

Reich, Kersten:

Lehr- und Lerntraditionen:

ein Überblick über Entwicklungsprobleme im Vergleich abendländischer und chinesischer Voraussetzungen¹

Wenn wir Grundlagen und Wirkungsweisen von Erziehung in so unterschiedlichen Kulturkreisen wie denen Chinas und des Abendlandes bzw. allgemein des Westens betrachten wollen, dann bleibt uns von vornherein zu bedenken, daß es sich nicht um willkürliche ideelle Fortschritte handelt, die wir losgelöst vom Prozeß der Zivilisation allgemein interpretieren könnten. Dieser Prozeß stellt ein Beziehungsgeflecht aus objektiven und subjektiven Momenten dar, in das ökonomische, politische, soziale, kulturelle, ökologische und weitere Aspekte vielfältig verwoben sind.²

1. Der Druck der Zivilisation auf die Veränderung der Erziehung

Im Prozeß der Zivilisation entstehen wirtschaftliche, politische, technische und zum Teil auch religiöse Veränderungen im Sinne einer zunehmenden Verweltlichung, Verbesserung der materiellen Lage, Erhöhung der Beteiligungsrechte größerer Menschengruppen, wohingegen der Prozeß der Kulturentwicklung auf einen eigentümlichen Freiraum der Menschen in geistiger, künstlerischer und zum Teil religiöser Hinsicht hinzuweisen scheint, der sich nicht so sehr durch den Materialismus, das Geld, Konsum und Besitz- oder Rechtsverhältnisse bestimmt sieht, sondern auf den Eigenwert des Geistes, die Erhabenheit des Kunstwerkes, den Charakter des persönlichen Erlebens verweist.³ Will man in sehr allgemeiner

1 Arbeitsgrundlage - deutsch/chinesisch - für ein Symposium über Lehrtraditionen und Lernerfolg - veranstaltet vom Goethe-Institut in Peking vom 2.-5.5.1991. Ich danke Wei Yuqing für Hinweise.

2 Der Prozeß der Zivilisation wird hier im Sinne von Norbert Elias (1976) verstanden und interpretiert. Zu einer differenzierten Einschätzung der Seiten der Zivilisation und Kultur vgl. Elias (1976, Bd. 1, S. 1 ff.; 1990, S. 161 ff.). In China wird die Zivilisation oft als materielle (z.B. Industrie, Technik, Wissenschaften als Produktivkräfte) und geistige (z.B. Ethik, Moral, Religion, Kultur) unterschieden. In der hier gebrauchten Begrifflichkeit verweist der Begriff Zivilisation auf das spezifische Selbstbewußtsein des Abendlandes, das sich als fortschreitender Stand der Technik und Produktion, der Verbesserung der Wissenschaften und Demokratisierung der Weltanschauungen sowie in einer Veränderung des Verhaltens hin auf größere Selbstzwänge dokumentiert. Als gewisser Gegensatz erscheint in diesem Prozeß der Zivilisation der Begriff Kultur. Dieser Begriff bezeichnet das, was im Chinesischen in etwa als geistige Zivilisation interpretiert wird, umfaßt aber weniger ethische als vielmehr allgemein geistige, ästhetische und religiöse Seiten. Elias untersucht die spezifischen Wirkungen von zivilisatorischen und eher kulturellen Sichtweisen in Europa, wobei er einerseits Unterschiede der Nationen herausstellt - z.B. die Bevorzugung einer kulturellen Sicht in Deutschland, weil hier politisches, veränderndes Handeln weniger möglich war -, andererseits aber zu dem Schluß kommt, daß das Beziehungsgeflecht zivilisatorischer Erscheinungen immer auch mit kulturellen Bezügen gemischt ist. Die Unterscheidung der Begriffe Zivilisation und Kultur wird damit relativ, weil beide Sichtweisen in einen Fortschrittsprozeß eingebettet sind, den wir allgemein als Prozeß der Zivilisation bezeichnen.

Sicht angeben, welche Veränderung der Prozeß der Zivilisation bezeichnet, dann kommt man zu folgender Definition: "Von den frühesten Zeiten der abendländischen Geschichte bis zur Gegenwart differenzieren sich die gesellschaftlichen Funktionen unter einem starken Konkurrenzdruck⁴ mehr und mehr. Je mehr sie sich differenzieren, desto größer wird die Zahl der Funktionen und damit der Menschen, von denen der Einzelne bei all seinen Verrichtungen, bei den simpelsten und alltäglichsten ebenso, wie bei den komplizierteren und selteneren, beständig abhängt. Das Verhalten von immer mehr Menschen muß aufeinander abgestimmt, das Gewebe der Aktionen immer genauer und straffer durchorganisiert sein, damit die einzelne Handlung darin ihre gesellschaftliche Funktion erfüllt." (Elias 1976, Bd. 2, S. 316 f.) In diesem Prozeß wird der einzelne Mensch immer differenzierter dazu gezwungen, sein Verhalten auf andere hin auszurichten, es gleichmäßig und stabil zu regulieren. Dies betrifft nicht nur seine bewußten Handlungen, sondern auch unbewußte Strebungen. Von Kindheit an wird solche Regulation als Selbstzwang angeeignet, zu einem Automatismus der Handlungen gezüchtet, der dem Erwachsenen als selbstverständlich erscheint. Ihm zur Seite steht ein ausdifferenziertes, kodifiziertes Rechtssystem, das in Form der Gesetzgebung und Rechtsprechung die gesellschaftliche Norm auf je erreichter Zivilisationsstufe absichert.

Für die Sichtweise der Zivilisation gerät die Erziehung unter den Erfolgszwang einer Leistungsanstalt, in der Schüler produziert werden müssen, die mit dem Stand der Verbesserung der Gegenstände, Arbeitsweisen und Techniken Schritt halten, um die gesellschaftlichen Funktionen im Rahmen der Veränderungen zu erleichtern und zu stimulieren. Aus der Sichtweise der Kultur tritt - als eine spezifische Sichtweise in diesem Zivilisationsprozeß - die Individualität und Sittlichkeit des Menschen in den Vordergrund, die Höherwertigkeit eigener ästhetischer Beschäftigung mit der Welt, die sich nicht nur abhängig von Nützlichkeitsabwägungen macht, die Angst, sich Spezialisierungen anzuliefern und zu einem bloßen Instrument der Anwendung zu verkommen. Erziehungsverhältnisse unterliegen diesem doppelten Druck, der sich als Veränderung der Bildung im Zeitalter der großen Industrie konkretisiert und direkt unter anderem folgende Qualifikationsaufgaben stellt⁵:

- die wachsende Arbeitsteilung zwingt einerseits zu allgemeinen gesellschaftlichen Vorbereitungen gesellschaftlicher Rollen und Funktionen - insbesondere zur Einübung von Kulturtechniken - und andererseits zu immer differenzierteren beruflichen Ausbildungen; inhaltliche Pläne zur

4 Gemeint sind hier unterschiedliche gesellschaftliche Klassen und Schichten, die um Einfluß und Macht ringen.

5 Vgl. dazu ein- und weiterführend z.B. Blankertz (1963, 1969); Leschinsky/Roeder (1976); als neuere Einführung z.B. Hansmann/Marotzki (1988, Bd. 1, darin mehrere Beiträge von Altvater, Lüth, Brödner, Dewe und Ferchhoff S.77-290).

Vermittlung allgemeiner staatsbürgerlicher Tugenden und besonderer berufsvorbereitender Kenntnisse werden umfassend entwickelt⁶;

- die Lernzeiten von Heranwachsenden werden länger und neben die familiäre Erziehung rücken immer stärker künstliche Lernwelten, insbesondere allgemeinbildende und berufsvorbereitende Schulen;

- Lehrer werden immer spezieller und länger für ihre Lehrtätigkeit ausgebildet; ihre Bezahlung verbessert sich;

- der Staat übernimmt die direkte Kontrolle aller Bestrebungen einer Verbesserung des Bildungswesens.

Es ist für die Erziehungstheorien des Westens im 19. Jahrhundert und im Übergang ins 20. Jahrhundert ganz entscheidend, daß sich die Nützlichkeitsanforderungen gegenüber den Erfordernissen der modernen Industrie als Ausdruck fortschreitender Zivilisation immer mit kulturellen Ansprüchen mischen.

Für Chinesen stellt sich die westliche Entwicklung aus einem anderen Blickwinkel dar (vgl. z.B. Bauer u.a. 1980). China ist mehr durch Kultur bestimmt gewesen, weniger durch die Entwicklung der Zivilisation im Sinne des ökonomischen und politischen Fortschritts.⁷ Hierin liegt begründet, daß es in China zwar große Erfindungen im Rahmen seiner Kultur gab, daß diese aber nicht gleichzeitig zum Aufbau seiner Zivilisation genutzt wurden.⁸ Für die Erziehung heißt dies, daß in China die Kultur der Erziehung bis ins Extrem durch den Konfuzianismus ausgelegt wurde, ohne daß sich dieser aber mit großen Fortschritten in der Produktionsweise verbinden ließ. Die Gefahr einer von den materiellen Entwicklungsmöglichkeiten abgekoppelten Kultur liegt in bezug auf ökonomische, politische und soziale Fortschritte in ihrer Elfenbeinturmmentalität, in der vermeintlichen Zweckfreiheit des Handelns oder der Betonung des Nicht-Handelns, damit in der Tendenz zum Moralisieren, die sich von der Sphäre der Produktion entbunden weiß oder mit dieser nichts zu tun haben will - auch wenn sie von ihr letztlich lebt.⁹

Hier liegt aber auch der große Unterschied der Lebenskreise: Wo im Westen in der Reibung von Zivilisation und Kultur letztlich eine Mischung

6 Diesen Tendenzen, die im Westen schon seit dem 19. Jahrhundert immer stärker durchgesetzt wurden, wohnt eine Ambivalenz inne: Die berufliche Bildung kann niemals ausschließliche Bildung sein, da sie ihrerseits ein Vorwissen (allgemeine Grundkenntnisse des Lesens, Schreibens, Rechnens, Kulturtechniken) erfordert, zugleich aber auch in die ideologische Vorbereitung auf das Leben allgemein eingebettet ist: hier in erster Linie Menschenbild, Geschichtsverständnis, staatsbürgerliche Tugenden.

7 Besonders im Anschluß an Max Weber (1988) stellte sich in der Forschung die Frage, weshalb China, obwohl es um 1500 mit Europa in technischer Hinsicht auf gleicher Höhe stand, den Prozeß der Industrialisierung und wissenschaftlich-technischen Revolution verpaßte. Hierfür scheinen vor allem kulturelle Faktoren zu sprechen, wenngleich diese nie losgelöst von gesellschaftlich-sozialen und ökonomischen Hintergründen zu erörtern sind. Vgl. als Einführung in den Themenkreis z.B. Schluchter (1983), in den einzelnen Beiträgen dieses Sammelbandes etliche Hinweise insbesondere zum englischsprachigen Forschungsstand.

8 Gerade dieser Umstand macht China insbesondere für vergleichende Studien zum Zivilisationsprozeß interessant. Vgl. als Einführung in die äußerst anregenden Theorien Webers und Needhams in diesem Zusammenhang z.B. Nathan Sivin in Schluchter (1983).

9 Die daraus entspringende Tendenz des Bürokratismus und eines abgehobenen Beamtenapparates hat besonders Max Weber (1988) am Konfuzianismus kritisiert; vgl. weiterführend auch Schluchter (1983). Die Verselbständigung der Theorie gegenüber der Praxis ließe sich in einer Analyse sowohl des chinesischen als auch des deutschen Kulturkreises im Blick auf Erziehungstheorien, die gegenüber der Realität abgehobene Ideale setzen, besonders deutlich nachweisen. Aufgrund der Betonung der Kulturseite scheinen beide Nationen besonders für idealisierende Setzungen, die der Realität nicht standhalten, anfällig zu sein.

entstand, die sowohl in ihren theoretischen Entwürfen als auch in ihrer Erziehungspraxis die Ansprüche des wissenschaftlich-technischen Fortschritts mit den theoretischen Idealisierungen der Individualität, scheinbarer Zweckfreiheit des Forschens, moralischen Wertigkeit des bürgerlichen Humanismus und anderer mehr in einem langsamen Prozeß auch institutionell umfassend verband, da mußte China den Bruch seiner Erziehungskultur viel stärker erfahren. In der konfuzianischen Erziehung dominierte eine Anpassung an ein restauratives Erziehungsideal, das in hoch ritualisierter Form patrimonialstaatliche Werte zur Geltung brachte und das Aufkommen des im Westen entwickelten Rationalismus behinderte. Für Max Weber herrschte im Konfuzianismus eine opportunistisch-utilitarische, ästhetisch vornehme Kunstlehre eines bürokratischen, an eine elitäre Trägerschicht gebundenen Standeskonventionalismus, dem es an jeglichem Erlösungsbedürfnis im jenseitigen Sinne mangelte. Dieser Mangel wird aber erst sichtbar, wenn er z.B. mit der puritanischen Weltanschauung verglichen wird, einer Auffassung, die vom ständigen Willen getrieben ist, die Welt zu verändern.¹⁰ Erst aus dieser Sicht scheint der Konfuzianismus zu wenig in der Lage zu sein, zur aktiven Veränderung der Welt beizutragen. Dabei brachte er ein Erziehungsverständnis in seine Welterklärung ein, das sich vom westlichen Ideal seit der Renaissance deutlich unterschied: Wenn sich im Konfuzianismus der Mensch an die harmonische Weltordnung durch Erkenntnisse und insbesondere Charakterformung anzupassen hat, dann unterstellt dies ein sehr hohes Maß an Erziehungsmöglichkeiten und Erziehbarkeit des Menschen. Zwar kann es auch für Konfuzius so sein, daß hier besondere Fähigkeiten angeboren sind, aber dies wird nicht als Regelfall gesehen und der Meister stellt sich selbst auch nicht unter diese Kategorie. Die konfuzianische Anthropologie strapaziert daher nicht den Begriff der menschlichen Natur im Sinne einer angeborenen Sittlichkeit, der man nur zu folgen hätte. Dies wird besonders in dem Streit von Menzius und Xun Zi deutlich, von denen der eine im Anschluß an Konfuzius meint, daß die Natur des Menschen gut sei, und der andere betont, daß sie böse sei. Nur dem westlichen Menschen kann dies als unüberbrückbarer Gegensatz erscheinen, weil er den Begriff Natur selbst als Festlegung der Individualität, dabei der Singularität des Menschen deutet. Hier ist der Mensch entweder gut oder böse bestimmt, es scheint in ihm selbst zu liegen.¹¹ Für den Konfuzianismus gilt hingegen primär die Frage, was in der Anpassung an die Welt, an das Ideal der Wiederherstellung ursprünglicher Ordnung, zu tun sei, um unterschiedliche Ausgangspunkte in der Erziehung zu bewältigen. Von dieser Frage her kann die Antwort sowohl aus der Sicht des guten oder des bösen Menschen gefunden werden, denn für beide gilt gleichermaßen der hohe Anspruch an institutionalisierter Erziehung, den sie empfangen müssen.

10 Diese Bestimmung geht auf Weber (1988) zurück; sie scheint im groben gesehen immer noch genügend Gültigkeit zu beanspruchen, wenngleich sie durch Einzelstudien zu differenzieren ist, vgl. Schluchter (1983).

11 Daß diese Deutung selbst auf eine Projektion sozialer Prämissen der bürgerlichen Neuzeit in die Kategorie Natur zurückgeht, verdeutlichte z.B. Macpherson (1973) für die Herausbildung bürgerlicher Naturrechtstheorien.

Für einen von der westlichen Aufklärung beeinflussten Denker der Neuzeit ist dieser Gegensatz gänzlich unmöglich. Die Aufklärung versuchte zu zeigen, daß die Natur des Menschen nur gut sein könne, um die gesellschaftliche Entartung zu markieren, der Menschen ausgesetzt sind und damit eine Begründung zu finden, die den Prozeß der Veränderung im Sinne einer Wiederaufrichtung angeborener, natürlicher Sittlichkeit beschreibt. Für die Erziehungstheorie ist hierbei Rousseaus Entwurf der menschlichen Natur maßgebend geworden.

In der heutigen Beurteilung dieses Gegensatzes wird man sicher nicht so weit gehen dürfen, den Konfuzianismus bloß als Anpassungsrationalität zu interpretieren und den westlichen Rationalismus als Veränderungsrationale. Es ist zu betonen, daß beide Richtungen in unzählige Spielarten zerfallen und hier zu einer sehr einseitigen Tendenzaussage zusammengefaßt werden. Dennoch trägt diese Tendenzaussage zur Verdeutlichung gewisser Verzerrungen in beiden Systemen bei - und sie ist für beide kritisch zu beurteilen: Sowohl der Konfuzianismus als auch die bürgerliche Aufklärung haben nicht mit dem Maß der Entwicklung standhalten können, das durch die wissenschaftlich-technische Revolution erzeugt wurde. Der Konfuzianismus versagte aufgrund seiner nicht prinzipiell auf gesellschaftlichen Fortschritt ausgelegten inhaltlichen Weltauffassung, die Aufklärung scheiterte an der Uneinlösbarkeit ihrer hohen - auf Natürlichkeit pochenden - Weltideale. Dabei allerdings scheint der Konfuzianismus in besonderer Weise unterlegen, weil er aufgrund der hohen Inhaltlichkeit seines restaurativen Modells den Bruch zur industriellen Neuzeit viel deutlicher empfinden läßt, als das Scheitern der bürgerlichen Aufklärung, da diese "nur" eine ständige Zurücknahme ihrer Ideale zulassen muß, aber unter Beibehaltung ihrer individualistischen Zielrichtung weiter existiert.¹²

Nun muß festgehalten werden, daß im Westen ohnehin nicht die Aufklärung oder der Puritanismus oder das Christentum oder andere ideologische Strömungen allein oder ausschließlich für den Rationalismus verantwortlich sind, den wir heute gerne als Basis der westlichen Industrialisierungsleistungen und des innovativen Dranges interpretieren. Gleiches gilt für den Konfuzianismus, der ja auch in sich unterschiedlichste Geistesrichtungen über die Jahrhunderte aufgesogen hat.

Aus der westlichen Sicht bleibt hier folgende Ausgangsüberlegung festzuhalten: Die bürgerlichen Gesellschaften blieben in der Mischung zivilisatorischer und kultureller Ziele immer auch der Aufklärung als einer Wurzel ihrer Existenzweise soweit verpflichtet, daß sie ihre Bildungsbemühungen nicht ganz auf die Nützlichkeit einschränkten, sondern einen Blick für die Allgemeinbildung behielten. Zwar konnte diese nie nach ihrem Ideal - wie es z.B. Wilhelm von Humboldt aufgestellt hatte - vollständig realisiert werden, aber eine bloße Nützlichkeits-erziehung, reiner Utilitarismus im Sinne von einseitiger beruflicher Ausbildung blieb

12 Ein großer Teil bürgerlicher Intellektueller sieht noch nicht einmal dieses Scheitern der alten Ideale; vgl. kritisch dazu z.B. Adorno/Horkheimer (1971).

die Ausnahme und konnte sich für die allgemeinbildenden Schulsysteme in staatlicher Verantwortung nicht durchsetzen. Dies korrespondierte damit, daß die Universitäten als Sachwalter der Ausbildung von Lehrkräften sich in Forschung und Lehre einen großen Freiheitsspielraum gegenüber den Ansprüchen zivilisatorischer Interessengruppen erarbeiten konnten. Dieser Prozeß erfolgte allerdings nicht ohne Brüche, Schwierigkeiten und Gegensätze; er weist auch zwischen den bürgerlichen Nationen viele Unterschiede auf. Ideale der Kulturentwicklung blieben zudem in dieser Entwicklung oft eher theoretisch, wofür besonders drei Momente sprechen:

- der edle, freie, humanistisch orientierte Mensch, der möglichst allseitig gebildet, tugendhaft auftritt und dem kategorischen Imperativ der Sittlichkeit folgt, konnte gegenüber der rauhen bürgerlichen Wirklichkeit, in der das Geld als allgemeines Tauschmittel regiert, nur als Ideal bestehen;
- die Bildung differenzierte sich zudem nach Klassen- und Schichtzugehörigkeiten, so daß das humanistische Ideal nicht für alle Menschen gleichermaßen umgesetzt werden konnte;
- die Gefangennahme durch religiöse Bildungsvorstellungen konnte erst nach und nach gelockert werden.

Dennoch erforderten gerade Tendenzen des Zivilisationsprozesses selbst eine Stärkung der individuellen Freiheitsrechte, und damit immer wieder die Rückkehr zu den Kulturidealen der Aufklärung, was im Blick auf die Erziehung zu einer Schmälerung der Autorität der Lehrer und zu einer größeren Beachtung der individuellen Förderung der Lerner führte. So ging die Erziehungstheorie im Westen von einer Mischung zivilisatorischer Ansprüche und kultureller Forderungen aus, die sich im fortschreitenden Prozeß der Zivilisation als ein scheinbar naturgegebener Anspruch verselbständigten. Der Genese dieses Anspruches müssen wir näher nachgehen, um Unterschiede der westlichen und chinesischen Lehr- und Lerntraditionen schärfer erfassen zu können.

