideengeschichtlich oder einzelgesellschaftlich erklärt werden. Die pädagogische Geschichtsschreibung sollte deshalb zwischen einer 'entwicklungsdynamischen' Betrachtung einzelner historischer Entwicklungsverläufe auf der einen Seite und der Tiefendimension einer 'entwicklungslogischen' Rekonstruktion der 'langen Wellen' der Systembildung und Strukturentwicklung von Schule auf der anderen Seite unterscheiden. Ersteres wäre die Schulgeschichte im engeren Sinne, so wie wir sie herkömmlich in Studien über die Entwicklung einzelner Schulsysteme oder auch pädagogischer Ideen und Innovationen finden. Die zweite Betrachtungsweise, um die es hier geht, wendet sich dagegen an die Schulgeschichte im weiteren Sinne; d.h. sie hat die menschheitsgeschichtlich epochalen ('langwelligen') schulischen Veränderungen relativ überdauernder Art im Blick. Als eine solche Entwicklung kann auch die moderne Schulgeschichte interpretiert werden. Denn mit der Existenz strukturell ähnlicher öffentlicher Schulsysteme in strukturell ähnlichen Staatswesen als Teil des modernen Weltsystems sind – entwicklungslogisch und in evolutionärer Spieltheorie gesprochen (vgl. LASZLO 1987, S. 35 u. 111) – ein praktisch universal anerkanntes und adaptiertes Spielfeld und Spielregeln gesetzt für die Ausgestaltung der modernen Schule. Diese universalen Regeln determinieren weltweit und historisch längerfristig das, was Schule heute ist. 'Determinieren' bedeutet hierbei im oben dargelegten evolutionstheoretischen Sinne so etwas wie: vorstrukturieren, das Potential bereitstellen, Möglichkeitsspielräume festlegen und strukturell begrenzen für funktional äquivalente, aber durchaus unterschiedliche Realisationen. Das ist nicht statisch zu sehen; denn damit ist nicht gesagt, daß nicht einmal wieder etwas oder jemand diese Regeln außer Kraft setzt oder ein neues, auf einer anderen Logik basierendes Spiel 'Schule' erfunden wird oder werden könnte.

Die These ist in folgende Gedankengänge zu zergliedern:

1. Schule ist ein Ausschnitt aus dem Gesamtbereich evolutionär entfalteter menschlicher *Erziehungspraxis*, deren institutionelle Komponenten in ihrem evolutionären Entstehungszusammenhang rekonstruiert werden können (LENHART 1987).
2. Schule ist eine gesellschaftliche Antwort auf die im Zuge der soziokulturellen Evolution des Menschen gewachsene *Wissenskumulation* (LIEDTKE 1984).

3. Es gibt offenbar in der Geschichte der Schule einschneidende Strukturveränderungen, entwicklungslogisch rekonstruierbare Entwicklungsniveaus. Diese sind erstens die Erfindung der Schrift und des Unterrichts im Übergang zu den frühen Hochkulturen und zweitens die Erfindung und Universalisierung des allgemeinen, allgemeinbildenden, öffentlichen Pflichtschulsystems als Teil der Konstitution des modernen Welt-systems.

