

Drewek, Peter

Schulpädagogik und Schulentwicklung. Zur Divergenz und Dynamik von Reflexions- und Organisationsformen der modernen Schule

Müller, Detlef K. [Hrsg.]: *Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Eine Einführung in das Studium.* Köln ; Weimar ; Wien : Böhlau 1994, S. 297-326



Quellenangabe/ Reference:

Drewek, Peter: Schulpädagogik und Schulentwicklung. Zur Divergenz und Dynamik von Reflexions- und Organisationsformen der modernen Schule - In: Müller, Detlef K. [Hrsg.]: Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Eine Einführung in das Studium. Köln ; Weimar ; Wien : Böhlau 1994, S. 297-326 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-15420 - DOI: 10.25656/01:1542

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-15420>

<https://doi.org/10.25656/01:1542>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtsinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Peter Drewek

14. SCHULPÄDAGOGIK UND SCHULENTWICKLUNG

Zur Divergenz und Dynamik von Reflexions- und Organisationsformen der modernen Schule

1. Schulpädagogik als Teilgebiet und Forschungsproblem der Erziehungswissenschaft
2. Wechselbeziehungen zwischen Schulentwicklung und Schulpädagogik im 19. und 20. Jahrhundert
3. Aspekte des historischen Konzeptionswandels der Schulpädagogik
4. Gegenwärtige Problemstellungen
5. Ansätze und Fragestellungen der Schultheorie

1. SCHULPÄDAGOGIK ALS TEILGEBIET UND FORSCHUNGSPROBLEM DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Der Begriff „Schulpädagogik“ bezeichnet im gängigen Sprachgebrauch mit ineinander übergehenden Bedeutungen sowohl den thematischen Gegenstand eines breit ausgefächerten Diskurses wie ein nach seinem Selbstverständnis kontinuierlich kontroverses und zugleich außerordentlich heterogen präsentiertes Teilgebiet der Erziehungswissenschaft. Während der Terminus „Schulpädagogik“ in den großen Handbüchern der Pädagogik im ausgehenden 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts (REIN 1895ff.; NOHL/PALLAT 1927ff.) noch nicht mit eigenständigen Beiträgen ausgewiesen ist, obwohl der Schulpädagogik zuzurechnende Gebiete wie Didaktik, Lehrplan und Unterricht ausführlich behandelt werden, wird das Stichwort „Schulpädagogik“ im Register der in den achtziger Jahren erschienenen Enzyklopädie Erziehungswissenschaft neben einem Querverweis auf den Begriff „Grundschule“ durch den Zusatz „alternative“ (LENZEN 1986) bereits spezifiziert und eingeschränkt.

Eine originäre Orientierung liefern meist in den siebziger Jahren erschienene „Einführungen“ in die Schulpädagogik, die von kürzeren und entsprechend anspruchslosen Beschreibungen bis hin zu komplexen Darstellungen reichen (EINSIEDLER 1974; MUTH 1978; STEINDORF 1972). In den wenigen wissenschaftlich-systematischen, nicht unmittelbar zu Lehrzwecken verfaßten Beiträgen in pädagogischen Sammel- und Nachschlagewerken (z. B. EINSIEDLER 1991; RAUSCHENBERGER 1979; RIEDEL 1989) der letzten anderthalb Jahrzehnte wird die Schulpädagogik als ein Gebiet mit historisch weit zurückreichenden, in der

Regel ideengeschichtlich reflektierten Traditionen beschrieben, deren bis heute im Kern uneingelöste, auf den einzelnen gerichtete Bildungsansprüche gegenüber den als zuwiderlaufend beschriebenen Mechanismen der Schule als bürokratischer Institution durchzusetzen sind (RIEDEL 1989).

Im Unterschied zu diesen tiefer dimensionierten Systematisierungsversuchen hält die in erstaunlich großer Zahl vorliegenden trivialisierenden „Einführungen“ und „Grundlegungen“, Handbücher, Lexika und Wörterbücher der Schulpädagogik (z. B. APEL 1990; ASCHERSLEBEN/HOHMANN 1979; NICKLIS 1975; ODENBACH 1974) weniger ein wissenschaftlicher Konsens über ihre Grundlagen, Methoden und Forschungsaufgaben zusammen als der nahezu durchgängige Versuch einer oft mühevollen didaktischen Aufbereitung äußerst heterogener Wissensbestände. In den allgemeinen enzyklopädischen Lexika wird die Schulpädagogik in disziplingeschichtlicher Perspektive als „ein Lehr- und Forschungsgebiet, das sich im Zusammenhang mit der Akademisierung der Lehrerbildung neben der allgemeinen Pädagogik entwickelt hat“ (SCHULPÄDAGOGIK 1979, S. 312), beschrieben und von hier aus lediglich als „schulpraktisch orientierte Disziplin der Erziehungswiss.“ (SCHULPÄDAGOGIK 1992, S. 557) ausgewiesen, die sich für viele Lehramtsstudenten und Lehrer auf die unmittelbare Einführung in die Praxis des Lehramtes einschränkt. Nach diesem Verständnis ist Schulpädagogik „eine Anwendung allgemeinpädagogischen Denkens auf dem Gebiet des Schulunterrichts“. Die Studierenden bzw. Lehrenden erfahren hier in unspezifischen, globalen Formulierungen, daß „Erziehen“ eine „Hilfe zu persönlicher Entwicklung für eine noch unmündige Person durch eine erwachsene Person“ bedeute, „pädagogisches Handeln“ auf „Fach-, Sozial-, Methoden- und Individualkompetenz“ beruhe und eine „weitgehend lernbare *Qualifikation*“ sei (APEL 1990, S. 9, 62, 71, 75).