2. Gesellschaftlicher Zwang und Selbstzwang in ihrer Bedeutung für Lehr- und Lerntraditionen im Westen

In dem Mischungsverhältnis zivilisatorischer und kultureller Fortschritte der bürgerlichen Gesellschaften zeigte sich vermittelt über die Erziehung ein zunehmender gesellschaftlicher Zwang, der aus den Beziehungsgeflechten der wirtschaftlichen, sozialen, ökologischen und weiteren Felder selbst ungeplant, aber gleichwohl effektiv hervorging. Norbert Elias betont, daß dieser Vorgang zwingender und stärker ist "als Wille und Vernunft einzelner Menschen" (Elias 1976, Bd. 2, S. 314), die in ihn bewußt eingreifen mögen. In diesen Verflechtungszusammenhängen können wir bei einem sehr groben Betrachtungswinkel erkennen, daß in der Heraufkunft der bürgerlichen Gesellschaften aus Strukturen des Mittelalters, die durch feudale - überwiegend agrarische - Produktionsweisen gekennzeichnet sind, immer kompliziertere Aktionsketten, immer mehr Lang-

sicht, stärkere Triebbeherrschung zur Gewinnung von aufgeschobener Lust und Triebbefriedigung erforderlich werden¹³, d.h. daß die Selbstkontrollmechanismen, die Selbstbeherrschungsleistungen der Menschen zunehmen. Der Mensch verliert das, was in den frühen Zeitaltern das Ausleben der freien Natur zu sein scheint. Zwar gab es schon immer Beschränkungen der eigenen Triebe in der menschlichen Geschichte, da die Menschen in gegenseitiger Abhängigkeit seit jeher lebten, aber die Versachlichung der Lebensverhältnisse im Übergang zur Geldwirtschaft, zu längeren Handlungs- und Planungsketten, zur immer weiter voranschreitenden Arbeitsteilung, und zugleich die Bewußtwerdung der Menschen in diesem Prozeß ihrer eigenen Leistungen, ihrer größeren Gleichheit durch die Versachlichung der Lebensverhältnisse, durch die Gleichmacherei des Geldes, das keinen Geburtsadel kennt, dies alles führte - zunächst durchaus in Vermittlung mit der höfischen Gesellschaft und ihrer Tendenz der Höflichkeitssetzungen¹⁴ - zu einer neuen Selbstbeherrschungsapparatur, die die Erziehung zu vermitteln und das Individuum anzueignen hatte und hat. Die Modellierung des Individuums ist dabei sehr differenziert, schwierig und kostet Zeit, was sich in der Verlängerung der Erziehungszeiten im Abendland auffällig dokumentiert.¹⁵

Aus der Sicht der Zivilisierung des Menschen scheint es besonders auf die Verinnerlichung des gesellschaftlichen Zwanges durch äußere Fremdzwänge anzukommen. Hier bleibt aber näher zu bestimmen, wie diese Begriffe gebraucht werden sollen¹⁶:

a) Zunächst gibt es allgemein menschliche Zwänge wie Hunger, Selbsterhaltung, Geschlechtstrieb, die durch die animalische Natur des Menschen überhaupt bedingt sind; sie sind schwer abzugrenzen und bilden vielfach eine Einheit mit den Bedingungen der äußeren Natur, die der Mensch zu bewältigen hat: Nahrungssuche, Wohnung und Geborgenheit, soziales Beisammensein und vieles mehr. Im historischen Prozeß reicht diese allgemeine Beschreibung menschlicher Zwänge aber kaum mehr hin, weil in jeder Form von Gesellschaftszuständen eine Differenzierung eintritt:

b) Menschen leben immer komplex zusammen, so daß wir von gesellschaftlichen Zwängen sprechen. Hier muß aber bedacht werden, daß es immer Zwänge sind, die Menschen auf Menschen im Alltag ausüben. Diese Zwänge können wir auch als Fremdzwänge bezeichnen; sie sind typisch für Paar- und Familienbeziehungen sowie für allgemeine gesellschaftliche Beziehungsgeflechte.

c) Von den animalischen oder triebbedingten Zwängen der ersten Stufe

13 Sigmund Freud spricht in diesem Zusammenhang von Sublimationsleistungen; vgl. z.B. Freud (1974, 1975); vgl. weiterführend bes. Marcuse (1984).

14 Diesen Prozeß analysierte Norbert Elias in mehreren Studien "Über den Prozeß der Zivilisation" und über die "Höfische Gesellschaft". Es mag erstaunen, daß die bürgerliche Höflichkeit durchaus auf eine Übernahme höfischer Sitten und Gebräuche zurückgeht. In ihrem Kampf um Selbständigkeit gegenüber dem Adel orientierte sich das Bürgertum stark an den Konventionen des Hofes, die es in eigenes Verhalten überführte.

15 In seiner Schrift "Über die Zeit" machte Elias (1988) auf den Zusammenhang von gesellschaftlichen Zwängen und einer immer perfekteren Zeiterfassung in der Neuzeit aufmerksam.

16 Die Definition folgt hier abgesetzt von Elias (1990, S. 47 f.), der die natürlichen Zwänge in allgemein menschliche und durch die Natur gesetzte zusätzlich unterscheidet.

unterscheiden wir einen "zweiten Typ von individuellen Zwängen", der durch den besonderen Begriff der Selbstkontrolle, einer Kontrolle durch den Verstand und die Vernunft, besonders aber durch das menschliche Gewissen¹⁷ charakterisiert wird. Die daraus entspringenden Zwänge nennen wir Selbstzwänge. "Sie sind von den naturalen Triebzwängen verschieden, da uns biologisch nur ein Potential zum Selbstzwang mit auf den Weg gegeben ist. Wenn dieses Potential nicht durch Lernen, also durch Erfahrung, aktualisiert wird, bleibt es latent. Grad und Gestalt seiner Aktivität hängen von der Gesellschaft ab, in der ein Mensch aufwächst, und wandeln sich in spezifischer Weise im Fortgang der Menschheitsentwicklung." (Elias 1990, S. 48)

Wenn noch die erste Stufe des menschlichen Zwanges in allen Entwicklungsstufen der Menschheit gleich blieb, so änderte sich im Laufe des Zivilisationsprozesses besonders das Verhältnis von Fremd- und Selbstzwängen. Selbstverständlich gibt es in allen menschlichen Gesellschaften, auch in sehr ursprünglichen und einfachen Gesellschaften, Erziehungsmaßnahmen, die die Normen des Zusammenlebens als Fremdzwang in einen Selbstzwang der Gruppenmitglieder verwandeln. Aber diese Selbstzwangapparatur erscheint verglichen mit der der hochdifferenzierten, auf Interessengegensätzen beruhenden und mehrparteilichen Industriegesellschaften als relativ schwach und lückenhaft. Das heißt, daß die Mitglieder solcher Gesellschaften zur Selbstzügelung "in sehr hohem Maße der Verstärkung durch die von anderen erzeugte Furcht, den von anderen ausgeübten Druck" bedürfen."(Ebd.) Solcher Druck kann direkt von Personen ausgehen, aber auch von Imaginationen wie Geistern, Ahnen, Göttern. Der Fremdzwang dient der meist ritualisierten Erfüllung eines Lebens- und Herrschaftsgefüges, das für das Überleben der Menschen erforderlich und damit notwendig erscheint. Moderne Industriegesellschaften haben demgegenüber vor allem eine Selbstzwangapparatur entwickelt, die auf die ständige Kontrolle durch äußeren, fremden Druck verzichtet. Dies dokumentiert sich in einer Veränderung der Verhaltensstandards, die folgende wesentliche Aspekte aufweisen¹⁸:

- eine enorme Erhöhung des Nationalprodukts, eine damit einhergehende Verbesserung des Lebensstandards, eine zunehmende Abnahme von harter körperlicher Arbeit und eine Verkürzung der Arbeitszeit führen zu breiteren und aktiveren Handlungsmöglichkeiten der Menschen; die Steigerung der Produktivität im Prozeß der Industrialisierung, der zunehmenden Märkte und unüberschaubarer Tauschverhältnisse bedingen aber andererseits geradezu aktives, selbständiges Handeln, um überleben und mitleben zu können;
- Industriegesellschaften sind von Emanzipationsbewegungen erfüllt; zunächst besiegte das Bürgertum den Adel; der Klassenkampf zwischen Bürgertum und Proletariat konnte durch eine materielle Besserstellung der Arbeiter entschärft werden. Es bildeten sich neue Machtbalancen, um

17 Vgl. dazu auch Sigmund Freuds Begriff des Über-Ichs; in Freud (1975); ferner auch bes. Freud (1974).
18 Hier nach Elias (vgl. ebd., S.33 ff.) und um einige Punkte erweitert.

den Gang der wissenschaftlich-technischen Revolution nicht zu bremsen. Die dabei erreichten Versöhnungen sind aber immer heikel, wenn die materielle Seite erschüttert, der Wohlstand der Massen gefährdet wird; es hat sich ein Bewußtsein entwickelt, daß dieser Prozeß nicht abgeschlossen ist;

- die Institutionalisierung der Gewaltenteilung in exekutive, legislative und judikative Mächte, wobei insbesondere ein relativ unabhängiges Rechtssystem zur Verhaltenssicherheit beitrug, festigte die jeweils erreichten Machtbalancen und stabilisierte die Herrschaftsverhältnisse durch Versachlichung; an die Stelle der persönlichen Unterwerfung rückte die versachlichte Unterordnung, was zu einer Erhöhung der Selbstzwänge als Einsicht in sachlich-rationale Fremdzwänge unabhängig von der Autorität bestimmter Personen führte;

- im 20. Jahrhundert veränderten sich in den Industriegesellschaften besonders die Machtgefälle zwischen den Menschen:

* zwischen Männern und Frauen, wobei Frauen stärker berufliche Rollen einnahmen und mehr Freiraum gegenüber der patriarchalischen Struktur traditioneller Familien gewannen;

* zwischen der älteren und der jüngeren Generation, wobei eine Werteneuorientierung stattfand: die Ideale der Älteren haben nicht mehr unbefragt Gültigkeit; Jugendideale werden von zahlreichen gesellschaftlichen Altersgruppen als geeigneter Ausdruck einer sich ständig wandelnden Lebenshaltung vertreten; autoritäre Abhängigkeiten werden gebrochen oder zumindest verunsichert; das Recht auf Selbstorientierung der Jüngeren findet allgemeine gesellschaftliche Anerkennung;

* zwischen den europäischen Gesellschaften und ihren ehemaligen Kolonien bzw. zum Rest der Welt gibt es einschneidende Veränderungen, indem Abhängigkeiten abgeschüttelt wurden und werden (z.T. ersetzt durch die Rolle der Weltmächte);

* zwischen Herrschenden und Beherrschten, indem demokratische Gebräuche - besonders durch rechtliche Einbindungen - zur Versachlichung von Macht führten und - sofern demokratische Grundsätze der freien Wahl und Gewaltenteilung gegeben sind - mit Einschränkungen - zur Kontrolle von Macht beitrugen;

- die Veränderung des Machtgefälles, die die strikte Hierarchisierung feudaler oder früher bürgerlicher Lebensformen auflöste, geht aber zugleich mit einer wachsenden Verhaltens- und Statusunsicherheit der Menschen einher; für dynamische Industriegesellschaften stellt sich damit das Problem von sozialisierenden Maßnahmen, die die Identitätsfindung garantieren, in weit stärkerem Maße als etwa für überwiegend agrarisch produzierende Gesellschaften, in denen Identitätsfindung noch im Rahmen der Familie erfolgt und wesentlich auf diese beschränkt bleiben

kann¹⁹;

- hier erscheint auch ein Bewußtseinsproblem, das typisch für den Verlust der Machtgefälle ist: erst durch den Abbau von Macht konnten die Menschen in den Industriegesellschaften überhaupt das Problem erkennen, was Macht zuvor bedeutete und warum sie in ihrem Gebrauch kritisch zu betrachten ist²⁰; erst hieraus konnten auch wissenschaftliche Untersuchungen entstehen, die nicht nur das traditionell Überlieferte in Frage stellen, sondern zugleich auch sich selbst, den eigenen Ansatz als einen relativen im Prozeß der Zivilisation nunmehr erkennen.

Der Wandel der Machtbalance in den Industriegesellschaften hatte eine hohe Bedeutung für die Erziehung in diesen Gesellschaften. Er aktivierte gerade die Kultursicht, die die inneren Kräfte des Menschen mehr betont als die Fremdwänge. So entstand auch hier ein Wandel der Erziehungsverhältnisse: Da, wo im 19. Jahrhundert noch Erziehung als Zwangsapparat und Kommandopädagogik entwickelt wurde, in der der Lehrer eine führende und gewaltvolle Position innehatte, um die gesellschaftlichen Werte den Heranwachsenden aufzuzwingen, fand im 20. Jahrhundert eine Wendung hin zu einer Erziehung statt, die Erziehung als Bildungsprozeß in Selbsttätigkeit und mit Selbstbestimmungsmomenten des Schülers verstand, die den Schüler vermittelt über die gesellschaftlich herrschenden Normen zu seiner eigenen Entwicklung kommen lassen will.²¹

Hier bietet sich ein kurzer Vergleich zu China an. Die Dialektik von Fremd- und Selbstzwängen ist in der chinesischen Geschichte und vor allem der konfuzianischen Erziehung wohlbekannt. China hatte viel früher als das Abendland die Bedeutung und den Wert des Selbstzwanges

19 Für überwiegend familiär orientierte Identitätsfindungen bietet die chinesische Gesellschaft in der Bestimmung der fünf tragenden sozialen Beziehungen nach Menzius ein Beispiel: die Beziehungen Vater-Sohn, Herrscher-Untertan, Mann-Frau, älterer Bruder-jüngerer Bruder, die hierarchisch verstanden werden, und durch die Beziehung Freund-Freund ergänzt werden, bieten in ihrem Machtgefälle eine eindeutige, von der Familie zur Gesellschaft aufsteigende, Identitätsfindung in vorgegebenen Mustern an. Gleichwohl zeigt die gegenwärtige chinesische Gesellschaft in ihrem Modernisierungsdrang die Auflösung dieser alten Machtbalancen an, weil besonders in den Städten die direkte Abhängigkeit der Familienmitglieder in der konkreten Arbeitszuweisung nicht mehr durch dieses Machtgefälle bestimmt werden kann, sondern durch Lohnarbeit versachlicht ist.

20 Elias gibt dafür folgendes Beispiel: "Wir sind uns heute stärker als je zuvor bewußt, daß ein überwältigend großer Teil der Menschheit durch das ganze Leben hin an der Hungergrenze lebt... Ganz gewiß ist das kein neues Problem. Mit wenigen Ausnahmen gehören Hungersnöte zu den immer wiederkehrenden Erscheinungen der Menschheit. Aber es ist eine Eigentümlichkeit unserer Zeit, daß man Armut und hohe Sterblichkeitsraten nicht mehr als selbstverständlich und als eine gottgegebene Bedingung des menschlichen Lebens hinnimmt." (Elias 1990, S.37 f.) Menschen der Industrieländer empfinden es nunmehr als Pflicht, etwas dagegen zu tun. Tatsächlich wird zu wenig getan, aber das Mitverantwortungsgefühl ist verglichen mit früher gewachsen. Hier liegt ein Zusammenhang mit der neuen Statusunsicherheit vor: Sie schärft den Blick für das mögliche Leid, das man selbst erfahren könnte und öffnet so den Blick für das Leid anderer.

21 Erziehungstheorien des 19. Jahrhunderts, die wir heute als klassisch bezeichnen, hatten sich nie ausschließlich auf solche Kommandopädagogik, wie sie die pädagogische Praxis beherrschte, beschränkt; diese Klassiker sind daher als Denkmodelle oder praktische Versuche im kleinen Maßstab für uns heute immer noch analytisch reizvoll, um einzelne Wandlungen zu studieren und das sich verändernde Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft herauszuarbeiten. Daher finden sich wiederkehrend in der Erziehungswissenschaft Analysen z.B. zu Pestalozzi, Humboldt, Herbart, Diesterweg, um nur einige der bekanntesten zu nennen.

theoretisch erkannt und herausgearbeitet. Der chinesische Forscher Li Zehou interpretiert z.B. das Verhältnis von Ren und Li²² als einen Prozeß psychologischer Internalisierung. Das Li entspricht dabei äußeren Normen - also Fremdzwängen -, während Ren die innere Grundlage, ohne die das Li keinen Sinn hätte, ausdrückt - also Selbstzwänge zu repräsentieren scheint. Betrachtet man die konfuzianische Erziehung, so muß der hohe Selbstzwangcharakter, der den Schülern abverlangt wird, besonders hervorgehoben werden. Wenn Elias aber nun gerade für den Westen den eigentümlichen Übergang im Prozeß der Zivilisation von den Fremd- zu den Selbstzwängen hervorhebt, so bleibt die Frage, warum China, wenn es denn schon sehr viel früher als der Westen den Selbstzwang entdeckte und praktizierte, diesen nicht in eine treibende Kraft im Sinne des Zivilisationsprozesses umsetzen konnte. Hier erscheinen mehrere Antwortkreise:

- Im Westen war der Selbstzwang sehr stark individualistisch orientiert. Mit dem Aufkommen der frühbürgerlichen Märkte wurde der Egoismus als Triebkraft der gesellschaftlichen Entwicklung hervorgehoben, der Mensch erschien als des Menschen Wolf, der entweder durch die Herrschaft des Staates²³ oder durch die innere Aneignung gesellschaftlicher Normen²⁴ seine Individualität entwickeln konnte, ohne die Mitmenschen dabei gleich zu vernichten. In China war der Selbstzwang von Anfang an stärker auf die Gemeinschaft bezogen, er postulierte nicht die individuelle Triebhaftigkeit, sondern von vornherein die Reduzierung des Triebhaften zugunsten der Gegenseitigkeit.

- Im Westen konnten im Konkurrenzkampf um gesellschaftliche Macht stärker als in China Kräfte- und Interessengruppen gesellschaftlich aufsteigen und sich behaupten. Das chinesische Prüfungssystem, das zu einer ständigen Erneuerung und Durchmischung der tragenden Beamten-schicht führte, war ein geeignetes Mittel, die Konkurrenzkämpfe in China auf hohem rationalen Niveau zu führen und zu stabilisieren, ohne daß die Macht der Zentralgewalt wesentlich gefährdet wurde. Man könnte die daraus entstandene Balance auch als eine Art Gleichgewichtsfalle bezeichnen, die die Nutzung der genialen Erfindungen im Sinne der Zivilisation verhinderte.²⁵

- Die elitären Trägerschichten in China konnten aufgrund der Herrschaftsverhältnisse kaum verhaltensbildend für die breiten Massen wirken. So entstand eine Kluft zwischen den Selbstzwängen einer elitären Schicht, für die die Selbstzwangleistungen in ihrem Studium geradezu zur Aufstiegs- und Karrierebedingung wurden, und den breiten, bürgerlichen

22 Ren bezeichnet als Begriff die Mitmenschlichkeit - es heißt wörtlich Mensch und zwei -, die immer als Gegenseitigkeit zu verstehen ist und zugleich eine innere Einstellung ausdrückt; Li bezeichnet äußere Gebote, Riten, die mit dem Ren in Zusammenhang zu sehen sind. Vgl. dazu Wei (1991).

23 Dies war die Lösung von Thomas Hobbes: mittels eines Herrschaftsvertrages sollten sich die Menschen der Gewalt des Staates unterwerfen, um ihre egoistischen Interessen zu zügeln.

24 Diese Lösung schlug besonders John Locke vor, der in der Erziehung des Menschen die Möglichkeit zur vernunftorientierten Unterwerfung unter den Bedingungen eines auf Gegenseitigkeit beruhenden Gesellschaftsvertrages - mit gewählten Herrschern auf Zeit - erblickte.

25 So wurde in China das Pulver erfunden, das die westlichen Mächte in die Gewalt von Kanonen überführten, China aber für schenswerte Feuerwerke benutzte. Vgl. weiterführend auch die Beiträge in Schluchter (1983).

Massen, deren mangelnde Kultur abfällig beklagt wurde. Aber auch in der Selbstzwangleistung der elitären Schicht gibt es eine Kluft festzustellen: Der Theorie nach war ein konfuzianisch geprägtes Handeln von Ren und Li bestimmt, in der Praxis jedoch waren die hohen Ideale kaum einzuhalten. So reduzierte sich die konfuzianische Lebensweise vielfach auf ein Buchwissen, das zu wenig in ein der Theorie entsprechendes Handeln übersetzt werden konnte. Je mehr Korruption und Entartung auftraten, umso mehr konnte dann andererseits wieder auf die Notwendigkeit der Lehre des Meisters Konfuzius zurückverwiesen werden.

Sowohl für den Westen als auch für China können wir feststellen, daß sich Fremdwänge hin zu Selbstwängen wandelten. Im Westen aber wurden breitere Schichten erfaßt, und es dominierte eine gegenüber China individualistische, die Singularität des Menschen betonende Sichtweise ständiger Konkurrenz gesellschaftlicher Klassen und Schichten.

3. Veränderungen in den Lehr- und Lernstrukturen des Westens

Als Ausdruck der Veränderungen im Zivilisations- und Erziehungsprozeß des Abendlandes bzw. Westens allgemein wandelten sich die Strukturen des Lehrens und Lernens erheblich. Dabei differenzierte sich nicht nur aus ursprünglich philosophisch orientierten Ansätzen eine speziellere Bildungs- und Erziehungstheorie, sondern in dieser wiederum Auffassungen über das Lehren und Lernen, die als Didaktik zusammengefaßt werden.²⁶ In der Didaktik wurde bewußt, daß Veränderungen bezüglich des Lehrens und Lernens sowohl für die anthropologischen und sozial-kulturellen Bedingungen, die im Unterricht wirken, als auch für den engeren Entscheidungsraum des Lehrer- und Schülerhandelns im Unterricht (Ziele, Inhalte, Methoden, Medien, Lernkontrollen und andere mehr) beachtet werden müssen.²⁷

Bezogen auf Lehr- und Lernprozesse scheint uns, wenn wir einen allgemeinen Überblick über Veränderungen im angesprochenen Zivilisationsprozeß geben wollen, ein eigentümlicher Dreischritt vollzogen zu werden, der hier in Kategorien verdeutlicht werden soll, die Hegel für die Beschreibung menschlich-subjektiver Vernunft im allgemeinen heranzog²⁸: Der Mensch muß in seinem Verinnerlichungsprozeß verschiedene Positionen der Weltaneignung und -entäußerung annehmen, die wir als Seiten der Beobachtung, der Tätigkeit und der Produktion bezeichnen wollen. Beobachten muß ich insbesondere, wenn ich etwas schon Vorgegebenes

26 Die Didaktik zerfällt dabei in sehr unterschiedliche Richtungen, die einmal mehr vom Bildungsinhalt ausgehen, ein andernmal mehr vom Lernprozeß der Schüler - vgl. dazu überblicksartig für die deutsche Entwicklung nach 1945 Reich (1977). Die lerntheoretische Didaktik Paul Heimanns (vgl. Heimann 1976) scheint mir dabei bis heute wegweisend für die Begründung eines wissenschaftlichen Didaktikverständnisses zu sein - vgl. Reich (1979, 1981, 1983).