Aus diesen Thesen soll hier nur die Entwicklung hin zur modernen Schule thematisiert werden. Um die Logik des Übergangs zu 'modernen' Schulsystemen plausibel zu machen, sind deswegen nur einige Charakteristika der 'vor-modernen' Formen von Schule ins Gedächtnis zu rufen: Es gibt sicherlich eine große Verschiedenartigkeit der historischen Erscheinungen von Schule während der mehrere Jahrtausende umfassenden Epoche seit der ersten Erfindung schulischen Unterrichts in der Menschheitsgeschichte vermutlich in Sumer. Die Besonderheiten, die geschichtlichen Etappen, die pädagogischen Ziele und Inhalte im einzelnen herauszuarbeiten, bleibt der detailgenauen historischen Forschung vorbehalten. Dennoch sind diese 'vor-modernen' Formen von Schule in Sumer, im Alten Ägypten und Griechenland, in China und Indien wie auch im europäischen Mittelalter bis in die Neuzeit hinein unter *entwicklungslogischen* Gesichtspunkten wie folgt zu kennzeichnen: Sie institutionalisierten Unterricht als räumliche und zeitliche Aussonderung des Lernens spezifischer kodifizierter Inhalte, sie waren Teil der Tradierung gesellschaftlichen Wissens, sie 'erfanden' die Lehrerrolle, Lehrbücher, Unterrichtsmethoden usw. – Dieses haben sie mit den 'modernen' Schulsystemen gemein. – Sie waren jedoch, und das ist einer der Hauptunterschiede, prinzipiell restriktiv in bezug auf die Adressaten und in bezug auf das unterrichtliche Wissen und damit für die Dynamik der Gesellschaftsentwicklung insgesamt weniger wirksam als Schule heute. Deutlich wird diese Restriktivität der 'vor-modernen' und das qualitativ Neue der 'modernen' Schule, wenn man sich vor Augen führt, daß noch zu Beginn der Industriellen Revolution mehr als 80% der Weltbevölkerung Analphabeten waren, und daß sich Schulbildung weltweit über Jahrtausende weitgehend in der Vermittlung partikularen berufsständischen (z.B. Beamtennachwuchs) oder religiösen Wissens (z.B. Kloster-, Tempel-, Missionsschulen) an Einzelne oder an bestimmte Bevölkerungsgruppen oder soziale Schichten erschöpfte. Heute dagegen verbringen fast 90 % aller Kinder dieser Welt in irgendeiner Weise, und sei es auch nur eine gewisse Zeit ihres Lebens, in der Schule. Und diese Schule sieht – 'verblüffenderweise', wie manche Forscher immer wieder feststellen – aufs Ganze gesehen überall ähnlich aus: Selbst in

entlegenen Gegenden dieser Welt funktioniert die Schule heute im Prinzip nach denselben Regeln: letztendlich staatlich gelenkt, in relativ altershomogenen Klassenverbänden, mit speziell dafür ausgebildeten Lehrkräften, anhand kodifizierter Curricula, in gestuften und selektiven Schulsystemen, mit Noten und Zensuren und letztendlich mit Berechtigungen, die als 'kulturelles Kapital' (BOURDIEU 1983) auf dem Weltmarkt etwas wert sind. Diese Eigentümlichkeiten schulischer Bildung (etwa im Vergleich zur Familienerziehung, zur nachbarschaftlichen oder zur religiösen Erziehung und Bildung), werden von den Beteiligten: Eltern, Lehrern, Schülern, Bildungspolitikern, Pädagogen auch so wahrgenommen und im Grunde als legitim angesehen. – Die teils defizitäre Schulpraxis und die vor allem in Entwicklungsländern noch nicht vollständig verwirklichten Strukturmerkmale moderner Schulsysteme (z.B. Lehrerbildung, Schulpflicht) sind kein Gegenargument gegen die These von der Universalität und relativen Uniformität dieses weltweit gültigen neuen Modells von Schule. Auch in defizitärer und deformierter Form ist diese 'moderne' Schule in Gestalt allgemeiner, allgemeinbildender, öffentlicher Pflichtschulsysteme immer und überall etwas anderes als die vorherigen europäischen und außer-europäischen und die daneben auch heute noch existierenden anderen Formen von Erziehung und Unterricht. Für das Faktum der Universalität spricht auch die Tatsache, daß kein Fall bekannt ist, in dem irgendeine nationale Bildungspolitik das Ziel einer 'Schulbildung für alle' nach den derzeit weltweit gültigen Spielregeln aufgegeben hätte.