In einem von diesem Verständnis abzugrenzenden, eher problemorientierten und forschungsbezogenen Zugriff sind im Begriff der Schulpädagogik zwei Bedeutungsdimensionen analytisch scharf voneinander zu unterscheiden und in kritischer Dimension aufeinander zu beziehen. Es sind dies, erstens, „Schulpädagogik“ als die faktische, sich historisch wandelnde Organisation von Erziehung und Unterricht in Form spezifischer Arrangements von Sozialisations- und Lehr-/Lernbedingungen in der Schule. In dieser distanzierenden Bedeutungsdimension ist die Ebene der je gegebenen Situation im Schulwesen zu verschiedenen Phasen der Entwicklung des Schulwesens gemeint. Formen und historischer Wandel dieser je gegebenen Situationen im Schulwesen sind in ihren Grundzügen in Deutschland ganz maßgeblich von der äußeren Differenzierung des Schulsystems in unterschiedliche Schularten und von dem historischen Strukturwandel dieses Schulsystems bestimmt. Zweitens ist unter „Schulpädagogik“ die von diesen historisch-empirischen Arrangements abzuhebende Reflexion im Sinne des schulpädagogischen Diskurses zu verstehen. Auch auf dieser Ebene ist von einer bestimmten historischen Dynamik mit unterschiedlichen Entwicklungsphasen auszugehen, die sich indessen nicht synchron zu der tatsächlichen Schulentwicklung verhalten. Sie umfassen zunächst das Stadium

eines wissenschaftlich noch nicht institutionalisierten schulpädagogischen Diskurses seit dem 19. Jahrhundert bis etwa zu Beginn der Weimarer Republik. Darauf folgt die in den zwanziger Jahren begonnene und in der Nachkriegszeit fortgesetzte Institutionalisierung dieser Reflexion im Kontext der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft als akademischer Disziplin. Diese zweite Phase läßt sich losgelöst von der Geschichte und den Formen der Institutionalisierung der Pädagogik an Hochschulen und Universitäten nicht adäquat thematisieren.

Der vorliegende Beitrag nutzt, die skizzierte Differenzierung des Begriffs Schulpädagogik in den Bedeutungen von historisch-empirischen Arrangements im Sinne von Lehr-/Lernbedingungen in der Schule auf der einen und schulpädagogischem Diskurs auf der anderen Seite mit einer dreifachen Zielsetzung. Erstens sollen mit Hilfe dieser doppelten Bedeutung von Schulpädagogik die Wechselbeziehungen zwischen System- und Diskursentwicklung, Organisations- und Reflexionsformen im 19. und 20. Jahrhundert sowohl in ihren Grundzügen dargestellt und problematisiert (Kap. 2) wie anhand des historischen Konzeptwandels der Schulpädagogik näher konkretisiert werden (Kap. 3). Zweitens wird die angesprochene Bedeutungsdifferenzierung auf die gegenwärtige Situation von Schulentwicklung und schulpädagogischem Diskurs angewandt (Kap. 4). Schließlich zielt der Beitrag, drittens, darauf ab, im Kontext der in jüngerer Zeit wieder aufgenommenen schultheoretischen Diskussion in der Erziehungswissenschaft einen historisch und soziologisch differenzierten Schulbegriff zur Geltung zu bringen, der Stellenwert und Grenzen des traditionellen schulpädagogischen Diskurses problematisiert (Kap. 5).