27 Eine umfassende Einführung in diese Aspekte findet sich in Reich (1979). Wir konzentrieren unsere nachfolgende Betrachtung auf ausgewählte Aspekte aus diesem Zusammenhang.

28 Ich beziehe mich auf einen Abschnitt aus Hegels "Phänomenologie des Geistes" (1970, S.185 ff.), in dem er Seiten der subjektiven Vernunft - allerdings in anderer Intention als der hier geübten - unterscheidet.

wahrnehmen und für mich als Wissen und Erkenntnis übernehmen will. Tätig werden muß ich insbesondere, wenn ich für mich in Auseinandersetzung mit anderen etwas organisieren und verändern will. Produktiv werden muß ich, wenn ich etwas hinterlassen will, etwas herstellen, was für mich und andere gegenständliche Bedeutung hat. Keine dieser drei Seiten kann vollständig fehlen, wenn wir menschliches Denken und Handeln betrachten. Dennoch gibt es Bevorzugungen dieser einzelnen Seiten im Entwicklungsgang der Lehr- und Lernstrukturen - beeinflusst durch den Zivilisationsprozeß -, die wir unterscheiden wollen, um auf wesentliche Veränderungen - auch im Blick auf den Übergang von Fremd- zu Selbstzwängen - aufmerksam zu machen.

(1) der Fremd- und Selbstzwang als psychische Apparatur des erfolgreich sozialisierten bürgerlichen Individuums wird zunächst auf einer beobachtenden Ebene angeeignet. Langsicht, Abschätzung eigener Handlungsketten mit den Ketten anderer, Wirksamkeitsbeobachtung eigenen Verhaltens, Nachahmung erfolgreichen Verhaltens anderer setzt einen hohen Standard der Beobachtung voraus. Die frühe bürgerliche Erziehung betonte besonders diesen Punkt, weil sie erwartete, daß durch exakte Naturbeobachtung und Beobachtung natürlicher Vorbilder gleichsam von allein der Selbstzwang als natürlicher, menschlicher Zwang eines guten Verhaltens produziert werde. John Locke z.B. stellte sich den menschlichen Verstand als eine leere Tafel vor, in der durch den Umwelteinfluß Kenntnisse eingepägt werden.²⁹ Diese auf Naturrechtstheorien basierende Betrachtungsweise wirkte im 18. und 19. Jahrhundert fort. Rousseau beispielsweise suchte idealtypisch in seinem Erziehungsroman "Emil" eine Wirklichkeit abzubilden, in der sein Zögling nur natürlich beobachten und damit natürlich erzogen werden konnte.³⁰ Pestalozzi verallgemeinerte die Natur im Gang des Menschengeschlechts als Beobachtungsaufgabe natürlicher Gegebenheiten, die der Erzieher geschickt und an ausgewählten, elementaren Materialien den Schüler vorzustellen hatte. Fröbel gab bereits kleinen Kindern Material, an dem sie ihre Welt beobachtend entdecken konnten, wobei bei all diesen Ansätzen die passende Form, die stimmige Sicht von Individuum und Außenwelt durch Beobachtung vermittelt wurde. In diesen Ansätzen ist der Kulturbezug sehr stark hervorgehoben. Auch in bezug auf Disziplin, Ordentlichkeit, Pünktlichkeit, Triebbeherrschung als Errungenschaften der Zivilisation insgesamt kam es aufs richtige Beobachten an, wofür der Herbartianismus ein entschiedener Ausdruck wurde.³¹ Die lehr- und lernmethodische Stufung bei Herbart sah zu Beginn von Unterrichtsprozessen die Stufe der Klarheit vor, in der eine Sache oder ein Gegenstand vor das beobachtende Auge

29 Vgl. zu dieser und anderen abendländischen Theorien z.B. die Einführung von Reich (1988).

30 Dies war allerdings nur eine Seite der Theorie Rousseaus, die im 19. Jahrhundert vereinseitigend im Anschauungsunterricht betont wurde. Die andere Seite - sein Tätigkeitskonzept - entdeckte später die Reformpädagogik neu; dazu weiter unten.

31 Es wird in der Forschung vielfach hervorgehoben, daß Herbarts ursprüngliche Theorie differenzierter als die stereotype Zucht in den Schulen war, die sein Schema anleitete; die Einseitigkeit des Herbartianismus liegt in der Ausschließlichkeit der Lehrerrolle - dies scheint auch der Hauptgrund für seine starke Rezeption in China zu sein. Zu Herbart vgl. als neuere Einführung z.B. Oelkers (1989 a,b).

der Schüler zu rücken war. Klarheit erreicht man aber nur, wenn bereits das Auge des Lehrers klar gesehen hat und alles Komplizierte ausradiert, um das Indendierte hervorzuheben. An dieser Klarheit können sich in zweiter Stufe Assoziationen der Schüler ausbilden, die als Beobachtungen kritisch hinterfragt werden müssen, wobei die Dominanz des Lehrers diesen Prozeß steuert und auf die dritte Stufe, die Synthese aus der Klarheit und den Assoziationen der Schüler führt. Als vierte Stufe bleibt die Anwendung dieses Beobachtungslernens, wobei es nur auf Fälle paßt, die der eingeschränkten Beobachtungsaufgabe zugeteilt sein können.

Auffällig an dieser Form der Erziehung ist, daß Beobachtungen immer eine Autorität zu benötigen scheinen, die den Schülern richtige, zielorientierte und kontrollierbare Beobachtungen ermöglicht. Zwar ist der erfolgreiche Selbstzwang das Ziel einer solchen Erziehung, aber sie setzt dabei von der Methodik her überwiegend auf den Fremdzwang, den der Schüler erlebt. Dies ist auf dem Hintergrund zu interpretieren, daß die Erzieher auf dieser Stufe in der Regel von richtigen Denkannahmen, unfehlbaren Wissenstatbeständen und natürlich klar erscheinenden Verständnisleistungen ausgehen, insgesamt also von einem Wissenschaftsverständnis, das den erreichten Stand stärker betont als die möglichen Veränderungen. In der Dokumentation dieses Verständnisses differenzieren sich die Medien, die im Unterricht eingesetzt werden: Lehrmaterialien, Tafelbilder, Gegenstandssammlungen. Die Veranschaulichung spielt eine immer größere Rolle, wobei jedoch die Medien mehr den Wissensprozeß leitend begleiten - insbesondere durch Lehrbücher, die den Inhalt gliedern und in das Kontinuum des Schuljahres pressen - oder illustrieren, aber weniger die Lernenden zwingen, selbständig Schlußfolgerungen zu ziehen.³²

Fremd- und Selbstzwänge erscheinen aus der Sicht beobachtungsorientierter Erziehungstheorien überwiegend als natürlich, als selbstverständlich, als durch die gesetzten gesellschaftlichen Verhältnisse bestimmt, sofern diese mit der Vernunftsetzung übereinstimmen.³³ Der geistige Freiraum des Menschen, sein Künstlertum, Ästhetik und Religion erscheinen als Ausdruck dieser selbstverständlich geltenden, in ihrem Zwangscharakter in der Regel unhinterfragten Zivilisation. Aber es ist ein langer Weg der Beobachtung, der diesen Freiraum eröffnet, so daß die Schüler auf dem Weg dorthin oft zu kurz gehalten wurden - hier wendete sich die bürgerliche Erziehungstheorie in der Praxis dann auch gegen ihre eigenen Ursprünge, indem z.B. Rousseaus Erziehungsideal einer langsamen, natürlichkeitsbezogenen Erziehung durch die Sachen durch eine

32 Selbständige Schlußfolgerungen zu ziehen wird z.B. bei Konfuzius in der Qi Fa Methode intendiert. Der Schüler soll auf Anregung des Lehrers zu eigenen Schlüssen gelangen. Wenn die Medien aber eindeutig Lösungen vorgeben, dann wird das Denken der Schüler beobachtend gebremst. Vgl. zur Qi Fa Methode Reich/Wei (1991).

33 Dabei gibt es bewußte und unbewußte Seiten dieses Zwanges. Dies ist in China wohlbekannt. Shen du (Vorsicht beim Alleinsein) bezeichnet z.B. im Chinesischen einen Selbstzwang verbotenen Dingen gegenüber, der auch dann ausgeübt werden muß, wenn man unbeobachtet ist. Zuo huai bu luan (im übertragenen Sinne: eine Frau im dunklen Zimmer sitzt auf meinem Schoß) ist hiervon eine Steigerungsform: Der Selbstzwang hindert als verinnerlichtes Gebot schon die Vorstellung einer möglichen Annäherung an dieses verführerische Wesen. Die Dominanz der Selbstbeobachtungsleistung ist in diesem Bild augenfällig.

lehrerzentrierte Pädagogik ersetzt wurde. Um frei zu werden, so hieß es im 19. Jahrhundert, muß den Schülern erst einmal das Hören und Sehen vergehen (Hegel); der Gang der Abstraktion, der Begriffe in den Vordergrund schiebt, die immer abgehobener von beobachtbarer Wirklichkeit werden, entwickelt sich hier als theoretische Spezialform einer Beobachtungseinstellung.³⁴ So geraten die Schüler immer wieder in stärkste Abhängigkeit von Lehrern, damit von Fremdzwängen, und die staatliche Erziehung zeigt in ihren Kontrollformen von Lehrern und Schülern das jeweils erwartete Maß beobachtender Übernahme gesellschaftlicher Normen.

In Gesellschaften, in denen die strikte Befolgung solcher Normen durch gesellschaftliche Kontrollen verlangt wird, gibt es als Gegenbewegung zu solchem Beobachtungslernen die "Gedanken-sind-frei-Bewegung". Man beobachtet, lernt und scheint das Gelehrte anzunehmen - und denkt sich seinen Teil. So können Lehrkräfte einen völlig falschen Eindruck in dem Erfolg der Stoffvermittlung erhalten. Lernerfolge der Schüler bemessen sich aus der beobachtenden Sicht durch direkte Lehrerkontrollen bei der Stoffvermittlung, also durch die Überprüfung des Fremdzwangerfolges. Hier dominieren Techniken wie Auswendiglernen, Abfragen, Texte vorlesen, schriftliche Lernkontrollen, Abschluß- und Aufrückungsprüfungen.³⁵ Die Lehrer gewinnen hierüber einen Eindruck über die Lernfortschritte ihrer Schüler. Die Erziehungstheorie macht sich auf dieser Stufe³⁶ aber kaum Gedanken über die spätere Wirksamkeit des Gelernten. Wo sie es tut, da sind die Ergebnisse ernüchternd.³⁷

Gleichwohl gehört das Beobachtungslernen trotz seiner möglichen Nachteile zum notwendigen Repertoire der Aneignung gesellschaftlicher Lebens- und Wissensformen. Wenn man als Kind in eine Gesellschaft hineingeboren wird, dann ist die Beobachtung der Vorkommnisse in dieser Gesellschaft eine wesentliche Sicht der Aneignung und des persönlichen Lernprozesses. Allerdings kann es nie beim reinen Beobachten bleiben. Die Eltern und Lehrer erwarten den Übergang zur Tätigkeit und auch zur Produktion, sie verlangen Fleiß und Arbeit, damit das zur Beobachtung gegebene Wissen auch kontrollierbar angeeignet wird. Je mehr jedoch der Fremdzwang hierbei im Vordergrund steht, je mehr die Eltern und Lehrer durch ihre Autorität vorgeben, was beobachtet werden soll oder darf, und wie das Beobachtete zu interpretieren ist, desto heikler bleibt der Lern-

34 Das Beobachtungslernen reicht in dieser Definition von sehr konkreten bis zu höchst abstrakten Gegenständen.

35 Nach der Vereinigung beider deutscher Staaten erscheint die überwiegend fremdzwangorientierte DDR-Didaktik gerade deshalb als fragwürdig, weil sie nicht die Diskrepanz zwischen dem vermittelten Stoff gerade im politischen Bereich und den tatsächlichen Gedanken der Mehrheit der unterrichteten Schüler bemerkte. So folgten zwar die Schüler beobachtend dem Unterricht, dachten sich aber zugleich einen unausgesprochenen - weil durch den Fremdzwang nicht erwünschten - Teil.

36 Es gehört bis heute zum Kampf von Lerntheoretikern, die besonders die aktive, tätige Seite menschlichen Lernens im Zusammenhang mit neueren Ergebnissen der Lernforschung - insbesondere der biologischen Grundlagen des Lernens - betonen, das Beobachtungslernen im Zusammenhang mit fremdzwangorientierten Lehrmethoden wie Frontalunterricht und überwiegendem Vortrag zu bekämpfen, vgl. als Einführung z.B. Vester (1975).

37 So stellte Wagenschein (1970) fest, daß die Behaltensleistungen gerade im naturwissenschaftlichen Bereich kaum den Aufwand der Schulzeit vertretbar erscheinen lassen. Er plädierte als Ableitung aus seinen empirischen Studien daher für einen exemplarischen Unterricht, der auf die beiden nächsten, noch anzusprechenden Vermittlungsebenen verweist.

erfolg. Dies gilt in mehrfacher Hinsicht:

- Beobachtungslernen betont zu sehr den Fremdzwang und damit eine Auffassung von Lernen, die statisch bleibt, indem sie die passive und kontemplative Seite betont und die Lernkontrollen auf einfache Wiedergabe hin ausrichtet. So entsteht zu wenig ein Bewußtsein über die Notwendigkeit eines lebenslangen Lernens, über die Veränderung der Wissensbestände und für die ständige Erneuerung und Hinterfragung scheinbar bewährter Ausgangspunkte.

- Beobachtungslernen fördert blinden Gehorsam und die Erwartung, daß andere neues Wissen schon produzieren werden. Es verringert damit die Chancen zur Stärkung der Selbstverantwortlichkeit und eines hohen Selbstbewußtseins.

- Beobachtungslernen vernachlässigt kooperative und kommunikative Kompetenzen, weil es die Schüler einseitig abhängig vom Lehrer und den Beobachtungen an Unterrichtsgegenständen macht. Es führt zu einer methodischen Verarmung des Unterrichts und damit zu einer fragwürdigen Lernwirksamkeit. Die Medien richten sich beim Beobachtungslernen einseitig auf die Unterstützung des vorgefertigten Stoffes und tragen in dieser notwendigen illustrierenden Funktion nicht immer genügend zur Aktivierung des eigenen Denkens der Schüler bei.³⁸

- Beobachtungslernen suggeriert den Erziehern Erfolg, weil sie scheinbar sicher messen können, was gelernt wurde. Doch das noch so ausgeklügelte Prüfungssystem bietet keine Garantie für die tatsächliche, lebenspraktische Umsetzung dermaßen angeeigneten Wissens oder Verhaltens.³⁹

(2) Der Unterricht des 19. Jahrhunderts, der die beobachtende, damit aber eher passive und kontemplative Art des Lernens der Schüler, einseitig in den Vordergrund geschoben hatte, scheiterte in den westlichen Industrieländern an seiner Ausschließlichkeit: Zwar ließ sich die Welt so als wohlgeordnete behaupten und beobachten, auch ließ sie sich als natürlich ausgeben und in einer immer stärker anwachsenden Stoffmasse sammeln, aber es entsprach zusehends nicht genügend den Aufgaben der bürgerlichen Wirklichkeit, die sich nur in speziellen Bereichen als beobachtende, in erster Linie aber als tätige begriff. Mit den wachsenden gesellschaftlichen Anforderungen nach Veränderung der Wirklichkeit, nach einer Erhöhung und Verbesserung der Tätigkeiten im Bereich der Produktion, nach einer Differenzierung und Spezialisierung im Bereich der Berufe und ihrer Voraussetzungen, nach mehr Mitbestimmung der Menschen in politischen Bedingungen, was sich im Demokratisierungsprozeß etlicher

38 Das Fernsehen als modernes Massenmedium ist auch ein Beispiel für Beobachtungslernen. Trotz der Kombination von visuellen und auditiven Teilen ist die Vergessensrate gegenüber Informationen, die dieses Medium transportiert, besonders hoch, weil es zur passiven, rezeptiven Haltung führt, die eher entspannenden als aktiv-anregenden Charakter trägt. Je weniger aber Beobachtungen in eigenes Handeln integriert werden können, desto stärker werden sie vergessen. Dies werden uns die nächsten Stufen gleich verdeutlichen helfen.

39 Hierfür ist das konfuzianische Prüfungssystem ein interessantes Beispiel. Trotz des enormen Prüfungsaufwandes, der überwiegend fremdzwangorientiert und beobachtend ausgerichtet war, gab es nie eine Garantie für die Überwindung der Kluft von theoretischer Lernleistung und praktischem Verhalten nach Erreichen einer Beamtenstelle.

bürgerlicher Nationen ausdrückte⁴⁰, gab es in der Erziehung vermittelt durch die Reformpädagogik eine entscheidende Veränderung in den bürgerlichen Erziehungstheorien. Ein Kernpunkt dieser Veränderung war die Ergänzung der eher beobachtenden Seite der Schüler in Lehr- und Lernprozessen durch die Selbsttätigkeit der Schüler. Dies meinte nicht nur das selbsttätige Beobachten, sondern auch eine freiere Form der Hypothesenbildung gegenüber der lehrerzentrierten Sichtweise des 19. Jahrhunderts. Hier kam es zu einer Neuentdeckung und Neuinterpretation Rousseaus, dessen Anliegen an eine natürliche Erziehung immer auch den Aspekt der Tätigkeit des Zöglings eingeschlossen hatte und der politisch an einer Republik mit einem allgemeinen Volkswillen und nicht an feudalen Strukturen orientiert gewesen war.⁴¹ Gleichwohl ließ sich nur noch naiv an der Setzung einer bloß natürlichen Erziehung festhalten. Es mußte erkannt werden, daß Erziehung in gesellschaftliche Verhältnisse und Interessensetzungen eingebunden ist, die sich zur Selbstlegitimierung als natürliche ausgeben. Maßgebend in dieser Richtung war z.B. John Dewey, der die Selbsttätigkeit in Zusammenhang mit Selbstbestimmungsrechten der Schüler sah: nicht nur der Lehrer hat zu bestimmen, was zu unterrichten sei, sondern gerade die Schüler sollen aufgrund ihrer Beobachtungen in der Welt selbst bestimmen lernen, was sie tätig bewältigen müssen, um sich Welt anzueignen. Dies aber können sie effektiv nur durch Tun (learning by doing), niemals aber durch bloßes Anschauen (Beobachten) erreichen. Dies gilt nicht nur für die Gegenstände des Unterrichts, sondern auch für die Handlungen im sozialen Kontext: auch hier müssen die Schüler Selbstbestimmungsrechte (Schülermitverwaltung in den Schulen) wahrnehmen können.⁴²

Diese Ergänzung trat in der Reformpädagogik in zahlreichen Ansätzen, aber in sehr unterschiedlichen Formen auf. Deweys Ansatz war dabei sehr radikal, weil er die Selbstbestimmungsrechte in der bürgerlichen Gesellschaft selbst in Frage stellte. In eine ähnliche Richtung ging auch der Franzose Freinet. Andere Theorien versuchten ausschließlich die Seite der Selbsttätigkeit der Schüler zu stärken, um die Effektivität des Unterrichts in bezug auf Behaltensleistungen, Entwicklungsstufen der kindlichen Reifung, höhere Subjektivierung der Unterrichtsprozesse als Ausdruck des Anpassens an individuelle Unterschiede der Schüler zu verbessern.⁴³

Die tätige, lebenspraktische Seite in ihrem Verhältnis zu eher nachahmenden, beobachtenden Aufgaben innerhalb des Lehr- und Lernprozesses ist

40 Bei diesen Faktoren handelt es sich um ein Beziehungsgeflecht, wobei sich die einzelnen Faktoren gegenseitig beeinflussen, ohne daß ein eindeutiger Anfangs- oder Endpunkt ausgemacht werden könnte; Elias spricht daher von ungeplanten Wirkungen.

41 Rousseau kann in seiner Erziehungstheorie nicht ohne die gesellschaftliche Sicht auf die Republik hinreichend verstanden werden; vgl. dazu bes. Fetscher (1981); einen interessanten Vergleich der Bestimmung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses bei Rousseau mit Konfuzius führt Wei (1991) durch: er verdeutlicht die stark dominierende beobachtende Seite der Unterrichtsbestimmung in der chinesischen Tradition.

42 Eine nähere inhaltliche Herleitung und Differenzierung dieses Ansatzes bei Dewey leistet einführend Bohnsack (1976).

43 Überblicke hierzu einführend z.B. bei Rang (1989); Röhrs (1983), Scheibe (1971), Flitner/Kudritzki (1961).

im 20. Jahrhundert in allen westlichen Ländern zu einem Dauerthema der Erziehungstheorien geworden. Bei der Aufarbeitung dieses Themas ist insbesondere interessant, daß die Erziehungswissenschaft als Fach hier längst ergänzt wird von anderen Grundlagenfächern wie der Psychologie und Soziologie, daß zugleich alle Fachwissenschaften im Lehrstudium fachdidaktische Teildisziplinen ausgebildet haben - also Disziplinen, die die besondere didaktische Aufbereitung ihres Stoffes für verschiedene Unterrichtsstufen ausarbeiten -, und daß zudem die Erziehungswissenschaft sich Spezialgebiete wie die Didaktik und Schulpädagogik verschiedener Lernstufen geschaffen hat.

Neben den zivilisatorisch orientierten Wissenschaften behalten in dieser Entwicklung aber auch die Kulturfächer (Literatur, Kunst, Musik, Religion u.a.) ihre Bedeutung bei, weil sich gerade in ihnen der Freiraum des menschlichen Denkens und Schaffens besonders stark auszudrücken scheint. Zwar hinkt die Praxis der Allgemeinbildung immer wieder ihren hohen Idealen aus dem 19. Jahrhundert hinterher, aber sie bleibt als Bewußtsein sowohl für die beobachtende - eher nachahmende - und die tätige Seite erhalten - vor allem in der Elitebildung⁴⁴.