Gerade die Einbeziehung außer-europäischer Regionen in diese Betrachtung der 'langen Wellen' der Schulgeschichte birgt jedoch die Gefahr von Mißverständnissen, werden diese doch oft mit Etikettierungen wie 'traditional', 'vor-modern' oder 'nicht-westlich' versehen und deren Akzeptanz und Adaptierung moderner Schulstrukturen als eine Imitation europäischer Schulentwicklungen oder als ein bloßer Reflex auf externe Einflüsse und Oktroyierungen durch Mission und Kolonialismus gesehen. Die Existenz moderner Schulsysteme in nicht-westlichen Ländern erscheint dann kurzschlüssig als 'europäische' Institution sui generis. Bei näherem Hinsehen muß jedoch konzediert werden, daß die Akzeptanz einer Innovation, auch wenn diese durch Fremdeinflüsse verbreitet wurde, auch eine Innovation ist, und daß die Bildungsentwicklungen außerhalb Europas in aktiver Auseinandersetzung mit dieser Innovation und mit viel Eigeninitiative geschehen. Deswegen sei betont, daß in der hier vorgeschlagenen *entwicklungsgeschichtlichen* Rekapitulation 'modern' keinesfalls mit 'westlich' oder 'europäisch' gleichzusetzen ist. Denn auch in Europa entstand das moderne, weltweit

verbreitete Modell von Schule nicht auf einen Schlag, sondern in Auseinandersetzung mit den weltweiten gesellschaftlichen Veränderungen. Auch in Europa war bis in dieses Jahrhundert hinein die Schulpflicht noch nicht überall verwirklicht. Auch in Europa gab es die bekannten Kämpfe um die Einbringung der 'Realien' in die kirchlich geprägte Bildung vor allem der einfachen Volks- oder Elementarschulen. Auch in Europa mußte die letztendlich staatliche Schulaufsicht gegen kirchliche und partikulare Interessen durchgesetzt werden. Auch in Europa war und ist der Allgemeinbildungsanspruch der modernen Schule im Sinne eines gleichen Zugangs der Allgemeinheit zu einer allgemeinen, nicht-restriktiven Bildung ständig in Gefahr, durch kulturelle oder durch klassen-, schicht- und geschlechtsspezifische Disparitäten verwässert und untergraben zu werden. Die wahrscheinlich noch nicht zur Gänze abgeschlossene Systembildung der modernen Schule (man denke etwa an die in allen Schulsystemen anzutreffenden Probleme der Differenzierung oder der Integration im Sekundarbereich) ist deswegen als ein globaler Prozess zu kennzeichnen und nicht als eine europäische Entwicklung. Anders gesagt: Es ist zu unterscheiden zwischen der Vorstellung von den 'europäischen Ursprüngen' der modernen Schule und der (verkürzten) Vorstellung, diese sei ein 'europäisches Modell'. Gerade eine Betrachtung der 'langen Wellen' der Schulgeschichte vermag deswegen den menscheitsgeschichtlichen (und nicht nur europäischen) Charakter der heutigen Schulentwicklungen deutlicher vor Augen zu führen als eine schulgeschichtliche Betrachtung im engeren Sinne, die die weltweite Verbreitung der modernen Schule nur als einen historischen Export schulischer Innovationen von Europa nach Übersee begreift.

4. Entwicklungslogische Rekonstruktion des Typus der modernen Schule

Ideengeschichtlich repräsentiert vielleicht Johann Amos Comenius den Beginn der modernen Schulentwicklung. BLANKERTZ spricht von einem "visionären Beginn" und nennt Comenius einen "Künder der modernen Welt" (1982, S. 30 u.34). WULF (1986, S. 17 u. S. 21) gibt für die Auffassung, die pädagogischen Ideen von Comenius als Beginn moderner Schulbildung anzusehen, die Begründung, Comenius habe als erster die für die Pädagogik der Moderne insgesamt kennzeichnenden Prinzipien der Universalität, Rationalität und Repräsentativität verkörpert: "In Comenius' Ziel, eine Methode zu finden, mit der man allen alles vollständig beibringen kann, steckt der Anspruch auf *Universalität* in mehrfacher Weise. (...) Nicht anders ver-