Die tätige Seite machte die beobachtende Seite allerdings nicht vollständig überflüssig. Im Unterricht entstanden vielmehr Mischformen, die bis heute andauern. Gleichwohl bedeutet dies nicht, daß einerseits in manchen Stunden nach der alten und in anderen Stunden nach einer neuen Methodik unterrichtet wird. Auch in den beobachtungsorientierten Stunden bleibt der Tätigkeitsaspekt nicht mehr so ausgeschlossen oder auf individuell-reproduktives Lernen beschränkt wie früher. Die Veränderungen hin auf Tätigkeit kann man besonders an veränderten Sitzordnungen feststellen. Die Frontalform wird vielfach in eine Kreis- oder U-Form aufgelöst, so daß sich alle Schüler sehen und miteinander in Kommunikation treten können. Eine Strukturierung des Raumes mit Tischgruppen ist auch beliebt. Methodisch wechseln Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten mit stärker lehrerzentrierten Phasen ab, so daß differenzierte Interaktionen im Unterricht stattfinden. Die Erhöhung des Lehrers durch ein Pult oder besondere räumliche Hervorhebung wurde abgebaut. Die Medien im Unterricht veränderten sich: Arbeits- und Anschauungsmaterialien wurden stärker auf die Lernbedürfnisse der Schüler zugeschnitten und von ihnen direkt bearbeitet. Dies ging so weit, daß einige Reformpädagogen verlangten, daß die Schüler zum besseren Verständnis ihre eigenen Lehrbücher herstellen sollten, damit sie durch ihre Tätigkeit vermittelt auch tatsächlich den Stoff umfassend erarbeiten. Arbeitsblätter mit einer Kombination aus Bild- und Textanteilen gehören seitdem zum unverzichtbaren Bestandteil der Lehr- und Lernprozesse.⁴⁵ Gleichwohl bleibt trotz der

44 Allgemeinbildungstheorien stellen dabei immer auch ein Konfliktpotential in der gesellschaftlichen Erziehung dar, weil die speziellen Berufsanforderungen auf das Schulsystem rückwirken und zum Teil die allgemeinbildenden Inhalte zu verdrängen suchen; daher werden Theorien der Allgemeinbildung in der westlichen Erziehungswissenschaft immer wieder diskutiert; vgl. als einführende Auswahl z.B. Tenorth (1986), Haefner (1982), Klafki (1986), Klemm u.a. (1985), Heitkämper/Huschke-Rhein (1986)

45 Diese Entwicklung wurde stark durch die neuen Techniken der Reproduktion (Abzugsmaschinen, Kopiergeräte) begünstigt.

zunehmenden Schülerorientierung die führende Rolle durch den Lehrer unbestritten.⁴⁶ Er bedarf aber der speziellen beruflichen Vorbereitung auf seine pädagogischen und didaktischen Aufgaben im Tätigkeitsfeld. Lernerfolg ist nach der tätigen Seite hin schwerer zu beurteilen. Dort, wo früher besonders das moralische Verhalten der Schüler gelobt oder getadelt wurde, treten nunmehr die Mitarbeit, die Kooperationsfähigkeit und die Kommunikationsbereitschaft bei Leistungsbeurteilungen in den Vordergrund. Es herrscht ein stillschweigendes Einverständnis bei Lehrern, Eltern und Schülern, daß diese Fertigkeiten neben und mit Fachkenntnissen von hoher Relevanz für das spätere Leben sind.

Betrachten wir die tätige Seite in Absetzung zur beobachtenden, dann fallen folgende Merkmale in der Veränderung von Fremd- und Selbstzwängen auf:

- Die tätige Seite betont eindeutig eher den Selbst- und weniger den Fremdzwang. Zwar bleibt die führende Rolle des Lehrers unbestritten, aber sein inhaltlicher und organisatorischer Einsatz soll sich nunmehr zugunsten einer erhöhten Aktivität der Schüler auswirken, indirekte Lenkungsformen wie Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten, selbstständige Referate von Schülern, projektorientierter Unterricht und andere nehmen zu. Die Medien werden lernerbezogen entwickelt. Das allgemeine Bewußtsein der selbstverantwortlichen Tätigkeit wächst und führt dazu, daß Lernprozesse nicht mehr als mit der Schul- oder Ausbildungszeit abgeschlossen betrachtet werden.

- Eigene Tätigkeit stärkt Selbstvertrauen und Selbstbewußtsein. Es fördert zudem in der Auseinandersetzung mit anderen Schülern kooperative und kommunikative Kompetenzen und baut Autoritätsgläubigkeit ab.

- Tätigkeiten von Schülern beanspruchen Zeit, so daß das Mißverhältnis von gesellschaftlich intendierter Stoffvermittlung (das gültig und notwendig erscheinende Fachwissen) und zur Verfügung stehender Lernzeit gesteigert und zu einem Dauerthema der an der Erziehung beteiligten Wissenschaften wird. Schulische und berufliche Ausbildungsgänge dauern in westlichen Ländern immer länger. In den durch Schul- und Ausbildungsabschlüssen erreichten beruflichen Rollen werden zunehmend Weiterbildungen erforderlich. Bei veralteten Berufsbildern sind Umschulungen und Fortbildungen auch für ältere Berufstätige notwendig. Die darin liegende Flexibilität, Disponibilität und Mobilität wird durch die Betonung der tätigen Seite des Lernens schon früh in Industriegesellschaften vorbereitet.

(3) Von der beobachtenden und tätigen Ebene unterscheidet sich die produzierende Ebene. Hier machen wir auf den Umstand aufmerksam, daß die menschliche Vernunft nicht nur schaut, nicht nur interaktiv, sozial und kommunikativ agiert, sondern auch produktorientiert vorgeht und

46 Zumindest gilt dies in der Praxis. Es gibt mittlerweile auch Erziehungstheorien im Westen, die die Erziehung im anleitenden Sinne gänzlich abschaffen wollen - sogenannte Antipädagogik -, um darin ihre gesellschaftliche Kritik an zu übernehmenden Werten auszudrücken. Dies befreit aber auch diese Ansätze nicht von dem Dilemma, daß sie ihre Sichtweise irgendwie tätig-lernend vermitteln müssen.

sich gegenständlich vermittelt und Gegenstände hinterläßt, die Mittelpunkt der eigenen Lebensweise sind und Ausgangspunkte für spätere Generationen werden.⁴⁷

An dieser Stelle tritt für die Erziehungswissenschaft das Erkennen der Problematik einer Abkoppelung von Schule und realen Lebensvorgängen in den Vordergrund. Die Lehrpläne für den Unterricht entsprechen einer arbeitsteiligen Welt, indem sie das Weltwissen in bestimmte Fächer aufteilen und theoretisch segmentiert verarbeiten. Damit wird zwar einerseits eine Wirklichkeitsrepräsentanz erreicht, andererseits aber auch eine Fremdheit gegenüber der Wirklichkeit erzeugt, die dysfunktional gegenüber den Anforderungen der Gesellschaft werden kann. Lehrpläne und Schulen müssen diese Abkoppelung zu minimieren versuchen, indem sie entweder ihre Lehrpläne stärker an tatsächlichen Lebensbedürfnissen der menschlichen Praxis ausrichten oder sich selbst auf diese Praxis hin differenzieren und spezialisieren (hier sind besonders die Gründungen von Berufsschulen, Berufsfachschulen und auf bestimmte Berufe hin orientierten Fachhochschulen zu nennen).

Für die Ebene der Produktion gilt im besonderen Maße der Anspruch gesellschaftlicher Funktionalität. Das Zeitalter der großen Industrie und des raschen wissenschaftlich-technischen Fortschritts benötigt qualifizierte Arbeitskräfte, deren Ausbildung in den Fabriken bereits durch allgemeine Ausbildungsgänge effektiv vorbereitet werden muß. Die kapitalistischen Länder, die hoch entwickelt sind, verfügen alle über ein Vorbereitungssystem der Qualifizierung hoch spezialisierter Arbeitskräfte. Neben allgemeine Qualifikationen treten besondere berufliche Ausbildungsgänge, die Qualifikationsaufgaben übernehmen. Vielfach ist die Qualifikationsleistung Aufgabe des Staates geworden und entlastet die Kosten der Betriebe. In der deutschen Bildung hat sich ein duales System entwickelt, das parallel in der schulischen (Berufsschule) und betrieblichen Ausbildung eine Verzahnung allgemein-beruflicher und spezieller betrieblicher Ausbildungsaspekte intendiert. Es hat sich eine Verknüpfung von Interessengruppen der Unternehmer und der Arbeiter in der Bestimmung der Bildung ergeben, die von staatlichen Stellen vermittelt und deren Kosten sehr stark auf alle Mitglieder der Gesellschaft mittels Steuererhebung verteilt werden.

Hierbei entstehen zwei vorrangige Zielkonflikte: Einerseits gerät die zunehmende Spezialisierung der Berufe und ihrer Anforderungen in Gegensatz zu wichtig erscheinenden allgemeinbildenden Qualifikationen, wobei eine weitere Ausdehnung der schon sehr langen Ausbildungszeiten

47 Der Ausdruck produktiv trägt eine doppelte Bedeutung: Einerseits markiert er in direkter Weise ein gefertigtes und hinterlassenes Produkt, das in einer warenproduzierenden Gesellschaft in seiner vergegenständlichten Form (Gebrauchswert) den Ausgangspunkt für gesellschaftlichen Warentausch (Tauschwert) bildet. Gilt nur diese ökonomische Sicht, so erscheint nur das als produktiv, was Ware wird. Andererseits bedeutet produktiv aber auch allgemein ein Handeln, das irgendetwas materiell oder geistig herstellt - unabhängig von der Warengestalt. Diese letztere Sicht ist für Erziehungsverhältnisse entscheidend, da sie sowohl eine Vorbereitung auch der im engeren ökonomischen Sinne produktiven Seite als auch aller anderen dienstleistenden Tätigkeiten bedeutet. Den engeren Produktivitätsbegriff kann man nur dann auf Lernprozesse sinnvoll anwenden, wenn man darauf aufmerksam machen will, daß es ökonomische Abhängigkeiten in der Freisetzung von Lerntätigkeiten aufgrund von produktiver Arbeit schlechthin gibt.

als nicht mehr praktikabel und zu teuer erscheint; andererseits zeigt sich aber auch, daß der wissenschaftlich-technische Fortschritt nicht automatisch immer besser qualifizierte Arbeitskräfte benötigt, sondern die produktiven Kräfte immer stärker in qualifizierte und unqualifizierte scheidet, weil der Arbeitsprozeß durch Automation in vielen Bereichen die Arbeit immer stärker dequalifiziert und vereinfacht. Besonders diese letztere Tendenz wirkt sich nachteilig auch auf die Ebenen der beobachtenden und tätigen Seite der Lehr- und Lerntraditionen aus, denn für viele Schüler besteht als industrielle Reservearmee keine notwendige Qualifizierungsaufgabe im Sinne einer umfassenden Bildung, wenn sie im beruflichen Leben nur einfache Arbeiten ausüben können. Gleichwohl muß das Bildungssystem als ganzes die Möglichkeit der Qualifizierung einschließen, um den Bedarf an qualifizierter Arbeit zu sättigen.⁴⁸

Für die produktiv in der Gesellschaft tätigen Menschen gehört es zu den fundamentalen Erfahrungserfahrungen in der Familie und Schule, daß sie nicht nur vorhandene Erkenntnisse übernehmen, sondern selbst produzieren.⁴⁹ Da aber weder Familien noch Schulen industriell produzieren können, da zudem die industriell vorhandene Fertigung als polytechnische Erziehung eher nachahmende Tätigkeiten in der Anlernphase bevorzugt⁵⁰, kommt es in der bürgerlichen Erziehung vielmehr darauf an, in anderen Feldern des Lernens Möglichkeiten der produktiven, selbsttätigen Verarbeitung von Wirklichkeit kennenzulernen und das Selbstbewußtsein der Heranwachsenden hieran zu stärken. Solches Lernen kann dann später auf die unterschiedlichsten Bedingungen verschiedenster Berufe und dabei erforderlicher Handlungen übertragen werden. In hoch industrialisierten Ländern ist somit ein Lernen in den Vordergrund getreten, daß sowohl den Heranwachsenden Freiraum bei der produktiven Selbst- und Fremdgestaltung der Aneignung von Wissen, Verständnis und Anwendungen ermöglicht, indem sie eigenständig Inhalte erarbeiten, vortragen, diskutieren und in Frage stellen dürfen, als auch die Entwicklungsphasen der Heranwachsenden beachtet und ihnen Lernerfolgsergebnisse gemäß ihres Kenntnisstandes zukommen läßt. Ein hohes Selbstbewußtsein entwickelt sich sehr stark dort, wo ein Lernfortschritt gemessen an dem Kriterium des bisherigen Wissens orientiert ist und dieses nicht durch den tatsächlichen Wissensstand der Spezialisten frustriert. Es ist ganz selbstverständlich, daß ein Erstklässler nicht das Wissen eines Wissenschaftlers hat, aber das darf nicht hindern, seine Entwicklungsfortschritte mit Lob und Anerkennung zu begleiten, ihn schon von Anbeginn

48 Vgl. einführend z.B. Lüth (1988); aus kritischer Sicht z.B. Altvater (1988).

49 So setzen sich z.B. im Bereich des Spielzeugs zunehmend Materialien durch, die von Kindern in produktiver Weise benutzt werden können; dies gilt sowohl für konstruktiv-instrumentelles Handeln - z.B. Bauwerke nach vorgefertigten, mehrfach kombinierbaren Materialien - als auch für Rollenspiele - z.B. mehrfach kombinierbares Figuren- und Situationsmaterial -, in denen kommunikatives Handeln eingeübt wird.

50 Hier liegt das Problem einer polytechnisch orientierten Erziehung in modernen Industriegesellschaften: die industrielle Fertigung ist zu speziell, als daß bereits Schüler umfassend Einsicht und Mitarbeit im Laufe ihrer Schulzeit gewinnen könnten; modellhaft dominieren daher Versuche, mittels Praktika während der Schulzeit Einblick in die Wirtschaft - vor allem auch in den Dienstleistungsbereich - zu gewinnen. Eine umfassende Verbindung von Schule und Arbeit ist auch in den sozialistischen Ländern trotz einiger Modellansätze gescheitert.

an eine forschende Einstellung zu seiner Umwelt und zu sich selbst zu vermitteln, wenn er denn später auch einmal forschend tätig werden soll. Dazu aber muß er Ergebnisse in seinen Lernprozessen produzieren, um ein Selbstbewußtsein für die Möglichkeit seiner Produktivität - im weitesten Sinne - aufzubauen. Medien verlieren an dieser Stelle ihren eher illustrierenden Charakter, um dem Schüler etwas aus der Sicht des Lehrers zu zeigen, sie werden vom Schüler selbst produktiv genutzt.

Der Selbstzwang, der in der Erziehung angeeignet werden soll, benötigt hier aber den kulturellen Teil eines Freiraums, einer Gedankenfreiheit, die wesentlich für alles Schöpfertum auch im wissenschaftlich-technischen Prozeß ist. Nicht nur Künstler, sondern auch Naturwissenschaftler brauchen diesen Gedankenfreiraum, der sich besonders dort entfaltet, wo die Fremdzwänge durch Lehrerautoritäten oder andere gesellschaftliche Autoritäten zurücktreten. Zwar funktioniert diese produktive Seite nicht ohne die beobachtende und tätige, in denen auch Fremdzwänge wie Disziplin bei der Arbeit, Fleiß, Ordnung und andere enthalten sind, aber sie wird sofort zerstört und unproduktiv, wenn durch hohe Verschulung der Freiheits- und individuelle Verantwortungsraum des Heranwachsenden geschmälert ist.

Lernerfolge werden hier in einer neuen Dimension gesehen. Um zu einer produktiven Lösung selbst kleiner Aufgaben zu gelangen, muß der Schüler beobachtende und tätige Handlungen in seinem Lernprozeß ergreifen und miteinander vermitteln. Es wird dabei erwartet, daß er nicht nur reproduktiv einen Stoff wiedergibt - auch wenn dies als Sonderform selbstverständlich immer wieder auftaucht -, sondern sich zu diesem Stoff auch in ein persönliches, selbstverantwortliches Verhältnis und Handeln setzt. Die Selbstverständlichkeit dieses Vorganges fällt nur noch Beobachtern aus anderen Kulturkreisen auf. So berichteten mir Chinesen immer wieder, daß sie darüber erstaunt seien, mit welcher Freiheit und Selbstverständlichkeit bereits Grundschüler eigenständig Referate halten und selbstbewußt vor die Klasse treten, wie erstaunlich es sei, daß der Lehrer hierbei im Hintergrund bleibe, und als wie gefährlich sie es ansehen würden, daß dabei doch auch manche falsche Informationen an die Schüler weitergegeben werden könnten. Genau dies aber markiert den Übergang von einer beobachtenden, auf strikter Lehrerautorität basierenden Richtigkeit des Unterrichts, hin zu einer produktiven, auf Selbsteinsichten der Schüler basierenden Erforschung und Erkundung der Welt, in der das enorme Machtgefälle auch der Wissenschaft zunehmend abgebaut wird. Die Schüler können und dürfen Fehler machen, denn dies ist durchaus auch ein Zeichen der Wissenschaften selbst. Dies bedeutet nicht, daß Fehler in den Mittelpunkt des Lernprozesses treten. Es heißt vielmehr, daß es vornehmlich auf die Wege der Lernlösungen, die Techniken der Beherrschung eines Wissens, die Übertragbarkeit solcher Technik auf späteres berufliches Handeln, weniger aber auf das konkrete Einzelergebnis ankommt. Zugleich müssen alle Ergebnisse immer wieder in Frage gestellt werden dürfen, denn auch die noch so sicher erscheinende wissenschaftliche Tatsache kann durch den weiteren Forschungsprozeß relativiert werden. Die tätige Haltung, die produktive Einstellung in der Erzie-

hung zählt mehr und stärker als das einzelne, abfragbare Resultat. Die fachwissenschaftliche Ausbildung der Lehrer, ständig sich wandelnde Lehrpläne sorgen gleichwohl für einen gewissen Ausgleich der Freiheit.⁵¹ Dadurch entsteht eine Mischung aus beobachtenden, tätigen und produktiven Aufgaben, und jeder Schüler lernt automatisch so den Selbstzwang zu Perspektivwechseln, mit denen er die Wirklichkeit betrachten muß: ein Wechsel von eher passiven - aneignenden - und aktiven - entäußernden - Rollen. Gerade diese Perspektivwechsel aber sind für dynamische Gesellschaften eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg beruflicher und anderer Lebensrollen.⁵²

In Deutschland stellt sich nach der Vereinigung von BRD und DDR die Frage, ob nicht gerade durch die Defizite im stark verschulden und wenig individualisierten und auf freie, schöpferische Selbstentwicklung zielenden Erziehungssystem der DDR *eine* wichtige Wurzel für die unproduktive, desolate Wirtschaftsweise lag, die das Land in den Abgrund trieb und die völlige Vereinnahmung durch den Westen bedingte.⁵³

Fassen wir auch hier die Ergebnisse zusammen, so müssen wir betonen, daß die produktive Seite eine Sonderform der tätigen darstellt. Hier wird nicht nur kooperiert und kommuniziert, sondern auch produziert. Warum ist diese Sicht wichtig?

- Eine Gesellschaft, die ihren materiellen Reichtum aus einer unzähligen Warensammlung schöpft, benötigt eine aktive und bejahende Einstellung zur Produktion geistiger und materieller Gegenstände und Werte. Dabei tritt die reproduktive Tätigkeit in Formen des Fremdzwanges zwar immer noch auf (Erlernen von Grundfertigkeiten und Kulturtechniken), aber die Tendenz geht hin zum selbstzwangvermittelten Lernen, das vielen Individuen ein hohes Selbstbewußtsein bei der Aneignung und Veränderung von Gegenständen vermittelt.

- Dieses Selbstbewußtsein bedingt Veränderungen besonders im Einsatz von Lehr- und Lernmethoden und von Medien. Es entstehen zunehmend mehr Mischformen aus eigener, aktiver Aneignung und Produktion von Ergebnissen mit Aufgaben der Beobachtung. Insbesondere die Lernforschung aus psychologischer und lernbiologischer Sicht schärft in diesem Zusammenhang das Bewußtsein für eine aktive, erfahrungsbezogene Lernweise, die zu besseren Gedächtnis- und Selbstzwangleistungen führt. Gleichwohl bleibt dieser Übergang hin zu immer mehr Schüleraktivität

51 Die westlichen Erziehungstheorien sind sich über den notwendigen Grad der Freiheit sehr unsicher. Es ist auch keineswegs so, daß es nicht immer wieder Rückfälle in die beobachtende Ebene und damit den Aufbau neuer Lehrerautoritäten gibt, aber die gesellschaftlichen Erwartungen an die Erziehung drängen in solchen Fällen sehr stark auf die Rückkehr zu einer Schülerorientierung, die zumindest die tätige Seite zuläßt. Im Kampf der gesellschaftlichen Systeme war insbesondere der Sputnik-Schock, der erste Weltraumsatellit durch die Sowjetunion, für die westlichen Länder eine treibende Kraft, ihr Schulsystem zu effektiveren. Ein Problem stellt sich in westlichen Erziehungssystem aber auch: die Vernachlässigung der beobachtenden Seite und die Überbetonung der anderen Ebenen kann zu mangelhaften Grundkenntnissen und fehlenden Fertigkeiten im reproduktiven Bereich führen (Kulturanalphabetismus).

52 Auch die sowjetische Lernpsychologie im Anschluß an Leontjew und Galperin betonte diesen Zusammenhang, ohne sich aber, wie es scheint, in der Praxis umfassend gegen die traditionelle sowjetische Organisationspädagogik mit Lehrerdominanz durchsetzen zu können.