hält es sich mit dem Prinzip der *Rationalität*, an dem das Leben orientiert wird, um es zu optimieren. Die Vorstellung, eine bestehende Gott geschaffene Weltordnung im Inneren der Menschen abbilden zu können, impliziert Deduktionsprozesse, die nur durch Zugrundelegung des Rationalitätsprinzips möglich sind. (...) Im orbis pictus wird ein drittes Prinzip der Pädagogik der Moderne sichtbar. Die Welt wird dem jungen Menschen so repräsentiert, daß sie ein sinnvolles Ganzes ist. Nicht mehr die einfache Präsentation, sondern die *Repräsentation* der Dinge in pädagogischer Absicht ist das Ziel." (WULF 1986, S. 17-19, gekürzt).

Nun ist allerdings der ideengeschichtliche Beginn moderner Schulbildung nicht mit ihrer *realgeschichtlichen* Durchsetzung gleichzusetzen; denn immerhin dauerte es allein in Europa einige Jahrhunderte seit den Ideen von Comenius, bis die Vorstellung einer allgemeinen Bildung für alle einigermaßen realisiert war. Das pädagogische Programm des Comenius kann daher im HABERMASschen Sinne interpretiert werden als ein neues pädagogisches Bewußtsein im Sinne eines entwicklungslogisch neuen Wissensniveaus und Weltbildes, das den gesellschaftlichen Entwicklungen 'gleichsam vorausseilt', "so daß gesellschaftliche Systeme, sobald ihre strukturell beschränkte Steuerungskapazität ...überfordert wird, ...auf überschießende individuelle, über die Weltbilder auch kollektiv zugängliche Lernkapazitäten zurückgreifen können, um diese für die Institutionalisierung neuer Lernniveaus auszu-schöpfen" (HABERMAS 1976, S.136).

Es ist sicher mehr als ein Zufall, daß Comenius seine Ideen in eben jener Zeit entwickelte, die den Beginn der Entstehung des modernen Weltsystems im sog. 'langen 16. Jahrhundert' markiert (WALLERSTEIN 1986). In diesem Sinne kann man sagen, die moderne Schule sei im Zusammenhang mit der Konstitution des modernen Weltsystems entstanden. Wichtige empirisch nachvollziehbare Stationen dieser historischen Veränderungen waren dabei z.B. die Einführung allgemeiner Schulpflicht, die Übernahme der Schulen in staatliche Sanktionsgewalt, die Einführung von Berechtigungssystemen, die Hierarchisierung von Schulstufen, die Professionalisierung der Lehrerbildung und anderes mehr. Die *tatsächliche* weltweite Universalisierung und Systembildung der modernen Schule von europäischen Ursprüngen zu einem globalen Modell ist als ein realhistorischer Entwicklungsprozeß des sog. 'langen 19. Jahrhunderts' zu sehen (RAMIREZ / BOLI 1987, S. 3). Als Indikator hierfür eignet sich das Merkmal staatlich kontrollierter Schulpflicht. Erste Schulpflichtgesetze wie in Preußen (1763) oder in anderen Staaten oder Fürstentümern um die Wende zum 19. Jahrhundert markieren den Anfang,