53 Allerdings darf diese Sicht nicht isoliert vom politisch-ideologischen System interpretiert werden. Hier soll nur betont sein, daß - obwohl in der DDR ein hohes Bewußtsein für praxisorientierten Unterricht herrschte - die Verhaltensqualitäten der Schulabsolventen keineswegs der erwarteten sozialistischen Tugendhaftigkeit entsprachen und auf Dauer entsprechen konnten.

und -orientierung kontrovers, weil er von den Lehrern hohes Engagement und didaktisches Geschick in der Aufarbeitung des Stoffes verlangt. Bei ökonomischen oder wissenschaftlichen Stagnationen kommt es im Westen immer wieder zu Angriffen gegen das Erziehungssystem, das noch zu wenig leistungsfähig erscheint.⁵⁴

- Die ökonomischen Bedingungen setzen in kapitalistischen Gesellschaften andererseits durch qualifizierende und dequalifizierende Tätigkeiten Möglichkeiten und Grenzen. In westlichen Schulsystemen erscheinen zunehmend mehr untere Ausbildungsebenen, in denen es auf Qualifikation nicht so sehr ankommt. Die staatlichen Ausgaben für die Erziehung erscheinen Kritikern im Verhältnis zum Nationaleinkommen immer noch als viel zu gering.

- Die produktive Einstellung steht im Zusammenhang mit dem Wertewandel westlicher Gesellschaften. Eine moralische Tugenderziehung im Sinne eindeutiger Verhaltensmoral hat zunehmend abgenommen und den Schülern einen breiten Freiheits- und Selbstverantwortungsraum eröffnet. Ein Leistungsversagen in diesem System wird immer auch als individuelles Versagen (bzw. Versagen der Familie) interpretiert.

Als Zusammenfassung dieser Entwicklung ergibt sich für die Lehr- und Lerntraditionen eine große Verschiebung innerhalb der Verhaltenseigenschaften und -erwartungen. Die Mischung zivilisatorischer und kultureller Ansprüche dokumentiert sich in einem Menschenbild, das die Modernisierung bzw. zunehmende Industrialisierung der Gesellschaft und damit zusammenhängenden Wohlstand auch für breite Massen an Veränderungen der beobachtenden, tätigen und produktiven Seite der Erziehung feststellen läßt. Dabei gibt es bis heute anzueignende Grundkenntnisse und Fertigkeiten, die jedoch nicht bloß als Fremdzwang von den Heranwachsenden oberflächlich angeeignet werden müssen, sondern zum sozialisierten Selbstzwangrepertoire gehören. Solche Selbstzwänge sind dann am erfolgreichsten, wenn sie nicht bloß durch äußeren Druck angeeignet werden und damit relativ ichfremd bleiben, sondern im Aneignungsprozeß selbst mit Trieb- und Lustbedürfnissen des Individuums gemischt werden, seinen Freiraum stärken und seine gesellschaftliche Anerkennung hierüber steuern. Aus diesem Individualismus und Egoismus entspringt gleichwohl die Kehrseite dieser kapitalistischen Entwicklungssicht, die sich in der Bildung gesellschaftlicher Eliten, in einer gesellschaftlichen Schichtung äußert, die sich als Leistungsgesellschaft in verschiedene Einkommensschichten differenziert. Allerdings - und dies ist das eigentümliche an diesem Prozeß - bringen es die hoch industrialisierten Gesellschaften des Westens dabei immerhin auch zu einem Wohlstand für die breiten Massen, der bisher bei weitem die Armut der Entwicklungsländer übersteigt. Es bleibt kritisch die Frage zu stellen, inwieweit die ökonomische Potenz des Westens die Armut vieler Entwicklungsländer erhöht,

54 So führte z.B. der erste sowjetische Satellit zum sogenannten Sputnik-Schock im Westen, was eine Bildungsoffensive auslöste.

indem Rohstoffe billig eingekauft und Fertigwaren teuer zurückverkauft oder billige Arbeitskräfte ärmerer Länder ausgebeutet werden.

4. Ausbreitung der westlichen Zivilisation und Vermittlungsschwierigkeiten mit der Kultur Chinas

Nimmt man die Ziele der Erziehung im Abendland in bezug auf den ihnen innewohnenden gesellschaftlichen Zwang und die durch Erziehung vermittelte Selbstzwangapparatur, dann läßt sich feststellen, daß einerseits weiter beständig Zivilisationsstrukturen ausgebildet werden, andererseits "tendiert zugleich das ganze Abendland, Unterschichten und Oberschichten zusammen, dahin, eine Art von Oberschicht und Zentrum eines Verflechtungsnetzes zu werden, von dem sich Zivilisationsstrukturen über immer weitere Teile des besiedelten und unbesiedelten Erdballs außerhalb des Abendlandes hin ausbreiten." (Elias 1976, Bd. 2, S. 341) Dabei wird ein bürgerlicher Verhaltenstypus, vielfach der der sogenannten bürgerlichen Mittelschichten, sowohl zum Verhaltensvorbild der Unterschichten kapitalistischer Länder als auch zum Leitbild jener Schichten, die in den unterentwickelten Ländern - deren Produktion noch überwiegend agrarisch ist - im Weg der Modernisierung ihrer Gesellschaft eine Verbesserung ihrer Lebensverhältnisse erblicken und erhoffen. Wenn sich dieser Prozeß auch nicht geradlinig und widerspruchsfrei vollzieht, so ist doch zu beobachten, daß vermittelt über Ware-Geld-Beziehungen, beschleunigt durch den Einfluß von Massenmedien, angetrieben durch materielle Wünsche breiter Massen, der einstmals spezifische Prozeß der Zivilisation des Abendlandes immer weiter expandiert und zu einer Überformung nationaler und kultureller Eigenheiten vieler Völker führt. Dieser Prozeß der Überformung tritt allerdings mit den jeweils besonderen Bedingungen der erreichten Völker zusammen und führt dazu, daß der Westen mit der Verbreitung seiner Zivilisationsvorstellungen durch die Abhängigkeit von neuen Märkten und deren eigenständiger Entwicklung Kontraste abbauen muß, daß die Spielarten zivilisierten Verhaltens immer größer und die Variationen immer vielschichtiger werden. Ein ausgeprägtes Beispiel hierfür ist Japan, das zwar westliche Industriemaßstäbe angenommen hat, das auch zivilisatorische Ansprüche des Westens übernommen hat, diese aber zugleich mit eigenen Traditionen zu verbinden wußte.

Für China stellt sich eine Besonderheit. Die eigene, sehr alte Kultur hatte ihrerseits zu einer Modellierung des Verhaltens geführt, das sich im Konfuzianismus einer Zentralgewalt, dem Kaiser, unterworfen hatte, als Beamtenstruktur und -mentalität entwickelt wurde, die von hohem Zeremoniell, ausgewiesener Etikette, ritualisierter Moral gekennzeichnet war. Gleichwohl konnte dieser äußerst selbstbeherrschte Verhaltenstypus nicht wie im Abendland zu einem allgemeinen Verhaltenstypus einer auf Modernisierung drängenden Gesellschaft aufsteigen, da ihm die bürgerlichen Vermittlungsschichten fehlten. China lebte im Gegensatz eines auf

hohen ethischen Werten basierenden traditionellen Beamtengelehrten-Typus und eines bäuerlichen Verhaltenstypus, der bis heute dem westlich zivilisierten - an die Oberschichten angepaßten - Menschen als unterentwickelt in seinem Verhalten erscheint. Die zivilisatorischen Werte des Westens dokumentierten sich oberflächlich betrachtet als Selbstbeherrschungsleistungen vor allem im Eßverhalten (Zerlegen der Nahrung hinter den Kulissen; reinliche Verpackung), beim Spucken, das als rohe Triebentladung gesehen wird, bei den natürlichen Bedürfnissen, für die die Peinlichkeitsschwelle stark voranrückte (Privatisierung der Toiletten). Auch in den bäuerischen Schichten des Westens vollzogen sich hier Wandlungen des Verhaltens sehr langsam. Dabei ist die Zivilisationskurve auch keineswegs eine Kurve der Höherentwicklung im Sinne des moralisch besseren, höherwertigen Lebenszieles, sondern nur eine Beschreibung von äußerlich geltenden und innerlich angeeigneten Verhaltensnormen, die zugleich etwas über das Steigen der selbstbeherrschten Lebensweise des Menschen dokumentieren: Dort, wo der Bauer seine natürlichen Lebensbedürfnisse noch im Einklang mit der ihm umgebenden Natur lösen kann, wird für die Produktion an künstlichen, sauber zu haltenden Orten der Produktion oder des Lernens, wird in den Fabriken, Schulen und anderen künstlichen Orten ein Verhaltenstyp erwartet, der sich in seinen natürlichen Bedürfnissen beschränkt, der sich nicht nur in seiner Arbeitszeit zwingt, die Arbeit gut zu verrichten, sondern zugleich dabei seine Natur beherrscht, um die Produktion nicht zu stören. In China wird dies durch die Aufforderung in Fabriken und Schulen dokumentiert, nicht zu spucken, wenngleich immer mehr als das Spucken gemeint ist: ein zivilisiertes Verhalten ist ein Verhalten, das die Selbstbeherrschung immer weiter verfeinert und die erzieherische Fürsorge hierfür erweitert. China ist voll in diesem Differenzierungsprozeß begriffen. Er dokumentiert sich stark in dem Gegensatz von Stadt und Land, er wird aber auch oft in dem Widerspruch der eigenen Kulturtradition (Konfuzianismus als ehrenwerter Verhaltenstyp) und einiger Entartungen der Gegenwart (z.B. barbarische Händlermentalität) diskutiert. Dabei kann der Beobachter von außen feststellen, daß es bis heute in China an soziologischen Theorien fehlt, die diesen Prozeß der Soziogenese von Verhaltenstypen adäquat reflektieren, aber auch an psychologischen Deutungen der Tiefenstruktur von Verhaltenstypen.⁵⁵

China wurde durch den Opiumkrieg in relativer Isoliertheit von der Übermächtigkeit industrieller Potenz erschüttert und trägt als ein noch überwiegend agrarisch produzierendes Land bis heute an der Hürde der Industrialisierung, wenngleich es sich ihr politisch in der Perspektive der vier Modernisierungen⁵⁶ verschrieben hat. In China steht als Ausdruck der älteren, elitären Tradition der Konfuzianismus zur Diskussion, der sich nur recht willkürlich mit dem Modernisierungsprozeß verbinden

55 In dieser Richtung scheint mir ein besonders ertragreicher Weg weiterer vergleichender Forschungen in direkter Kooperation chinesischer und westlicher Forscher zu liegen.

56 Gemeint sind moderne Industrie, Landwirtschaft, Wissenschaft und Technik, Landesverteidigung, die China zu einer führenden Industrienation umwandeln sollen, vgl. auch Mallm/Reich (1989, S. 9 ff.).

läßt.⁵⁷ In der neueren Tradition der sozialistischen Entwicklung Chinas aber ist zugleich ein neuer Widerspruch entstanden, der darin wurzelt, in den Modernisierungen zwar westliche Standards der Ware-Geld-Beziehungen und der Produktivkraftentwicklung zuzulassen, diese aber immer noch von ideologischen Aspekten einer überwiegend am Beobachtungslernen orientierten Einstellung zu Lernvorgängen begleitet zu sehen, die im Widerspruch zu den erforderlichen Voraussetzungen individualisierter Handlungsfreiheiten steht, die den ökonomischen Prozessen einer stärker marktorientierten Gesellschaft notwendig innewohnen⁵⁸. Dies bleibt nicht ohne Folgen für die Deutung von gegenwärtig zu konstatierenden Widersprüchen in den Lehr- und Lernverhältnissen, denen wir nachfolgend und kontrastierend zur Entwicklung im Westen nachgehen wollen.

5. Widersprüche des chinesischen Weges in den Lehr- und Lerntraditionen

5.1. Reformpädagogische Traditionen in China

China hat den Schock der westlichen industriellen Höherentwicklung im 19. Jahrhundert in der Erziehung sowohl durch innere Reformen des Ausbildungssystems als auch durch Berührungsversuche mit dem Westen zu überwinden gesucht. Der Untergang des Prüfungssystems ist hier an erster Stelle zu nennen. Auffällig dabei ist, daß in der Phase der bürgerlichen Entwicklung nach 1911 etliche chinesische Intellektuelle im Westen studierten oder in Auseinandersetzung mit Ausländern, die China bereisten, Reformen durchführten. Programmatisch für diese Entwicklung waren besonders Cai Yunpai, der die Reform der Peking-Universität entschieden vorantrieb, und Tao Xingzhi, der reformpädagogisch arbeitete.

Bei beiden entstand in Theorie und Praxis eine Mischung aus westlichen und chinesischen Traditionen. Besonders Tao Xingzhi gelang es, auch im Bereich der Lehr- und Lernmethoden - aufbauend auf der Psychologie John Deweys⁵⁹ - ein Modell der selbsttätigen Lernweise der Schüler zu begründen. Seine Sichtweise scheint wegweisend für reformpädagogische Umsetzungen in China. 1932 z.B. startete Tao in der Nähe von Shanghai ein Erziehungsprojekt, die Shanhai Gongxuetuan⁶⁰, in der Arbeit, Lernen

57 Auch wenn es immer wieder Stimmen gibt, die eine Vereinigung westlicher Industrialisierung mit konfuzianischen Traditionen für möglich halten, so sind wir bezüglich der von Elias treffend herausgearbeiteten Wandlungen in der Selbstkontrollapparatur dynamischer Gesellschaften skeptisch, ob sich der Konfuzianismus als Ideologie hier noch umfassend einbringen läßt. Gleichwohl muß beachtet werden, daß der Übergang von Fremd- zu Selbstzwängen in China lange vor der westlichen Entwicklung vollzogen wurde. Wir planen weitergehende Studien zu diesem Thema.

58 Vgl. dazu z.B. Staiger (1988), Scharping (1988 a,b), Mallm/Reich (1989).

59 Dewey selbst weilte mehr als zwei Jahre in China und hielt dort sehr viele Vorträge. Von John Dewey wurde das Buch "Die fünf großen Vorträge" ins Chinesische übersetzt. Sie übten nicht zuletzt durch die Rolle von Hu Shi damals großen Einfluß aus.

60 Dies meint durch Arbeit (gong), das Leben zu ermöglichen, durch Lernen (xue), das Leben zu erhellen, durch Zusammenschluß (tuan), das Leben zu schützen. Shanhai ist eine Kombination der Ortsnamen von Baoshan und Shanghai.

und gemeinschaftlicher Lebenszusammenschluß von Kindern integriert waren. Diese Schule war gleichzeitig eine kleine Werkstatt und eine kleine Gesellschaft. In ihr wurden sechs Fächer unterrichtet: allgemeine militärische Ausbildung, allgemeine Arbeitserziehung, allgemeine wissenschaftliche Ausbildung, Lesen und Schreiben, allgemeine Ausbildung in den Bürgerrechten, allgemeine Ausbildung zur Familienplanung. Ziel war eine möglichst dorfnah Schule, die als Vorbild für eine landesweite Verbreitung gedacht war. Die Lehr- und Lernmethoden Taos in dieser Schule stellten eine Synthese aus westlichen Methoden und chinesischen Bedürfnissen - hier auch der nationalen Verteidigung - dar, sie intendierten eine gezielte Verbindung von Lehren, Lernen und Handeln:

"1. Den traditionellen Methoden nach wird die Schule von der Gesellschaft getrennt; Gongxuuetuan tritt für eine Gesellschaft als Schule ein.

2. Den traditionellen Methoden nach wird das Leben von der Erziehung getrennt; Gongxuuetuan tritt für das Leben als Erziehung ein.

3. In den traditionellen Methoden wird eine Barriere zwischen Lehrern und Schülern errichtet; Gongxuuetuan tritt dafür ein: Wer kann, der soll die anderen lehren, wer nicht kann, der soll von den anderen lernen.⁶¹

4. Nach den traditionellen Methoden lehren die Lehrer nur und sie tun sonst nichts, und die Schüler lernen nur und tun sonst auch nichts; Gongxuuetuan tritt dafür ein, daß die Lehrer beim Handeln lehren und die Schüler beim Handeln lernen. Lehren und Lernen basieren auf dem Handeln. Das ist auch die Kernbedeutung einer Verbindung von Lehren, Lernen und Handeln.

5. Nach den traditionellen Methoden lernen die geistig Arbeitenden nicht manuell zu arbeiten und die manuell Arbeitenden nicht geistig zu arbeiten; Gongxuuetuan tritt für die Gleichzeitigkeit geistiger und manueller Arbeit ein. Das ist echtes Handeln. Sonst müßte man von blindem Lehren, blindem Lernen und blindem Handeln sprechen.

6. Nach den traditionellen Methoden soll man erst ein Paar Jahre lernen, erst wenn man genügend Kenntnisse gesammelt hat, dann beginnt man zu handeln; Gongxuuetuan tritt dafür ein, daß das Handeln der Anfang des Wissens ist. Wir müssen beim Handeln nach wahren Kenntnissen streben. Hat man Mut zu handeln, dann kann man erst Erfolg beim Wissen haben.

7. Die traditionellen Methoden lehren wenige Leute Beförderungen und Reichtümer zu erlangen; Gongxuuetuan tritt dafür ein, daß man mit den Volksmassen zusammen Wohl und Wehe teilt. Das ist der Ausweg der ganzen chinesischen Nation." (Tao 1984, Bd. 2, S. 594)

Es ist für die chinesische Erziehungsgeschichte sehr aufschlußreich, den Untergang dieses Modellversuchs zu analysieren. Zwar wurden in der Volksrepublik China seit ihrer Gründung politische Implikationen Taos aufgenommen, aber seine lernmethodischen Überlegungen zu wenig beachtet. Der Einfluß der Sowjetpädagogik in den 50er Jahren, die Idealisierung Stalins und seiner rigiden Reduzierung von Erziehung auf Orga-

61 Tao entwickelte auch das Konzept der "kleinen Lehrer", in dem Schüler ihr jeweiliges Wissen an andere weitergaben.

nisationsfragen, die auf eine Moralisierung des Unterrichts unter striktem Gehorsam des immer führenden Lehrers hinauslief, erstickten nach 1949 die Erinnerungen an reformpädagogische Ziele im Keim. In der Kulturrevolution scheiterte der Versuch, die Einheit von Lehren, Lernen und Handeln wiederzufinden, um vermeintlich revisionistische Erstarrungen bei der Bevölkerung aufzulösen, weil weder materielle Entsprechungen noch eine tiefergehende geistige Verankerung im Bewußtsein der Menschen vorhanden waren. Die rebellierenden Schüler wandten sich dem Lehrer Mao zu, dem sie folgten, nicht aber dem eigenen Leben, so wie es ein reformpädagogischer Ansatz fordern müßte, so wie es Tao gefordert hatte. Tao Xingzhi strebte nach wahren Kenntnissen, aber ihm war die Wahrheit nicht als Dogma erstarrt, sondern sie mußte in der gesellschaftlichen Praxis angeeignet, entwickelt, erprobt werden. Dies setzt ein neues Bild vom Schüler voraus:

- Der Lehrer kann hier nicht mehr ungefragt der Führer in allen Lebenslagen sein; die Schüler bringen Fragen aus der gesellschaftlichen Praxis mit, für die erst gemeinsame Antworten gesucht werden müssen. Dies markierte den weiter oben charakterisierten Übergang von der bloß beobachtenden Seite des Unterrichtens hin zur tätigen und produzierenden.
- Die Lernkontrollen der traditionellen Schule werden so aufgelöst. Der Lehrer gibt den Schülern einen Vertrauensvorschuß, sie werden das lernen wollen, was sie interessiert; daraus entspringt ein Bewußtsein individueller Freiheit des Schülers. Dies schließt eine gewisse Offenheit der Gesellschaft und den Weg ständiger Demokratisierung der Gesellschaft als Ziel ein.
- Die Lehrerausbildung kann sich nicht bloß auf fachwissenschaftliche Kenntnisse stützen, sondern muß möglichst vielseitig ausgerichtet werden. Es nützt wenig, wenn sich Lehrer hier an den Vorbildern sogenannter Meisterlehrer orientieren, da es nicht mehr darauf ankommt, irgendeine Autorität zu imitieren, sondern in ein persönliches Verhältnis mit seinen Schülern zu treten.
- Die Erziehungswissenschaft als Moralinstanz, als ein Ort, an dem immer bloß Regeln des Verhaltens und des richtigen Benehmens, der Disziplin, Zucht und Ordnung ausgedacht werden, erweist sich als veraltet.

Das reformpädagogische Bild enthält eine hohe Dynamik des Lernens. Im Handlungsprozeß selbst lernt die künftige Generation sich über solches Lernen selbst zu bestimmen, sie lernt einerseits zwar, den gesellschaftlichen Prozeß anzuerkennen, aber er erscheint ihr andererseits nie als vollständig vorgegeben, sondern veränderbar. Es ist wenig verwunderlich, daß diese radikale Sicht, die von John Dewey und anderen Reformpädagogen auch im Westen vertreten wurde, sich nirgends auf der Welt bisher umfassend praktisch ausbilden ließ und auf Modellversuche beschränkt blieb. Jede Gesellschaft, auch die kapitalistisch orientierten, setzt der eigenen Veränderbarkeit Grenzen. Gleichwohl haben sich Elemente dieser Erziehung im Westen behauptet und zur Leistungsfähigkeit westlicher Schulsysteme beigetragen. Es darf aber auch nicht übersehen werden, daß es in China durchaus Ansätze zu einer durchgreifenden Reform der Lehr-

und Lerntraditionen gab, auf die man in Zukunft zurückgreifen könnte. Es gibt einige Argumente, die angesichts der gegenwärtigen Situation des chinesischen Erziehungssystems ein solches Zurückgreifen als notwendig erscheinen lassen.