sind jedoch nicht gleichzusetzen mit ihrer flächendeckenden Verwirklichung. Das Beispiel Belgiens, wo erst 1914 staatliche Schulpflicht reglementiert wurde, markiert das Ende dieses 'langen' 19. Jahrhunderts in Europa, hier jedoch wiederum nicht gleichzusetzen mit der Vorstellung, es habe zuvor dort (in Belgien) nicht ähnliche faktische Einschulungsquoten gegeben wie in den europäischen Nachbarländern (vgl. auch SCHNEIDER 1982, S. 211ff.). Diese Fakten sind in der historisch-vergleichenden Bildungsforschung wohlbekannt. Was aber weniger oder gar nicht bewußt ist, ist die Tatsache und das damit gegebene Interpretationsproblem, daß schon während dieser Phase der Institutionalisierung schulischer Allgemeinbildung in Europa sich auch in etlichen Ländern außerhalb Europas eine Expansion dieser sich herausbildenden neuen Gestalt von Schule und Unterricht vollzog, und daß dort teils schon Schulpflicht eingeführt wurde vor dem Datum mancher europäischer Länder, so in Haiti (1842), in Argentinien (1844) und im oft genannten Beispiel Japan (1872). Dabei scheint die Einführung der Schulpflicht weniger etwas zu tun zu haben mit Industrialisierung als mit der Konstituierung von neuen oder sich neu konstituierenden Staaten und deren Machtanspruch über die Instruktion ihrer Bürger (RAMIREZ / BOLIBENNETT 1982, S. 28 ff.).

Welche *entwicklungslogischen* Gesichtspunkte kennzeichnen nun die moderne Schule im Unterschied zu vor-modernen Unterrichts- und Bildungsinstitutionen? Hierzu werden im folgenden einige Thesen von ROEDER u.a. (1977, S. 25-53), ein Merkmalskatalog von HERRLITZ u.a. (1984, S. 57-60) sowie eigene Vorüberlegungen (ADICK 1988 u. 1992) zusammengefaßt. Diese Zusammenfassung ist zugleich ein Versuch, den Begriff der modernen Schule als einer 'evolutionären Universalie' gewissermaßen zu operationalisieren:

1. Die moderne Schule bedeutet (wie schon ihre 'vor-modernen' Vorgängerinnen) eine raumzeitliche Verselbständigung des Lernens in Gestalt von planmäßigen *Unterrichtsprozessen* und – da sie sich an abhängige Unerwachsene wendet – ein Stück vergesellschafteter *Erziehung*. Neu ist das Allgemeinwerden von Schule und ihr nahezu Monopolcharakter auf dem Sektor von Bildung und Unterricht in Gestalt öffentlicher Pflichtschulsysteme.
2. Im sog. 'langen 19. Jahrhundert' sind folgende Strukturmerkmale der modernen Schule in Aus- und Abgrenzung zu anderen vergangenen und gegenwärtigen Formen von Erziehung, Unterricht und Bildung weltweit dominant geworden:

- ein in sich mehr oder weniger differenziertes, allgemeinbildendes *Schulsystem* mit aufeinander bezogenen Einteilungen in Schulklassen, -stufen, -typen und -abschlüssen;
 - Unterricht nach einem mehr oder weniger ausgearbeiteten, staatlich sanktioniertem *Lehrplan*, der aus dem Universum möglicher Wissensbestände eine inhaltlich-intentionale Auswahl legitimiert und curricular vorstrukturiert;
 - eine systematische Ausdifferenzierung von Lehren und Lernen dergestalt, daß eine *professionalisierte Lehrerschaft* einer relativ altershomogenen *Schulkasse* in vorstrukturierten Zeitintervallen – *Schulstunden* – gegenübertritt;
 - eine zumindest letztendlich *staatlich kontrollierte*, öffentlich-rechtlich reglementierte Schulpraxis, die den jeweiligen Stand der gesellschaftlichen Machtverhältnisse repräsentiert.
3. Schule ist ein Ausschnitt aus der Gesamtheit der pädagogischen Praxis und diese wiederum ist integraler Bestandteil der gesamtgesellschaftlichen Praxis. Als *gesellschaftliche Funktion von Schule* wird daher ihre *Reproduktionsfunktion* hervorgehoben (wobei Reproduktion nicht im Sinne einer identischen Kopie gemeint ist). Diese gesellschaftlichen Leistungen der Schule zeigen sich in ihren Qualifikations-, Selektions-, Legitimations- und Personalisationsfunktionen: Die Aneignung von sanktioniertem Wissen wird mit Zertifikaten versehen zu kulturellem Kapital, und diese Zuteilung von Lebenschancen wird im Prinzip als legitim empfunden.
 4. Der Bildungsauftrag der modernen Schule ist formelhaft und jenseits aller individuellen und partikularen Interessen an Schulbildung im Anspruch auf 'Allgemeinbildung' zu fassen; 'Allgemeinbildung' als Überwindung von Bildungsprinzipien restriktiver Wissensvermittlung (zum Beispiel religiöser oder berufsständischer Art) und als Überwindung einer auf bestimmte Bevölkerungssteile beschränkten Bildung, also im Sinne von Bildung der Allgemeinheit und allgemeiner Bildung.
 5. Die moderne Schule ist Teil eines globalen Zivilisationsprozesses, der die äußere und die innere Natur des Menschen einer verfeinerten Disziplinierungsgewalt unterwirft: Disziplinierung der Sinne, des Wissens und des Lernens. Pädagogisch betrachtet geschieht dies um des Zöglings (Persönlichkeitsentwicklung), der Gesellschaft (Anpassung, Bildung als Produktivkraft) und der Sache willen (Vermittlung des Kulturzusammenhangs, Reproduktion).