5.2. *Gegenwärtige Entwicklungsprobleme*

Angesichts der sozial-ökonomischen und demographischen Ausgangsdaten der chinesischen Gesellschaft sind die Leistungen des chinesischen Erziehungssystems gewiß erstaunlich und nicht zu unterschätzen. Betrachtet man die Veränderungen im chinesischen Erziehungssystem seit Ende der 70er Jahre, so entwickelt sich das Schulsystem kontinuierlicher als zuvor. Die Spannungsmomente, die aus der bisherigen historischen Entwicklung herrühren, lassen einen äußeren und inneren Problembereich erkennen, wobei sich zahlreiche Einzelprobleme stellen⁶²:

1) *Probleme der äußeren Organisation:*

- In China mußte eine umfassende Schulstruktur und -organisation aufgebaut werden. Trotz der bisherigen Erfolge bleibt Kritik: ungenügende wirtschaftliche Ausstattungen der Schulen, uneinheitliche und ungleiche Geldverteilungen, große regionale Unterschiede, Wildwuchs in der Organisation und Durchführung von Gesetzen, eine noch zu uneinheitliche und unübersichtliche Bildungskonzeption, die in Elite- und Normalschulen zerfällt, wobei es wiederum Eliteschulen innerhalb des Eliteschulbereiches gibt.

- Das sozialistische Ziel einer gleichen Bildungschance für alle ist schwer in die Praxis umzusetzen. Die Reproduktion der Schicht geistiger Arbeiter, die stärker als andere Bevölkerungsschichten auf die Bildung ihres Nachwuchses achten, entsteht als Problem; damit bauen sich Bildungsprivilegien auf, die die ursprünglich egalitäre Tendenz der sozialistischen Revolution gerade zu bekämpfen trachtete; die Kulturrevolution, mit ihrer Aufhebung dieses Privilegs durch Ignorierung der Bildung überhaupt, hat diese Entwicklung nicht aufhalten können, sondern eher dadurch beschleunigt, daß Intellektuelle ihre Chancen nunmehr noch deutlicher in einer verstärkten Leistungsqualifizierung erblicken; die Forderung nach Wirtschaftswachstum bringt die Forderung nach Fachleuten hervor; westliche Fachleute, die im Lande arbeiten, verstärken vielfach unerfüllbare Wünsche nach materieller Besserstellung.

- Die Durchsetzung der Schulpflicht ist ein zentrales Anliegen des Staates. Die Nichteinhaltung der Schulpflicht, die Kinderarbeit und insbesondere dabei die Benachteiligung junger Mädchen, für die die Eltern in ländlichen Regionen eine Schulbildung immer noch als überflüssig ansehen, wird oft angemahnt, ohne daß der Staat sein Schulpflichtgesetz überall in die Praxis umsetzen kann; ein Problem scheint auch noch nach wie vor -

62 Diese Momente wurden in den letzten Jahren sehr offen in chinesischen Zeitungen diskutiert. Vgl. zu der Problematik auch Mallm/Reich (1989).

obwohl das Schulgesetz von 1986 Schulgeldfreiheit vorsieht - in ländlichen Regionen die Zahlung von Schulgeld zu sein, ferner gibt es Zahlungen für Lernmittel und Mahlzeiten, die die oft schmale Börse der Eltern belasten.

- Aufgrund der nur begrenzt vorhanden Zahl von Studienplätzen erscheint die Selektion durch die Aufrückungsquote als sehr hart, wobei die Schulabsolventen, denen ein Hochschulstudium aufgrund der knappen Studienplätze nach einer Aufnahmeprüfung gewährt werden kann, vor allem durch Leistungen im reproduktiven Lernbereich ausgewählt werden.

- Der begrenzten Studienmöglichkeit steht die "Studium-ist-unnutz-Bewegung" entgegen, die sich an dem Widerspruch zwischen Fachleuterekrutierung und deren Unterbezahlung, d.h. dem noch fehlenden Leistungssystem in der Wirtschaft und Gesellschaft orientiert und zur Zeit immer größere Teile der Jugend erfaßt hat.

- In China waren Lehrer von alters her sehr geachtete Leute, aber dies mehr in der Theorie, weniger in der Praxis. Bis heute steht die ungenügende Bezahlung der Lehrer im Gegensatz zur Forderung nach Fachleuten, wobei Lehrer in abgelegenen Gebieten besonders schlecht besoldet werden; zudem gibt es berechtigte Kritik an der Uneinheitlichkeit des Bezahlungssystems. Im Bereich der Professionalisierung der Lehrer und ihres stundenmäßigen Einsatzes vor Ort, fallen dem außenstehenden Beobachter große Unregelmäßigkeiten auf ; je nach persönlicher Lage gibt es große Abweichungen sowohl in der Qualifikation der Lehrkräfte als auch in dem oft willkürlich erscheinenden Einsatz in der Praxis.⁶³

Diese äußeren Schwierigkeiten gehen mit Problemen der inneren Organisation, der methodischen Seite des Unterrichts einher, die besonders westliche Experten bei ihren Hospitationen in chinesischen Schulen und Hochschulen hervorheben.

2) Probleme der inneren Organisation:

- die Lehr- und Lernmethoden folgen noch zu sehr der Eintrichterungsmethode und bevorzugen reproduktive Lernweisen, was die Effektivität des Gelernten im Blick auf Behaltensleistungen und Übertragungsfähigkeiten in die Praxis erheblich schmälert; die Lehrmethoden sind insgesamt zu stark lehrerzentriert, was die Eigenaktivität der Lerner mindert, ihre Autoritätsgläubigkeit steigert und sich in einer mangelnden Selbstverantwortung und Risikobereitschaft zu eigenem Denken und Handeln ausdrückt; beide sind aber wesentlich, wenn die beobachtende Seite zugunsten der tätigen und produktiven Seite des Lernens überschritten werden soll; in der Schule dominieren zu sehr die Fremdwänge;
- die Lehrerbildung ist unterentwickelt; es wird zu sehr auf die fachwis-

63 Über die Erfahrungen in einer Landschule schrieben zwei deutsche Bildungsexperten: "Eines der Rätsel, die wir nicht lösen konnten, die Arbeitszeit der Grundschullehrer. Offiziell wurden uns immer 24-26 Wochenstunden genannt, bei unseren eigenen Berechnungen kamen wir aber allenfalls auf 14-16, und viele Lehrer, die wir befragten, unterrichteten nur 6-8 Stunden. Ein Grund hierfür ist oft mangelnde Qualifikation. Lehrer, die in der Zeit der Kulturrevolution ohne jegliche Qualifikation in diesen Beruf gekommen sind und völlig ungeeignet dafür sind, unterrichten meist nur wenige Stunden oder überhaupt nicht mehr." (Häring/Renner 1987, S. 2) Diese Lehrer werden nach dem Prinzip der "eisernen Reisschüssel" mit durchgezogen. Oft reichen aber auch persönliche Gründe aus, um sich - vor allem bei den Überkapazitäten der Hochschule, wo ca. 6-8 Stunden durchschnittlich unterrichtet werden - für familiäre Aufgaben freustellen zu lassen. Es herrscht überhaupt im Vergleich zu kapitalistischen Gesellschaften eine hohe Überbesetzung der Arbeitsplätze vor.

senschaftliche Ausbildung der Lehrer vertraut, die pädagogische und psychologische Ausbildung in der Lehrerbildung ist bis heute gering entwickelt und weder der Breite noch der Qualität nach hinreichend - auch nicht zwingend für alle Studiengänge, eine kontrollierte Theorie-Praxis-Phase in der Lehrerausbildung oder gar umfangreiche Forschungen über Lehr- und Lernwirksamkeiten bleiben rar;

- die allgemeine Ausbildung in Theorien zu den anthropologischen und sozial-kulturellen Voraussetzungen von Schülern, Lehrern und gesellschaftlichen Institutionen kommt zu kurz; sie wird ersetzt durch eine Erziehung, die zwar genügend moralische Appelle zum Ausdruck bringt, der es jedoch an Fachkenntnissen zur effektiven lerntheoretischen Umsetzung im Sinne einer modernisierten Gesellschaft und Erziehungstheorie mangelt;

- die eigene Geschichte der Lehr- und Lerntraditionen in China ist bisher zu wenig kritisch aufgearbeitet worden; es fehlt der Blick für traditionelle Werte im Kontrast zu denen anderer Kulturkreise und ein Bewußtsein für Stärken und Schwächen der chinesischen Lehrmethodiken im Blick auf andere Kulturen.

Die Partei reagierte auf diese Schwierigkeiten. In einem Beschluß des ZK der Kommunistischen Partei vom 27. Mai 1985 wurde zunächst die weitere Reform des Bildungswesens beschlossen. Fünf Hauptziele wurden in diesem Beschluß genannt (vgl. Bundeszentrale 1988, S.286 ff.; Henze 1988, S.39 ff.):

1. Die Schwachstellen des Bildungssystems sollten deutlich benannt werden: Besonders die Auswirkungen der Kulturrevolution hatten zu einem niedrigen Niveau der Qualifikationen geführt, so daß die zur Modernisierung benötigten Fachkräfte in China fehlen. Kritisiert wurde nun, daß dem Bildungssystem nicht die gebührende Beachtung geschenkt wurde, sich durch die Kulturrevolution das Bildungsniveau im Vergleich zu anderen Ländern verschlechtert hatte, den Hochschulen vor Ort zu wenig Spielraum für sinnvolle Eigenentwicklung gelassen wurde, die Volkswirtschaft nicht genügend mit qualifizierten Absolventen versorgt wurde, wobei die zu starke Spezialisierung mancher Fachbereiche und Fächer ganz besonders als Fehler hervorgehoben wurde. Deutlich kritisiert wurde auch die lehrerzentrierte Methodik, die mit veralteten Unterrichtsinhalten zu sehr auf das Eintrichtern und weniger auf ökonomisch effizientes Lernen abgestimmt sei. Gleichwohl bleibt dieses Feld ambivalent, weil der Staat immer wieder eingreift, wenn die Eigenentwicklung der jeweils herrschenden Linie zu widersprechen scheint.

2. Durchsetzung der neunjährigen Schulpflicht in regional unterschiedlichem Maße: Dieser Punkt ist eine Vorwegnahme des 1986 verabschiedeten Gesetzes über die "Allgemeine Schulpflicht", das vorsieht, daß alle Kinder ab dem sechsten Lebensjahr schulpflichtig werden und neun Pflichtschuljahre absolvieren sollen. Allerdings sieht das Gesetz Ausnahmen vor, die durch die örtlichen Behörden genehmigt werden können.⁶⁴ Zusätzlich soll

64 Vgl. dazu näher Mallm/Reich (1989, S. 34 f.)

die Lehrerausbildung verbessert werden, um den Grundschullehrern zumindest das Niveau eines Absolventen einer Pädagogischen Mittelschule und allen Unterstufenlehrern der Mittelschulen das einer Pädagogischen Fachhochschule zu geben. 1984 besaßen allerdings nur 58,5% der bezeichneten Lehrer die verlangte Qualifikation. Man darf sich auch nicht der Illusion hingeben, daß diese erworbenen Qualifikationen zu hinreichend befriedigenden Ergebnissen führen werden. Die Ausbildung der Ausbilder, die pädagogische und psychologische Ausbildung insgesamt, ist noch überwiegend moralorientierte Erziehung und nur ungenügend wissenschaftlich fundiert; vorrangig wäre insbesondere eine inhaltliche Reform der Lehrerausbildung vor organisatorischen Notmaßnahmen.

3. Berufsbildung und Reform der Sekundarstufe: Die berufliche Bildung soll zwar forciert werden, um den Fachkräftemangel auszugleichen, aber der Beschluß und die bisherige Haltung des Staates sind noch viel zu unpräzise, um hier eine deutliche Verbesserung der Situation einzuleiten (vgl. Henze 1988, S. 45 ff.). Die Hauptschwierigkeiten der beruflichen Bildung liegen in der mangelnden Koordination zwischen staatlichen und betrieblichen Stellen, der mangelnden Finanzierungsbereitschaft zunächst einmal unproduktiver Kosten, dem Mangel an qualifiziertem Lehrpersonal und Lehrmitteln. Zudem ist verständlich, daß erst einmal die Wirtschaftszonen gefördert werden, in denen ein direkter qualifizierter Arbeitskräftebedarf besteht. Immerhin stiegen die Zahlen der Berufsschüler in den letzten Jahren erheblich an. Da es aber für Berufsschullehrer keine adäquate Ausbildungsstruktur gibt, steht zu befürchten, daß viele Reformansätze eher formaler als effektiver Natur sind.⁶⁵

4. Reform der Vergabe von Studienplätzen und Stärkung der Autonomie der Hochschulen: Die einheitlich seit 1978 durchgeführten Hochschulaufnahmeprüfungen werden erweitert. Hochschulen und Universitäten erhalten nunmehr die Möglichkeit, neben einer Pflichtzahl von Studienanfängern auch solche aufzunehmen, für die ein Schulgeld (von der entsendenden Einheit) zu zahlen ist, was die Hochschulen für ihre Entwicklung verwenden können, ferner die Möglichkeit der Aufnahme von Selbstzahlern, die außerhalb staatlicher Planungsvorgaben von den Hochschulen in eigener Regie ausgebildet werden und die nicht der staatlichen Arbeitsplatzzuweisung unterliegen. Dieser Punkt steht in Ergänzung zu dem Umstand, daß Staatsbetriebe seit 1986 Neueinstellungen nur noch auf der Basis von Zeitverträgen vornehmen (vgl. Scharping 1988a, S.4). Für die Hochschulabsolventen stellt sich damit das Problem des Arbeitsmarktes, der bisher allein durch Arbeitsplatzzuteilungen reguliert worden war. Zwar hatte das alte System viel Kritik hervorgebracht, da hierbei in den Augen der Absolventen die freie Berufswahl verletzt wurde, aber die Alternative eines selbstgesuchten Arbeitsplatzes in einer Gesellschaft, die nach vorsichtigen Schätzungen mindestens 20% der Arbeitenden unterbeschäftigt, ist für viele Jungakademiker nicht sehr verlockend. Neben diesen Finanzierungsmöglichkeiten wurden ausgewählten Hochschulen

65 Vgl. auch Münch/Risler (1986), Henze (1987).

auch Versuche gestattet, Lehr- und Studienpläne, Lehrwerke und Lehrbücher eigenständiger als vorher zu erarbeiten. Ferner dürfen sie in Zusammenarbeit mit außeruniversitären Einrichtungen Geldmittel einwerben und Leistungen erbringen, die ihren Etat verbessern helfen. Auch eigenverantwortliche Kontakte zum Ausland wurden erleichtert.

5. *Gründung der Staatlichen Kommission für Erziehung*: Mit dieser Neugründung wurde das alte Ministerium für Erziehung 1985 aufgelöst. Diese Kommission soll insbesondere die Abstimmungsprobleme zwischen den zuständigen Stellen verbessern helfen. Eine Reform der Verwaltung soll bis hinein in die Regionalebene die bessere Durchsetzung der Bildungsplanung sicherstellen.

Im Zusammenhang gesehen sind die hervorgehobenen äußeren und inneren Schwierigkeiten des Erziehungssystems und die bisherigen Antworten des Staates darauf offen für eine fortschreitende oder stagnierende Entwicklung. Aus staatlicher Sicht gibt es eine Mischung aus lang- und mittelfristigen Zielsetzungen, die einerseits zwar die erhoffte Bildungsdynamik andeuten, andererseits aber noch viel zu ungenau und offen für retardierende Momente sind. Im Zusammenhang mit dem Volkskongreß 1989 äußerte der Vorsitzende der Erziehungskommission, Li Tieying, daß China zwar schon Fortschritte gemacht hätte, aber noch große Probleme offen seien⁶⁶: So gibt es bis heute etwa 220 Millionen Analphabeten, davon über 70 Millionen unter 45 Jahren. 3 Millionen der derzeitigen Jugendlichen haben auch in den letzten Jahren noch die Schulausbildung verpaßt. Bis heute wird in 34% der chinesischen Kreise sogar die Grundschulausbildung noch nicht vollständig durchgeführt. Bei der Betrachtung der schulgebildeten Jugend schätzt er, daß etwa ein Drittel nur die Grundschule abgeschlossen hat. Die durchschnittliche Ausbildungsdauer beträgt nicht mehr als fünf Jahre. Nach seinen Angaben besitzen nur 32,6% der Lehrer die formalen Qualifikationen, die für ihre berufliche Arbeitsstelle erforderlich sind. Angesichts dieser Entwicklungsprobleme ist das Papier zunächst geduldig. So kündete Li zwar die Ausarbeitung eines Lehrerbildungsgesetzes, eines Gesetzes für die berufliche Ausbildung und für die allgemeine Erziehung als auch ein längst überfälliges Jugendschutzgesetz an, aber die ökonomischen Zwänge und unübersichtlichen Strukturen bergen für die Durchsetzung solcher Gesetze vielerlei Hindernisse. Wo materielle Voraussetzungen fehlen, da kann viel mit entsprechendem menschlichen Engagement wettgemacht werden. Aber gegenwärtig bleibt insbesondere die Frage, wie angesichts der gängigen Lehrerqualifikation, die auf einem nicht hinreichend pädagogischen und psychologischen Niveau erfolgt, der Frontalunterricht mit seinem Eintrichterungsmodell und damit verbundener Bevorzugung reproduktiven und stupiden Lernens überwunden werden sollen.

Diese Analyse ist sehr vom westlichen Blickwinkel geprägt. Dem chinesi-

66 Nach Renmin Ribao (chinesische Überseeausgabe) vom 23.3. und 25.3.1989, jeweils S.4.

schen Leser mag besonders auffallen, daß die für ihn selbstverständlichen Werte der Tugend, familienbezogener Moral oder auch einer sozialistischen Lebenshaltung in den Betrachtungen zu kurz kommen. Dies hängt damit zusammen, daß hier bewußt der von Elias angesprochene Wechsel des Verhaltensstandards bei hoch industrialisierten und dynamischen Gesellschaften zugrunde gelegt wird, den China in seinem Ziel der Industrialisierung und Modernisierung auch anstrebt, ohne daß es bisher hinreichend diskutiert wird, daß dieses Ziel, wenn es denn tatsächlich erreicht werden soll, zu einschneidenden Verhaltensänderungen in der chinesischen Gesellschaft führen wird. Es kann hier nicht der Ort sein, dies weiter allgemein zu diskutieren⁶⁷, wir wollen es vielmehr auf den Bereich der Lerntraditionen beziehen.

Thesenartig wollen wir festhalten, welche Probleme es im Blick auf die beobachtende, tätige und produzierende Verhaltensebene im Unterricht in China gegenwärtig gibt:

(1) Die beobachtende Seite ist bis heute einseitig in Chinas Unterrichtsveranstaltungen aller Schularten ausgeprägt. Hier herrscht noch ein stark normativ geprägtes Weltbild vor, das Angst vor Fehlritten der Schüler hat und sich ständig des Erfolges der eigenen Weltbildsetzung versichern muß. Methodisch dominieren daher Lernformen, die überwiegend als fremdzwangbestimmt anzusehen sind: auswendiglernen, abfragen, abschreiben. Der Frontalunterricht ist die gängige Lehrform. Im Bereich der Medien hat das Lehrbuch eine herausragende Rolle. Aktivierende Medien sind - zum Teil schon aufgrund fehlender Technik - eher selten anzutreffen. Lehrer, die hier versuchen würden, traditionelle Formen aufzubrechen, laufen Gefahr, auffällig zu werden, was eine indirekte Kritik des Lehrerkollektivs einschließen könnte und daher selten durchgeführt wird. Obwohl die Lehrer von staatlichen Stellen erinnert werden, methodisch durchaus die tätige Seite im Unterricht zuzulassen, hat sich noch keine umwälzende Erneuerung der Lehr- und Lernmethoden ergeben. Ein Grund dafür könnte darin liegen, daß die Betonung der beobachtenden Seite sowohl für Lehrer als auch für die Schüler die Sicherheit einschließt, daß das, was gemacht werden soll, auch richtig gemacht werden kann. Dies aber hindert - und diese Paradoxie wird bisher in China kaum gewürdigt - die Herausbildung eines Bewußtseins, das selbstverantwortlich und aktiv, selbstbewußt und flexibel genug die Modernisierung nicht nur als Parole äußert, sondern tatsächlich in Handlungen umsetzen kann.

Inhaltlich ist besonders hervorzuheben, daß allgemeinbildende Maßnahmen entweder stark in fachspezielle Zusammenhänge eingeordnet werden oder in moralische Interpretationen eingebunden sind. Es fehlt in China nicht nur an einer differenziert entwickelten Didaktik und Lehrmethodik vor allem der Fächer, sondern auch an bildungstheoretisch ausge-

67 Vgl. dazu einführend z.B. Schluchter (1983); es scheint uns in Ergänzung zu der von Max Weber ausgelösten Debatte aber auch besonders sinnvoll zu sein, den Ansatz von Norbert Elias vergleichend zu nutzen.

wiesener Forschung, um Lehrplanentwicklungen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung kritisch zu begleiten. Andererseits muß festgehalten werden, daß die Zeitspanne nach der Kulturrevolution auch noch zu kurz ist, um hier umfassende Entwicklungen erwarten zu können. Immerhin scheint die chinesische Regierung diesen Bereich entwickeln zu wollen, um den gesetzten Zielen näher zu kommen.

(2) Die tätige Seite ist in China hoch differenziert in den Familien entwickelt. In jeder Familie werden soziale Beziehungen besonders geachtet und gepflegt. Dieser Bereich scheint zu den ausgewiesenen Selbstzwangsbereichen zu gehören, der für alle chinesischen Gesellschaftsschichten gilt. Allerdings endet die tätige Seite als selbstverständlicher Selbstzwang auch offenbar vielfach in der Familie, außerhalb der Familien werden Fremdzwänge bevorzugt. Dies scheint zumindest im Schul- und Erziehungssystem allgemein beobachtbar zu sein.