Diese Art von Schule fand – aufs Ganze gesehen – eine relativ ungebrochene weltweite Verbreitung. Dies ist vielleicht auf ihren Werkzeugcharakter zurückzuführen. In ähnlichem Sinne zählt auch BRUNER die moderne Schule als "mass education" und als "management of man's prolonged childhood" zu den 'Werkzeugen' der sozio-kulturellen Evolution des Menschen: "Und insoweit, als es Innovationen von Werkzeugen oder Werkzeugverwendungen (die Ausdrücke in ihrem weitesten Sinne) gegeben hat, ist das Erziehungssystem das einzige Mittel der Verbreitung – das einzige Agens der Evolution sozusagen." (BRUNER, zit. in ROEDER u.a. 1977, S. 29). Werkzeuge sind – einmal erfunden und vorausgesetzt, man wird ihrer Logik inne – relativ kontextunabhängig, d.h. sie sind in verschiedenen gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenhängen und für verschiedene Ziele einsetzbar. Ich habe deshalb die moderne Schule an anderer Stelle (ADICK 1988) ein relativ 'kulturunspezifisches' Werkzeug aus dem Gesamtbereich menschlicher Erziehung genannt. Dies ist jedoch nicht gleichbedeutend mit 'kulturneutral' zu sehen. Denn ersichtlich ist ja die Schule nicht nur am Aufbau einer eigenen 'Schulkultur' von Lernen und Unterricht, von Kommunikation und Sozialisation beteiligt, sondern über die Traditionsvermittlung und ihre Enkulturationsleistungen auch mit der sie umgebenden Kulturentwicklung verbunden. Als Teil der Strukturprinzipien der Moderne transzendiert sie jedoch vor allem dank ihres Allgemeinheitsanspruchs alle partikularen Kulturen bzw. bearbeitet (und 'entfremdet') diese als Unterrichtsgegenstände im Medium der Allgemeinbildung.