In der Reformpädagogik z.B. Taos gab es Ansätze, die tätige Seite auch in China umfassend auf den Unterricht zu beziehen. In der neueren Geschichte des Erziehungswesens wurde sie jedoch als individualisierende Form vernachlässigt und auf Formen der Kollektiverziehung und dabei überwiegend der Tugenderziehung reduziert. So konnten für den sozialen Tätigkeitsbereich zwar gesellschaftliche Zwänge vermittelt und auch kontrolliert werden, aber daraus entsprang der eigenartige Widerspruch in der chinesischen Gesellschaft, daß diese Zwänge bis heute durch hohe Kontrollen und Strafen aufrecht erhalten werden müssen, weil sie zu wenig in das Selbstzwangrepertoire der Individuen eingegangen sind.⁶⁸ Für jemand, der in der chinesischen Gesellschaft aufgewachsen ist, mag dies ebensowenig fragwürdig sein, wie es für die Europäer im 19. Jahrhundert war, als die beobachtende Seite noch vor der tätigen dominierte. Andererseits stellen sich zunehmend mehr durch die Modernisierungsaufgaben in China Probleme der tätigen Seite ein, die begriffen werden müssen, wenn man nicht die neu heranwachsende Generation mit unerfüllbaren, weil widersprüchlichen Forderungen - "seid eigenverantwortlich tätig, aber bleibt in euren selbstbestimmenden Ansprüchen passiv und rezeptiv" - überfordern will. Als westlicher Autor verkenne ich allerdings nicht, daß es in Asien eine lange Tradition des Fremdzwanges in den Schulen gibt, die durchaus auch zu Leistungen der Schüler führt, die im Westen Erstaunen hervorrufen. Insbesondere das japanische Schulsystem, das hochgradig elitär und noch stark autoritär fixiert ist, zeigt, daß auch über Fremdzwänge Erfolge erreicht werden können.⁶⁹ Es bleibt für mich aber die Frage auch gegenüber dem japanischen System offen, inwieweit es nicht im weiteren historischen Verlauf sich dem Westen annähern wird - und hierfür gibt es genügend Anzeichen -, weil die

68 Dies scheint unabhängig vom hohen Selbstzwangideal des Konfuzianismus zu gelten, weil dieser weder für die breiten Massen Gültigkeit gewann noch in der Praxis seiner Vertreter selbst durchgehalten werden konnte.

69 Gleichwohl sind diese Leistungen teilweise, wie zunehmend z.B. in Japan beklagt wird, mit Schulstreß, Erkrankungen und Kindheitsverlusten verbunden.

kapitalistische Wirtschaftsweise mit ihrem Drang wissenschaftlich-technischer Innovation immer stärker nach selbsttätigen und selbstbestimmenden Handeln verlangt.

(3) Die westlichen Nationen haben nur auf der Basis ihrer großen Industrie und des hohen Nationaleinkommens, damit verbundener sozialer Netze und des abgebauten Machtgefälles die produktive Seite soweit in Lernprozessen verankern können, daß sie zum unhinterfragten Selbstzwangrepertoire der Heranwachsenden wurde.

In China gibt es hierzu noch zu wenig Ansätze. Ein völlig gescheiterter und negativ zu bewertender Versuch war die Kulturrevolution, die im Zusammenhang von Tätigkeit und Produktion allein mittels des Bewußtseins einen großen Sprung nach vorn zu machen anstrebte. Hier wurde die produktive Seite nicht genügend beachtet: Sie kann nicht allein als eine Bewußtseinsfrage aufgefaßt werden, sondern muß mit tatsächlichen Gegebenheiten materiell vermittelt werden können. Hierin fußt auch die zentrale Schwierigkeit, westliche Lehr- und Lernmethoden auf China übertragen zu wollen. Im Westen handelte es sich um einen langen Prozeß, der immer durch eine Vermitteltheit bewußter und/oder ungeplanter Ziele und Entwicklungen und vorausgesetzter gesellschaftlich-materieller Bedingungen gekennzeichnet war. Die dabei auftretenden Kriterien der Entwicklung unterscheiden sich sehr stark von denen in China, so daß Übertragungen zunächst allenfalls zur Verdeutlichung der Entwicklungsprobleme in China herangezogen werden können. Hier zeigt sich denn auch, daß in China bis heute so große materielle Schwierigkeiten in der Schulentwicklung vorherrschen, daß gezielte inhaltliche Reformen - besonders in der Lehrerbildung - noch zu kurz greifen müssen, weil elementare Aufbauarbeiten noch zu leisten sind. Insgesamt ist hervorzuheben, daß die chinesische Erziehung der jüngeren Vergangenheit mit ihren eigenen reformpädagogischen Modellen als auch mit den durch viele Experten importierten westlichen Lehr- und Lernmethoden große Schwierigkeiten hat. Dies spiegelt sich z.B. in der Lehrerausbildung, in der unter Verwissenschaftlichung bis heute fast ausschließlich das Heranbilden von Fachwissenschaftlern verstanden wird, in der die Erziehungswissenschaft und Psychologie als Teile der Lehrerausbildung unterentwickelt sind, d.h. entweder gar nicht zum Einsatz kommen oder als Orte bloßer Regelfindung, nicht aber kritischer Selbstreflexion und Hinterfragung des Wesens von Lernprozessen entwickelt werden. So wundert es nicht, daß die Lehrerausbildung überwiegend noch auf Nachahmung von Meisterlehrern basiert, die zufällig bereitstehen. Eine gezielte Ausbildung in Theorie und Praxis fehlt, wenn man Glück hat, dann hört man Vorlesungen in diesem Bereich. An dieser Stelle setzt vielfach die Frustration ausländischer Experten in China ein, die mit ihren Lehrmethoden - allerdings unter der Voraussetzung ihres ganz anderen Kulturkreises - zu einer Verbesserung der Lehre beitragen wollen, die sehr oft auf offene Ohren bei chinesischen Lehrkräften treffen, dann aber doch erkennen müssen, daß ihre Erkenntnisse zum Teil wohl in der Theorie akzeptiert, aber fast nicht in die Praxis umgesetzt werden. Gleichwohl bleibt es im Blick auf

die produktive und tätige Seite eine entscheidende Frage der Zukunft, ob nicht schon bald zukunftsweisende Modelle gefunden werden müssen, um eine lernmethodische Basis für die intendierten Veränderungen zu finden. Eine Chance für diese Entwicklung könnte die chinesische Tradition selbst bieten. So war der Konfuzianismus insbesondere durch das entwickelte Prüfungssystem zu einer reproduktiven Denkfabrik entartet, die der ursprüngliche Konfuzianismus in seiner Betonung des dialogischen Prinzips, des individuellen Eingehens auf die Schüler und des besonderen Akzeptanzverhältnisses von Lehrer und Schülern so nicht notwendig implizierte. Es müßte herausgearbeitet werden, daß Selbstzwangleistungen durchaus produktiv sein können, wenn sie in ihrer Orientierung nicht überwiegend reproduktiv ausgelegt werden, wenn sie nicht bloß auf Wiedergabe einer als ewig und unveränderlich gedachten Ordnung fungieren, wenn sie dem Schüler erlauben, Inhalte immer auch kritisch hinterfragen zu dürfen. Eine solche Hinterfragung ist Konfuzius nicht immer fremd, wengleich die Blickrichtung seiner Theorie in die Vergangenheit geht. Gleichwohl lassen sich pädagogische Merkmale auch im Konfuzianismus herausarbeiten, die in Kontrast mit westlichen Entwicklungen gesetzt in Zukunft besser die Vielschichtigkeit erzieherischer Traditionen in China verdeutlichen könnten und eine große Hilfe darstellen würden, Erneuerungen der Lehr- und Lernmethoden in China vor dem eigenen historischen Hintergrund in Absetzung zu anderen Kulturkreisen zu reflektieren.⁷⁰

5. Thesenartiger Vergleich westlicher und chinesischer Lehr- und Lerntraditionen

In allgemeinen Thesen, die für die Mehrheit der Fälle zutreffen mögen, für die es hier und dort aber auch schlagkräftige Gegenbeweise geben mag, sollen nach den bisherigen Erörterungen Gegensätze des Westens und Chinas zusammengefaßt werden. Dabei werden die bisherigen Aussagen aus dem Vergleich beobachtender, tätiger und produktiver Seiten aufgenommen und auf einige grundlegende Thesen reduziert, die mir besonders geeignet erscheinen, Unterschiede und in diesen zugleich Entwicklungstendenzen des Zivilisationsprozesses in den unterschiedlichen Kulturkreisen hervorzuheben.

70 Vgl. hierzu einige grundlagenkritische Überlegungen von Reich/Wei (1991). Wir vertreten die Auffassung, daß es im ursprünglichen Konfuzianismus durchaus moderne Ansätze des Lehrens und Lernens gibt, die interpretativ herausgearbeitet und von den fehlerhaften, d.h. unzeitgemäßen Ansichten abgegrenzt werden müssen.

Thesen zu Lehr- Lerntraditionen im Westen und in China

These 1: Der Wandel von den Fremd- zu den Selbstzwängen im Westen

Auch in der westlichen Erziehung dominierten zunächst die Fremdwänge. Die Selbstbeherrschung wurde früher mehr durch äußeren Zwang als durch aktive, kritische Auseinandersetzung der Schüler erreicht. Theoretisch wurden bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts Besonderheiten der Kindheitsentwicklung, Unterschiede in der Subjektivität, eine lernerbezogene Förderung von Fertigkeiten zwar bereits gesehen, aber praktisch kaum umgesetzt. Es dominierte in der Erziehungspraxis eine eher passive Lernhaltung der Schüler, die sich meist blind ihren Lehrern zu unterwerfen hatten.

Die gesellschaftliche Arbeitsteilung, die Entwicklung der Anforderungen an Berufe, die Differenzierung der Gesellschaft führte im 20. Jahrhundert zu durchgreifenden Reformen in allen westlichen Erziehungssystemen, wobei an die Stelle der Dominanz der Fremdwänge immer stärker geeignete Selbstzwänge traten, die nun nicht mehr überwiegend Ausdruck von passiver Haltung waren, sondern die aktive, handelnde Seite des Menschen bis in die Gegenwart immer stärker betonten. So wandelte sich grundsätzlich die Haltung der Lehrer zu den Schülern. Das klassische Beobachtungslernen wurde um die Selbsttätigkeit erweitert, was die Unterrichtsmethoden radikal in Richtung auf mehr Schülerorientiertheit des Lehrens veränderte.

Es vollzog sich ein Wandel von der äußeren Zucht, Erziehungsgewalt durch Beherrschung der Schüler, von der Unterwerfung hin zur inneren Aneignung, zur Selbstbeherrschung der Schüler durch eigene Einsicht und Vernunft. Es erwies sich, daß innere Selbstzwänge wirksamer Handlungen kontrollieren als rigide Fremdwänge.

These 1: Die Dominanz der Fremdwänge und der passive Schüler in China

In China vollzog sich der Wandel von der äußeren Zucht, den Fremdwängen, hin zu den Selbstzwängen in besonders ritualisierter Weise im Konfuzianismus immer nur für eine Elite. Dabei erscheint der Widerspruch zwischen dem Selbstzwangideal und der tatsächlichen Praxis, in der eher Fremdwänge vorwiegen, als besonders bedeutungsvoll. Bis heute ist eine Dominanz des Fremdwanges aus westlicher Sicht in China erkennbar, wenn der engere Raum der Familie verlassen wird. In den Erziehungsinstitutionen regiert noch stark das äußere Reglement, die Kontrolle durch ritualisierte Verhaltensweisen und geregelte, genormte Erziehungsprozesse, so daß sich Selbstzwänge weniger aus der kritisch-aktiven, eigenständigen Auseinandersetzung der Schüler mit ihrer Umwelt ergeben können.

Dieser Unterschied hat seine Quelle in chinesischen Denktraditionen und dem überlieferten Familienweltbild. Er sollte keineswegs aus der ur-

sprünglichen marxistischen Ideologie abgeleitet werden, denn für Karl Marx war die Seite der Praxis, der kritischen Hinterfragung, die sich nicht normativ vorordnet, maßgebend (vgl. dazu seine "Feuerbachthesen"). Für die sozialistischen Länder ist hingegen im 20. Jahrhundert allgemein zu beobachten, daß sie noch stark dem passiv-kontemplativen Schülertypus nachhängen, der eher rezeptiv Ideologie aufnimmt, ohne diese aus den Bedürfnissen seiner Generation weiterzuentwickeln. Gerade dieser Typus aber hat Schwierigkeiten, wenn er im Rahmen der Modernisierung der Gesellschaft Aufgaben übertragen bekommt, die Aktivität und Selbstverantwortung erfordern.

These 2: Die Verschiebung des Lehrens und Lernens von der Beobachtung hin zur Tätigkeit und Produktion im Westen

Selbstzwänge erfordern durchaus Beobachtungsleistungen. Aber diese Beobachtung kann nicht bloß passiv sein, sondern muß sich aktiv in Tätigkeiten einbinden lassen und zu produktiven Ergebnissen führen. Im Bereich der Erziehungswissenschaften reflektiert besonders die Didaktik diesen Umstand und entwickelt Modelle, wie die Schüler tätig werden können und sinnvoll Produkte ihrer Tätigkeit fertigen. Die Verzahnung von Didaktik und moderner Lernpsychologie führte dazu, daß das allgemeine Bewußtsein bei Lehrern, Schülern und Eltern dafür gewachsen ist, daß Lernen nicht ausschließlich reproduktiv angelegt sein darf, sondern kreative, kritische und durchaus individuelle Züge tragen sollte. Jeder Lerner wird als Individuum betrachtet, das mit eigenen Stärken und Schwächen seinen Weg der Erarbeitung - mehr oder minder selbständig - finden kann. Die Lehrerautorität muß deshalb zurücktreten, um Platz für die Aktivität der Schüler zu schaffen. Der Lehrer soll mehr Organisator von Lernprozessen sein und auf keinen Fall sich selbst zum Mittelpunkt allen Lerngeschehens machen, weil dies die Lernleistung der Schüler schmälert.

These 2: In China dominiert immer noch das Beobachtungslernen

In der Lehr- und Lernmethodik steht bis heute das Beobachtungslernen, was sich zunehmend als Hindernis bei den gesellschaftlichen Modernisierungsaufgaben geltend macht, im Vordergrund. Sowohl methodisch als auch im Einsatz der Medien gibt es zu wenig Differenzierungen. Zwar erreichen die Schüler hier im Einzelfall hohe Leistungen, die besonders durch die Aufrückprüfungen in weiterführende Schulen oder Hochschulen kontrolliert werden, aber in diesen Prüfungen wird viel mehr Wert auf die Reproduktion eines klar vorgegliederten Stoffes gelegt als auf die individuelle Aneignung von eigenständigen, kreativen und kritischen Sichtweisen. Damit ist der Transfer der Schulleistungen auf Prozesse der Industrialisierung und Modernisierung negativ vorbelastet, denn in der gesellschaftlichen Praxis einer auf Modernisierung drängenden Gesell-

schaft werden diese Fertigkeiten viel stärker benötigt als die von jenen Absolventen, die besonders gut im Reproduzieren vorhandenen Wissens sind. Hier spiegelt sich in China bis heute die nachteilige Wirkung des Konfuzianismus, der sich der Qi Fa Methode immer mehr entledigt hat, weil das Prüfungssystem auf Reproduktion - nichts Neues schaffen! - ausgelegt war.

These 3: Lernen heißt im Westen lebenslanges Lernen

Die gesellschaftlichen Vorstellungen über das Lernen unterliegen im 20. Jahrhundert einem deutlichen Wandel. Es gehört mittlerweile zum selbstverständlichen Selbstzwang, Lernvorgänge als notwendig und lebenslang anzusehen. Diese These faßt den Übergang vom Beobachtungslernen hin zum Tätigkeitslernen und zum produktiven Lernen in westlichen Industrieländern zusammen.

Die Mobilität, Disponibilität und Flexibilität beruflichen Rollen gegenüber, die die moderne Produktionsweise in westlichen Leistungsgesellschaften verlangt, zwingen die Menschen von Kindheit an zur Akzeptanz des Selbststudiums, zur Bereitschaft, immer dazulernen zu wollen, zur Aneignung von Lerntechniken, die gegebenenfalls auch berufliche Veränderungen ermöglichen. In den modernen Industriegesellschaften differenzieren sich die Anforderungen an berufliche Gruppen, Berufe selbst unterliegen einem starken Wandel, so daß ständig Fort- und Weiterbildungen erforderlich sind.

Lernen wird dabei als aktiver Vorgang aufgefaßt, was eine Integration beobachtender, tätiger und produzierender Merkmale im Lernprozeß selbst einschließt. Bloß passives oder rezeptives Lernen kommt hier zwar auch noch vor, erweist sich aber in der Regel als nicht hinreichend.

These 3: Eine noch zu statische Auffassung des Lernens in China

In China wurden und werden bis heute Lernvorgänge lange nicht so dynamisch betrachtet wie im Westen. Eine eher statische Betrachtung einzelner Lernphasen ist typisch für Agrarkulturen, bedarf aber der radikalen Veränderung im Prozeß der Industrialisierung, denn die Überschaubarkeit von beruflichen Rollen und Verhaltensweisen nimmt mit dem wissenschaftlich-technischen Fortschritt ab. Für die breiten - noch überwiegend agrarisch produzierenden - Massen muß zunächst eine Elementarbildung gegen vorhandene Lernwiderstände durchgesetzt werden. In entwickelteren Regionen hingegen differenzieren sich Lernprozesse wie in westlichen Gesellschaften. Aber auch hier herrscht durch die derzeitige Lehrmethodik ein überwiegend noch statisches Verständnis von Lernvorgängen vor.

Mit der Zuteilung einer Arbeit nach der Ausbildung scheinen in China bis heute vielfach die Lernprozesse abgeschlossen. Die von Fort- und Weiterbildungen erfaßten gesellschaftlichen Schichten sind eher noch gering.

Die durch die Politik der Modernisierung erzeugten erhöhten Anforderungen an Mobilität, Flexibilität und Disponibilität beruflichen Rollen gegenüber ist bisher nur ungenügend im Bewußtsein der Menschen verankert.

These 4: Qualifizierung und Dequalifizierung als Widersprüche im Westen

Die Behandlung der tätigen und produktiven Seite des Lernens erbrachte, wie wir weiter oben zeigten, eine Tendenz zur immer besseren Qualifizierung durch Ausbildung. Dennoch ist dieser Prozeß nicht frei von Widersprüchen:

Qualifikationserfordernisse der wissenschaftlich-technischen Revolution führten zu einer Differenzierung des Erziehungssystems, was sich sowohl in seiner äußeren Gliederung (den Qualifikationsanforderungen jeweils entsprechende Schultypen) als auch in inneren lehr- und lernmethodischen Maßnahmen zeigte.

Die Qualifizierungsaufgaben in Industrieländern sind vielschichtig und umfassen allgemeinbildende und berufsvorbereitende Maßnahmen. Die Schulsysteme sind sehr kostenintensiv und erfordern qualifiziertes Personal.

Das Schulsystem nimmt aber zugleich Aufgaben der Selektion wahr, so daß die an die Schüler vermittelten Qualifikationen sehr unterschiedlich ausfallen. Besonders die untersten Schichten der Gesellschaft stellen einen hohen Prozentsatz von Schülern, die bloß noch elementar qualifiziert werden, weil ihre spätere berufliche Rolle aus dequalifizierter - sehr einfacher - Maschinen- oder Hilfsarbeit besteht. Der wissenschaftlich-technische Fortschritt spaltet die Anforderungen gegenüber Berufen zunehmend mehr in qualifizierte und dequalifizierte auf.

In westlichen Ländern spielt daher die soziale Herkunft und das Interesse des Elternhauses gegenüber den Bildungsabschlüssen ihrer Kinder eine zunehmende Rolle. Gesellschaftlich hohes Einkommen, Prestige und ein guter sozialer Status lassen sich eher durch eine möglichst hohe Qualifikation erreichen. Dies führt andererseits gegenwärtig in westlichen Industrieländern auch zu einer Überproduktion von Akademikern.

These 4: Elementare Qualifikationsaufgaben dominieren noch in China

Auch in China differenziert sich das Schulsystem zunehmend, wobei es jedoch noch große Unterschiede zwischen Stadt und Land, zwischen reichen und armen Regionen und in der Abstimmung der Inhalte und Methoden der Erziehung gibt. Die materiellen Schwierigkeiten der Schulausstattung überschatten bis in die Gegenwart die Leistungsmöglichkeiten der chinesischen Schule. Der Schwerpunkt liegt bisher noch auf dem Grundschulwesen. Äußerst unterentwickelt ist das berufliche Schulwesen. Die Selektion der Schüler erfolgt zudem sehr einseitig fachorientiert und

bevorzugt reproduktive Lerntypen. Die mit der bestandenen Aufnahmeprüfung faktisch gegebene Durchkommgarantie im Studium setzt die Selektionsschranke so, daß für Leistungsversagen immer die Institution, nicht aber das Individuum haftbar gemacht wird. Darin dokumentiert sich ein Verhaltenstypus, der nicht in seiner Selbstverantwortlichkeit gestärkt wird, sondern Verantwortung gerne schnell auf andere überträgt.

Das Problem der Dequalifikation als Ausdruck großer Industrie stellt sich noch nicht so ausgeprägt. Dafür dominieren in vielen gesellschaftlichen Sektoren einfache Arbeiten, die vielen Menschen die Qualifikationsaufgabe noch als überflüssig erscheinen läßt.

These 5: Zunehmende Wichtigkeit kooperativer und kommunikativer Kompetenzen im Westen als Ausdruck der Arbeitsteilung

Die strikte Arbeitsteilung in allen Sphären der Gesellschaft, in der Industrie, Verwaltung, Dienstleistungsberufen, zwingt dazu, kooperative und kommunikative Kompetenzen der Menschen zu erhöhen.

Als Selbstzwänge werden dabei nicht nur eigene Triebbeherrschungen (Tugenden wie Ordentlichkeit, Pünktlichkeit, Fleiß, Sauberkeit usw.) angeeignet, sondern zugleich in eine Sicht der Beziehungen zu anderen und Wirkungen eigener Handlungen auf andere umgeformt. Der Maßstab solcher Umformung wird als Motivation, als Interesse und Engagement, gewertet. Sie dokumentiert sich in einer prinzipiell gesteigerten Bereitschaft der Menschen zur Begründung und Erläuterung psychischer Prozesse, in einer Aufgeschlossenheit gegenüber psychischer Lebensberatung. Auch hierin drückt sich der Wandel von der bloß beobachtenden, rezeptiven Haltung hin zu einer aktiv-tätigen und produzierenden - im weitesten Sinne selbstbewußten - aus. Sie geht einher mit radikalen Veränderungen im Machtgefälle der Gesellschaft und bedarf einer hohen formalen Absicherung durch eine objektivierende Rechtssprechung.

Im Bereich der Lehr- und Lernmethoden treten im 20. Jahrhundert Methoden kooperativer Arbeitsweisen (Partner- und Gruppenarbeit im Klassenverband) stark in den Vordergrund. Es gibt in den westlichen Ländern aber kein Ideal der Kollektiverziehung, die sich das Ziel eines bestimmten inhaltlichen Verhaltenstypus für alle Schüler setzt. Im Gruppenunterricht sollen vielmehr die eigenständigen Rechte der Individualität erhalten bleiben, wohl aber die formalen Arbeitsweisen auf die Gruppe hin ausgerichtet werden. Dabei wird der Übergang vom Beobachtungslernen zum tätigen und produzierenden Lernen notwendig vorausgesetzt; Beobachtungslernen findet zunehmend aus der Perspektive der Tätigkeit und Produktion statt.

These 5: Dominanz der Tugenderziehung in China

Kooperative und kommunikative Tendenzen sind in der chinesischen Familie bekannt und praktiziert. Gleichwohl gelingt es nicht, sie in der

Kollektiverziehung in den Schulen so zu entwickeln, daß sie selbst zum Gegenstand kritischer Reflexion und damit zu einer ständigen Bereitschaft bei den Schülern werden, über sich und das Verhalten anderer im Kontext des sozialen Umfeldes nachzudenken und überlieferte Normen dabei in Frage stellen zu dürfen. In der Erziehung dominiert an dieser Stelle immer noch die Tugenderziehung, die sehr oft in der Familie und der Schule bzw. Arbeitsstelle durch äußere Zwänge funktioniert, außerhalb dieser Einbindungen jedoch teilweise ins Gegenteil umschlägt. Je weniger in der Tugenderziehung eine tatsächliche Verinnerlichung des Verhaltens erfolgt, was aber auch entsprechende gesellschaftliche Vorbilder voraussetzt, desto größer müssen die Fremdzwänge sein, um das erwartete Verhalten erfolgreich zu kontrollieren. Je höher andererseits die Fremdzwänge sind, desto schlechter wird die aus eigener Bereitschaft, Aktivität, aus Motivation und Engagement heraus entwickelte Kooperation und Kommunikation sein. Dieses Problem hat in China Tradition: auch im Konfuzianismus ist letztlich die Familie immer die Basis kooperativer und kommunikativer Kompetenzen gewesen.

In den Unterrichtsmethoden Chinas bleiben besonders Gruppenarbeitsprozesse im Sinne kooperativer Arbeitsteilung, selbständiger Erarbeitung durch die Gruppe, kritischen Referierens von Ergebnissen, möglicherweise auch eines Lernens durch Scheitern bei einer Aufgabenlösung, Betonung kommunikativer Austauschprozesse über Unterrichtsgegenstände (eigene Hypothesenbildungen von Schülern) noch eher die Ausnahme.

These 6: Veränderung der Lehrerrolle im Westen in Richtung umfassenderer Qualifizierung

Die Lehrerrolle ist durch den Übergang von eher beobachtenden hin zu tätigen und produktiven Lernweisen als auch durch den Abbau der Fremdzwänge und die Ausrichtung hin auf Selbstzwänge unter einen doppelten Druck geraten. Dieser Druck hat das Lehrerbild und die Lehrerrolle in westlichen Ländern vollständig gewandelt. Für den Lehrerberuf ist eine ausschließliche fachliche Vorbereitung nicht mehr hinreichend. Neben die Fachwissenschaften treten fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche, psychologische, soziologische und andere Grundkenntnisse, die in Theorie und Praxis anzueignen sind, wobei die notwendige Breite und Tiefe der Aneignung allerdings stark variiert. Der Lehrerberuf wird heute im Gegensatz zu früher als eine Form hoher Professionalität mit langen Studien- und Prüfungszeiten angesehen, die mit einer hohen Entlohnung und einem guten Sozialprestige versehen ist.

Waren im 19. Jahrhundert Lehrer noch eher unterprivilegiert, so wurden sie im 20. Jahrhundert aufgewertet. Allerdings setzten auch hier Differenzierungsprozesse ein, indem die Lehrer je nach Schwierigkeit der Schulstufe unterschiedlich ausgebildet und besoldet werden. In der Regel erfolgt neben der Ausbildung an Universitäten noch eine Zusatzausbildung an den Schulen, wo die Lehrer in einer Praxisphase den Nachweis auch ihrer pädagogischen Befähigung erbringen müssen.

These 6: Fachliche Grundqualifizierung der Lehrer in China

Das Lehrerbild in China ist immer noch ambivalent. Zwar wird die Lehrerautorität traditionell hoch bewertet, aber die niedrige soziale Stellung wirkt bis heute fort. Sowohl die gesellschaftliche als auch die wirtschaftliche Stellung der Lehrer dokumentiert, daß der Wert der Bildung politisch immer noch unterschätzt wird. Gleichwohl steht zu erwarten, daß es in China zu einer Bildungsoffensive kommen wird, wenn die Modernisierung weiter vorangetrieben werden soll.

Die Professionalisierung der Lehrer ist nicht einheitlich. Sie entbehrt besonders einer allgemeinen pädagogischen, psychologischen und soziologischen Grundbildung. Als äußerst schlecht ist die fehlende Theorie-Praxis-Verzahnung zu bezeichnen, so daß viele theoretisch vermittelte Erkenntnisse nur ungenügend durch praktisches Einüben an der Realität überprüft und langfristig in die Realität übertragen werden können.

These 7: Schülermit- und Schülerselbstverantwortung als Rollenerwartungen im Westen

Die Schülerrolle hat sich in den bisher beschriebenen Zusammenhängen vollständig gewandelt. Schüler erwarten es, von ihren Lehrern motiviert zu werden, um die komplexen gesellschaftlichen Anforderungen bewältigen zu können. Ihr Rollenbild und ihre Rollenerwartung differenziert sich stark nach dem Ausbildungsgang und den durch ihn zugewiesenen gesellschaftlichen Rollen. Leistungserfolg und Leistungsversagen werden aber in der Regel eigenen Fähigkeiten und Bemühungen zugeschrieben. Der gesellschaftliche Druck hat sich hier bereits ganz selbstverständlich nach innen verlagert. Der innere Druck aber führt dazu, daß die Schüler Aktivitätsmöglichkeiten, Selbsttätigkeitsbereiche, Mitbestimmungsebenen erwarten, um ihrer gesellschaftlichen Rolle gerecht werden zu können. Dabei unterscheiden sich je nach Schulart aber die Erwartungen sehr stark.

Die negative Seite dieser Entwicklung liegt darin, daß Leistungsversagen und Mißerfolge in der Regel dem Individuum angelastet werden, was den Egoismus und die Selbstbezüglichkeit in kapitalistischen Gesellschaften bis ins Extrem treibt, wenn der Staat nicht mittels sozialer Gesetzgebungen kompensatorisch eingreift. In diesem Punkt gibt es zwischen den Industrienationen starke Unterschiede.

Diese Rollenveränderung in der bürgerlichen Gesellschaft übte radikal einen Druck auf die Lehr- und Lernmethoden aus. Die Lehre hat sich den Lernmöglichkeiten unterzuordnen, sie darf nicht mehr als Selbstzweck oder höherer allgemeiner Zweck - mit ihrer Herkunft aus den Predigten von der Kanzel - betrieben werden, wenn sie nicht gesellschaftlich dysfunktional werden will.

Im Bereich der Effektivität von Lernvorgängen, die sich an Behaltensleistungen von Schülern überprüfen läßt, die sich zudem in der Leistungsfähigkeit beruflicher Rollen gesellschaftlich erweist, ist im 20. Jahrhundert

immer deutlicher geworden, daß nur vermittelt über Selbsttätigkeiten, über aktives Handeln von Schülern, das hohe Eigenleistungen im Sinne der Aufnahme, Verarbeitung und freien Wiedergabe von Informationen einschließt, Unterricht effektiv gestaltet werden kann. Methodisch bedeutet dies das Ablehnen langer Lehrervorträge, die Ablehnung des bloßen Auswendiglernens und des Frontalunterrichts.

Die Erhöhung der Selbsttätigkeit zwingt dazu, Lerngruppen zu verkleinern, die Individualisierung des Unterrichts zu erhöhen, indem gezielte Förderungen einzelner Schüler stattfinden, und die Differenzierung des Unterrichts nach Vorkenntnissen der Schüler abzustimmen. Methodisch bedeutet dies, daß Lehrer den Stoff im Blick auf die Lerngruppe und im Blick auf einzelne Schüler aufbereiten müssen. Selbsttätigkeit setzt Übungen und praktische Anwendungen - also produktives Handeln - voraus, so daß Lernziele nicht nur auf der Ebene der Kenntnisse oder des bloß theoretischen Verständnisses belassen werden können.

These 7: Die passive Schülerrolle in China

Die Schülerrolle in China ist bis heute noch überwiegend rezeptiv ausgelegt. Darin steckt für die Schüler auch die Bequemlichkeit, sich nur mit sicherem Wissen des Lehrers auseinandersetzen zu müssen. Dies hindert sie andererseits, eine umfassende Motivation und besonders eine Eigenständigkeit im Herangehen an Problemlösungen zu entwickeln. Innere Selbstzwänge werden vorwiegend proportional zu äußerem Druck entwickelt.

Die Lehr- und Lernmethoden setzen bis heute stärker auf die Lehre als auf das Lernen. Die Lehre wird kontrolliert, nicht aber das Lernen in seinen Voraussetzungen kritisch analysiert. Dies bedeutet, daß der Fremdzwang im Sinne des Beobachtungslernens vorherrscht.

In der chinesischen Psychologie wird zwar die westliche Lernpsychologie rezipiert, aber es gelingt bisher nicht hinreichend, diese theoretischen - dabei auch sehr unterschiedlichen - Modelle auf die Praxis des Lehrerhandelns zu beziehen.

Methodisch dominieren der Frontalunterricht mit Lehrervorträgen, direkten Abfragen der Schüler, Auswendiglernen. Obwohl es oft genügend kleine Lerngruppen gibt, wird die Selbsttätigkeit der Schüler zu sehr auf reproduktive Aufgaben beschränkt. Medien dienen überwiegend nur der Illustration. Die didaktische Aufbereitung des Unterrichtsstoffes durch die Lehrer bleibt vorwiegend an fachlichen Kriterien orientiert, weil die Lehrer durch ihr Studium und die Anleitungen ihrer Kollegen in der Praxis über kein genügendes Instrumentarium der geschickten Aufbereitung des Unterrichtsstoffes verfügen. Lernziele werden oft nicht auf der Ebene der Anwendung realisiert.

6. Ausblick

Will man für die chinesische Entwicklung angeben, wie neue Lehr- und Lernweisen entstehen könnten, dann scheint es wesentlich zu sein, drei Problemkreise als Rahmenbedingungen jeder möglichen Fortentwicklung oder Stagnation oder Restauration zu beachten:

(1) Die chinesischen Intellektuellen haben seit Gründung der Volksrepublik mehrfach starken politischen und ideologischen Druck erfahren, der sie zur Vorsicht bei jeglichen Veränderungen mahnt, die politisch nicht erwünscht erscheinen.

(2) Strukturelle Probleme der Schul- und Hochschulentwicklung zeigen in mehrfacher Weise eine Unterentwicklung jener Fächer, die in Forschung und Lehre kontrollierte Untersuchungen über Lehr- und Lernwirksamkeiten durchführen könnten. Die in dieser Arbeit beschriebene Verlagerung von beobachtenden hin zu tätigen und produktiven Seiten des Unterrichts ist bisher zu wenig erforscht worden. Die Lehrerausbildung ist vielmehr einseitig fachorientiert. Die strukturellen Probleme der Entwicklung bereiten Kräften den Boden, die eine eher technische, finanzielle, weniger eine notwendige inhaltlich-reformierende Lösung intendieren.

(3) Im Prozeß der Zivilisation gelangt China durch seine Modernisierungspolitik an die Schwelle des Übergangs zu einem verstärkten Selbstzwang mit all seinen Konsequenzen. Dieser Selbstzwang unterscheidet sich vom konfuzianischen besonders dadurch, daß er die Seite der Individualität stärker als die der Gemeinschaft betont. Obwohl es Anlaß gäbe, aus den Ursprüngen des Konfuzianismus hier Aspekte der Bedeutung der Individualität für Lernvorgänge, des dialogischen Prinzips im Lernen und des hohen Eigenanteils des Lernalters herauszulesen, hindert gerade die konfuzianische Tradition in ihrem Verharren des Nachlesens, in ihrer Betonung des einzig richtigen Weges, der den idealisierenden Blick in die Vergangenheit wendet, an einem tiefgreifenden Überdenken der Lehre und des Lernens. Die Moralisierung von ökonomischen Entwicklungsprozessen zeigt bis heute eine Schwierigkeit dieser Denkungsart.

Gleichwohl sind diese Problemkreise nur bestimmte Blickwinkel, die wir nicht isoliert erfassen sollten. Der erste Problemkreis verweist auf politische Ängste, die im Wechselspiel von zugelassener Freiheit und damit realisierbar erscheinender Entwicklung stehen. Der zweite Problemkreis war in den letzten Jahren der Angriffspunkt von Veränderungen, die Modernisierungen auch ins Schulwesen tragen, aber er läßt sich nicht losgelöst vom ersten realisieren. Der dritte Problemkreis schließlich artikuliert, daß es in China ohnehin noch ein widersprüchlicher Prozeß ist, sich der westlich vermittelten Zivilisationsschiene anzunähern. Dabei gehen vertraute Welten verloren. Selbstzwänge sind schließlich auch nicht moralisch höherwertiger als Fremdwänge, auf denen sie basieren. Selbst-

zwänge lassen sich ohnehin nur dann erfolgreich im Sinne der Modernisierung realisieren, wenn sie in ein stützendes Beziehungsgeflecht ökonomischer, rechtlicher, sozialer und kultureller Natur eingebettet werden.

An diesen Problemkreisen wird sich die Fähigkeit Chinas zur Modernisierung im Bereich der Erziehung als einer wesentlichen, Bewußtsein vermittelnden, innovativen Kraft erweisen. Wenn auch im zweiten Problemkreis in den 80er Jahren eine Bewegung im Sinne einer Verbesserung erkennbar war, so ernüchterte die neueste Entwicklung viele westliche Beobachter in bezug auf den ersten Problemkreis. Beide können aber nicht, wie es manchem chinesischen Politiker vorzuschweben scheint, isoliert voneinander gelöst werden.

Literatur

- Adorno, Th.W. / Horkheimer, M.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt a.M. 1971
- Altvater, E.: Die Auswirkungen der veränderten internationalen Arbeitsteilung auf die Bildungsanforderungen. In: Hansmann, O. / Marotzki, W. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Weinheim 1988
- Bauer, W. (Hg.): China und die Fremden, München 1980
- Blankertz, H.: Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf 1963
- Blankertz, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover 1969
- Bohnsack, F.: Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule. Ravensburg 1976
- Bundeszentrale für politische Bildung (Ostkolleg) (Hg.): VR China im Wandel. Schriftenreihe Bd. 267, Bonn 1988 (2. neubearb. Aufl.)
- Elias, N.: Über den Prozeß der Zivilisation, 2 Bde, Frankfurt a.M. 1976
- Elias, N.: Über die Zeit. Frankfurt a.M. 1988
- Elias, N.: Studien über die Deutschen. Frankfurt a.M. 1990
- Fetscher, I.: Rousseaus politische Philosophie. Frankfurt a.M. 1981 (3. Aufl.)
- Flitner, W. / Kudritzki, G. (Hg.): Die Deutsche Reformpädagogik, 2 Bde, Düsseldorf 1961
- Freud, S.: Fragen der Gesellschaft - Ursprünge der Religion. Freud, S.: Studienausgabe Bd. IX, Frankfurt a.M. 1974
- Freud, S.: Das Ich und das Es. In: Freud, S.: Studienausgabe Bd. III, Frankfurt a.M. 1975
- Haefner, K.: Die neue Bildungskrise. Basel 1982
- Hansmann, O. / Marotzki, W. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Weinheim 1988; Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Weinheim 1989
- Häring, L. / Renner, G.: Als Bildungsexperten in China unterwegs. In: Pädagogische Welt. Monatszeitschrift für Unterricht und Erziehung, 41. Jg. 1987, Beilage zu Heft 12
- Hegel, G.W.F.: Phänomenologie des Geistes. In: Werke in 20 Bänden, Bd. 3, Frankfurt a.M. 1970
- Heimann, P.: Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Hrsg. von K. Reich/H. Thomas. Stuttgart 1976
- Heitkämper, P. / Huschke-Rhein, R. (Hg.): Allgemeinbildung im Atomzeitalter. Wein-

heim 1986

- Henze, J.: Modernisierung und Berufsbildungsreform in der VR China. In: *Bildung und Erziehung*, 40/1987, S. 83 ff.
- Henze, J.: Neuere Reformen im Bildungswesen der VR China. In: *Berichte des Bundesinstituts für ostwissenschaftliche und internationale Studien*, 6/1988
- Klafki, W.: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 4/1986
- Klemm, K. u.a.: *Bildung für das Jahr 2000*. Reinbek bei Hamburg 1985
- Leschinsky, A. / Roeder, P.M.: *Schule im historischen Prozeß*. Stuttgart 1976
- Lüth, C.: *Arbeit und Bildung*. In: Hansmann/Marotzki (Hg.): *Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen*. Weinheim 1988
- Macpherson, C.B.: *Die politische Theorie des Besitzindividualismus*. Frankfurt a.M. 1973
- Mallm, H. / Reich, K. (Hg.): *Zweifeln bis zum Tor der letzten Herrschaft. Chinas Intellektuelle zwischen Demokratie und Despotismus*. Köln 1989
- Marcuse, H.: *Triebstruktur und Gesellschaft*. Frankfurt a.M. 1984
- Münch, J. / Risler, M.: *Berufliche Bildung in der VR China*, Berlin 1986
- Oelkers, J.: *Das Ende des Herbartianismus*. In: Zedler, P. / König, E. (Hg.): *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte*, Weinheim 1989 (a)
- Oelkers, J.; *Die große Aspiration*. Darmstadt 1989 (b)
- Rang, A.: *Zum Bildungskonzept der Reformpädagogik*. In: Hansmann/Marotzki (1989)
- Reich, K.: *Theorien der Allgemeinen Didaktik*. Stuttgart 1977
- Reich, K.: *Unterricht - Bedingungsanalyse und Entscheidungsfindung*. Stuttgart 1979
- Reich, K.: *Zur Entwicklung des lehr-/lerntheoretischen Ansatzes in der Didaktik*. In: W. Twellmann (Hg.): *Handbuch Schule und Unterricht*. Bd. 4.1., Düsseldorf 1981
- Reich, K.: *Curriculumtheorien im Bereich von Unterricht und seiner Didaktik*. In: U. Hameyer u.a. (Hg.): *Handbuch der Curriculumforschung*. Weinheim und Basel 1983
- Reich, K.: *Häuser der Vernunft. Meine Gespräche mit philosophischen Denkern des Abendlandes*. Bern/Frankfurt a.M./New York/Paris 1988
- Reich, K./Wei, Y.: *Konfuzius und die Bestimmung der chinesischen Lehr- und Lernmethoden - einige grundlagenkritische Überlegungen*. Aufsatz für ein Symposium über *Lehr-/Lerntraditionen in Peking (2.5.-5.5.91)*. Köln 1991 (Druck in Vorbereitung)
- Röhrs, H.: *Die Reformpädagogik - Ursprung und Verlauf in Europa*. Hannover 1983 (2. Aufl.)
- Scharping, T.: *Auf der Suche nach dem Sozialismus chinesischer Prägung*. In: *Politik und Zeitgeschichte*, Beilage zur Wochenzeitung das Parlament, Bonn 1/1988 (a)
- Scharping, T.: *Sprünge im Spiegel: Das China-Bild im Wandel der westlichen Forschung*. In: *Ostkolleg der Bundeszentrale für politische Bildung* (Hg.): *China im Wandel*, Bonn 1988 (2. Aufl.) (b)
- Scheibe, W.: *Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932*. Weinheim 1971 (2. Aufl.)
- Schluchter, W. (Hg.): *Max Webers Studie über Konfuzianismus und Taoismus*. Frankfurt a.M. 1983
- Staiger, B.: *Chinas Intellektuelle im Reformprozeß*. In: *China aktuell*, März 1988
- Tao, Xingzhi: *Xiangchun Gong Xue Tuan Shiyan Jihua Shuomingshu (Erläuterung zum Entwurf des ländlichen experimentellen Arbeits-Lern-Verbandes)*. In: *Werke* Bd. 2, hrsg. vom Erziehungswissenschaftlichen Forschungsinstitut der Pädagogischen Hochschule Mittelchinas, Pädagogischer Verlag Hunan, Changsha 1985
- Tenorth, H.-E.: *Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft*. Weinheim und München 1976

Vester, F.: Denken, Lernen, Vergessen. München 1975

Wagenschein, M.: Ursprüngliches Denken und exaktes Verstehen, 2 Bde, Stuttgart 1970

Weber, M.: Konfuzianismus und Taoismus. In: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie Bd. 1, Tübingen 1988 (8. Aufl.)

Wei, Yuqing: Konfuzius und Rousseau. Ein Vergleich chinesischer und europäischer Erziehungstheorien am Beispiel des Lehrer-Schüler-Verhältnisses. Dissertation Köln 1991 (Druck in Vorbereitung)