Dieser 'kulturunspezifische' Werkzeugcharakter ist vielleicht der Schlüssel für den Zusammenhang von Schule und Evolution wie auch zur Erklärung ihrer weltweiten Verbreitung in der Konstitution des modernen Weltsystems. Denn Werkzeuge verbinden, in der Sprache von HABERMAS ausgedrückt: 'Arbeit', 'Sprache' und 'Herrschaft'; und der kulturunspezifische Werkzeugcharakter verknüpft Schule mit den notwendigen, allgemeinen, 'quasi-transszendentalen' Erkenntnisinteressen der Menschheit (vgl. dazu HABERMAS 1968, S. 155 ff.): In einem technischen Sinne stellt Schule eine Rationalisierung von Erziehung und Unterweisung dar, zunächst als institutionelle Ausgliederung und Entdeckung der planmäßigen Lehr- und Lernbarkeit schriftlich fixierter menschlicher Wissensbestände, sodann als Erfindung der allgemeinen, allgemeinbildenden öffentlichen Pflichtschule als Ausdruck eines strukturell ähnlichen Produktions- und Reproduktionszusammenhangs menschlicher Gesellschaft im modernen Weltsystem. In einem praktischen Interesse erlaubt Schule eine Interpretation und Orientierung, eine Verständigung über die Auslegung und Handhabung des Wis-

sens, zunächst in einem restriktiven, berufsständischen oder auf die Belange bestimmter Bevölkerungen zugeschnittenen Sinne, sodann in der Moderne in einem vermittelten Sinne im Bezug auf die Gesamtheit menschlicher Wissens- und Kulturbestände ('Allgemeinbildung', Unterricht als 'symbolische Repräsentation'). In einem emanzipatorisch-kritischen Interesse bietet Schule Möglichkeiten der Ablösung von naturhaften oder als naturhaft empfundenen Abhängigkeiten, zunächst in der dauerhaften und raumzeitlich ausgesonderten Institutionalisierung eines generationenübergreifenden Wissenstransfers im Dienste der Stabilisierung hochkultureller Errungenschaften (Agrartechnik, Verwaltung, gesetztes Recht), in der Moderne dann als universalisierte Normenstruktur zwischen Befreiung und Entfremdung in einem durch das moderne Weltsystem gesetzten widersprüchlichen Herrschaftszusammenhang.

Dieses relativ kulturunspezifische Modell der modernen Schule ist – dies ist die evolutionstheoretische These – eine menschheitliche Erfindung, die für einen längeren Zeitraum relativ persistent ist und heute jenseits kultureller Unterschiede weltweit das determiniert, was Schule ist und wie Schule sein kann. Ihre Abschaffung ('Entschulung' der Gesellschaft) erscheint mir – ohne radikale Änderungen der globalen gesellschaftlichen Kontextbedingungen, die wiederum eine andere 'Entwicklungslogik' hervorbringen würden – ziemlich unwahrscheinlich, desgleichen die Möglichkeiten gänzlich anderer nationaler oder kulturspezifischer Modelle von Schule. Das muß die Pädagogen nicht resignativ stimmen; denn 'Entwicklungslogik' sollte, daran ist zu erinnern, nicht mit 'Entwicklungsdynamik' konfundiert werden. Die Logik des Modells eröffnet eine Variationsbreite funktional äquivalenter Lösungen, positiv ausgedrückt: erhebliche pädagogische Handlungsspielräume und unterschiedliche Sinngebungen. Diese Spielräume liegen einmal an der Schule selbst und am Charakter von Lernen und Bildung (relative Autonomie der Schule und die nicht als identische Kopie funktionierenden Tradierungsleistungen der Schule), zum anderen in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Realisationsbedingungen des globalen Modells. So ist z.B. die soziale Auslese- und Allokationfunktion von Schule ein universales Merkmal aufgrund der Verknüpfung von Schule als einem hierarchisch gestuften Berechtigungswesen mit einem hierarchisch gestuften Beschäftigungssystem in einem hierarchischen Gesellschaftssystem. Die Ausprägungen der Selektionsmerkmale (nach Geschlecht, sozialer Herkunft, Leistung, politischem Wohlverhalten usw.), das Ausmaß der Selektion (abzulesen z.B. an Erfolgs- und Übergangsquoten zwischen den Schultypen), sowie die Selektionseffekte (z.B. ungleiche Einkommenschancen

aufgrund ungleicher Schulabschlüsse), unterliegen jedoch beträchtlichen Unterschieden. Schulreformen und bildungspolitische Auseinandersetzungen sollten sich daher wieder verstärkt diesen Handlungsspielräumen (z.B. Abbau sozialer Disparitäten, qualifizierte Lehrerbildung, Curriculumentwicklung) widmen anstatt an der Abschaffung von Schule oder an nationalen Ideologien herumzulaborieren. Dies sind immer auch, wahrscheinlich sogar überwiegend, politische Kontroversen. Daß die Schule dies aber auch mit pädagogischen Mitteln tun kann, liegt an den Handlungsspielräumen, die der pädagogische Eigensinn, die Errungenschaft der relativen pädagogischen Autonomie, ihr eröffnet hat und weiterhin offenhält.

Literatur

- ADICK, C. 1988: Schule im modernen Weltsystem. Ein Versuch zur Entmythologisierung der Vorstellung von Schule als Kolonialerbe. In: Zeitschrift für Kulturaustausch, 38. Jg. (1988), S. 343-355.
- ADICK, C. 1992: Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren, Paderborn 1992.
- BLANKERTZ, H. 1982: Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982-
- BOURDIEU, P. 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. KRECKEL (Hg.): Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt Sonderband 2), Göttingen 1983, S. 183-198.
- BRAUDEL, F. 1986: Die Dynamik des Kapitalismus, Stuttgart 1986 (frz. Orig. 1985).
- HABERMAS, J. 1968: Technik und Wissenschaft als 'Ideologie', Frankfurt 1968.
- HABERMAS, J. 1976: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, Frankfurt 1976.
- HERRLITZ, H.-G. / HOPF, W. / TITZE, H. 1984: Institutionalisierung des öffentlichen Schulsystems. In: Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens, hg. v. BEATHGE / NEVERMANN (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 5), Stuttgart 1984, S. 55-71.

- LASZLO, E. 1987: Evolution. Die neue Synthese. Wege in die Zukunft, Wien/Zürich 1987.
- LENHART, V. 1987: Die Evolution erzieherischen Handelns, Frankfurt 1987.
- LIEDTKE, M. 1984b: Warum Schule Schule gemacht hat. Zum Zusammenhang von Schule, Kultur und Gesellschaft. Erlanger Universitätsreden Nr. 16/1984, 3. Folge.
- PARSONS, T. 1964: Evolutionäre Universalien der Gesellschaft. In: ZAPF, M. (Hg.): Theorien des Sozialen Wandels, Köln/Berlin 1970, S. 55-74 (amerikan. Orig. 1964).
- RAMIREZ, F. O./BOLI-BENNETT, J. 1982: Global Patterns of Educational Institutionalization. In: Comparative Education, hg. v. P. ALTBACH, R. ARNOVE, G. KELLY, New York, 1982.
- RAMIREZ, F. O./BOLI, J. 1987: The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. In: Sociology of Education, 60. Jg. (1987), S. 2-17.
- RIBEIRO, D. 1983: Der zivilisatorische Prozeß. Herausgegeben, überarbeitet und mit einem Nachwort von H.R. SONNTAG, Frankfurt 1983.
- ROEDER, P. M./u. a. 1977: Überlegungen zur Schulforschung, Stuttgart 1977.
- SCHNEIDER, R.: 1982: Die Bildungsentwicklung in den westeuropäischen Staaten 1870-1975. In: Zeitschrift für Soziologie, 11. Jg. (1982), H. 3, S. 207-226.
- WALLERSTEIN, I. 1986: Das moderne Weltsystem: Kapitalistische Landwirtschaft und die Entstehung der europäischen Weltwirtschaft im 16. Jh., Frankfurt 1986 (amerikan. Original 1974).¹
- ZYMEK, B. 1983: Evolutionshistorische und strukturalistische Ansätze einer Geschichte der Erziehung. In: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, hg. v. D. LENZEN / K. MOLLENHAUER (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1), Stuttgart 1983, S. 55-78.