Entsprechend seiner leitenden Disposition versucht der Beitrag, historisch rückzuvermittelnde Formen der Schulpädagogik unter den Aspekten ihrer traditionellen Instabilität und ideologischen Anfälligkeit vorzustellen, die sich bis in die Gegenwart hinein fortzusetzen scheinen. Die auf Vermittlungen erziehungswissenschaftlichen Wissens ausgerichtete Struktur der Schulpädagogik tendiert dazu, das Wissen in seiner eigenen Präsentation selbst noch einmal durch pädagogisierende Vermittlungsabsichten zu überformen. Im Unterschied dazu dürften die Untersuchungen der empirisch-historischen, -soziologischen und -psychologischen Schulforschung diejenigen Mittel bereitstellen, die für die Anschlußfähigkeit des schulpädagogischen Diskurses an die Theorie- und Forschungsansätze der Erziehungswissenschaft mittel- und langfristig die aussichtsreichere Gewähr bieten. So hat sich neben der didaktischen Tradition ein Verständnis von Schulpädagogik herausgebildet, das Analysen zur Eigendynamik und ungeplanten Entwicklungstrends im Schulwesen als wesentliche Rahmenbedingung pädagogischen Handelns in der Schule in den Mittelpunkt des Interesses rückt. Seit dem Ende der siebziger Jahre haben sich mit dem Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund und der Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin zwei Zentren derartiger Schulentwicklungsforschung herausgebildet, die auf der Grundlage einer kontinuierlichen Berichterstattung über Entwicklungstrends der verschiedenen Teilbereiche des Schulwesens die Analyse jeweils aktueller

Tendenzen und Probleme der inneren und äußeren Schulentwicklung mit einer systematischen Einordnung in langfristige Entwicklungslinien zu verbinden suchen (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT 1990; ROLFF/KLEMM u. a. 1980ff.; KLEMM/ROLFF/TILLMANN 1985).

2. WECHSELBEZIEHUNGEN ZWISCHEN SCHULENTWICKLUNG UND SCHULPÄDAGOGIK IM 19. UND 20. JAHRHUNDERT

Innerhalb des Modernisierungsprozesses der europäischen Gesellschaften seit dem 18. Jahrhundert kommt neben Erziehungsprogrammen und -philosophie der Herausbildung moderner Erziehungssysteme als institutionalisierte Organisationsformen eine herausragende historische Bedeutung zu. Entgegen den in umfassenden Reformkonzepten formulierten Perspektiven zu einer einheitlichen „allgemeinbildenden“ Organisation des Erziehungswesens kennzeichnet dessen äußere Form jedoch bis weit in das 20. Jahrhundert hinein jene duale Struktur von höheren und elementaren Unterrichtsanstalten, durch die noch am sichtbarsten im 19. Jahrhundert soziale Privilegierung und politische Integration vermittelt werden. Während die höheren Schulen mit ihrer bildungstheoretisch neu begründeten Orientierung an Latein und Griechisch im Ergebnis vormoderne Traditionen einer sozial separierten und separierenden Vermittlung von Sonderwissen fortführen, geht die Einrichtung des Elementarschulwesens auf jüngere, erst im 18. Jahrhundert — wiederholt — festgelegte Schulpflichtregelungen zurück, die dann im Verlauf des 19. Jahrhunderts nach und nach auch realisiert werden. Fungieren die höheren Unterrichtsanstalten während des 19. Jahrhunderts zunächst zur Herausbildung, später zunehmend zur sozialen Stabilisierung und Reproduktion der bürgerlichen Eliten, insbesondere der akademischen Berufsgruppen, intendieren die niederen Schulen in erster Linie die politische und soziale Integration der Landbevölkerung bzw. — seit der zweiten Jahrhunderthälfte — des neu entstehenden städtischen Proletariats. Die Dualität des nach Traditionen, Formen und sozialen Funktionen unterschiedenen höheren und niederen Schulwesens drückt sich schließlich in unterschiedlichen Zielsetzungen und Unterrichtsgegenständen, in einer getrennt organisierten Vorbildung des Lehrpersonals sowie gerade bei den Elementarschulen in einer politisch legitimierten Einschränkung pädagogischer Handlungsspielräume aus. Von der — kurzen — Phase einer reformorientierten Politik in der Lehrerbildung abgesehen, ist der Zustand des niederen Schulwesens während der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in vielfacher Hinsicht defizitär. Seine Probleme betreffen neben der mangelhaften Schulausstattung, nur rudimentär bestehenden Lehrplänen und fehlenden Unterrichtsmitteln vor allem ein in den Lehrerseminaren nur unzureichend vermitteltes, nicht-indoktrinierendes Wissen über die komplexen Voraussetzungen, unterschiedlichen Formen und differenter Methoden des Unterrichts, der vorrangig dogmatisch zu präsentierenden christlichen Erziehungsnormen folgt. Die Differenz zwischen der Schulpädagogik im Sinne der faktisch gegebenen Arrangements von schulischen Sozialisa-

tions- und Lehr-/Lernbedingungen und Schulpädagogik im Sinne diskursiver Reflexion dieser Bedingungen ist um die Mitte des 19. Jahrhunderts allgemein gering. Schulpädagogik im zuletzt genannten Verständnis stellt sich in dieser Zeit als eklektizistische und explizit rein lehrorientiert verfaßte Sammlung unterschiedlicher erziehungskundlicher Wissensfragmente dar und tendiert dabei ebenso zu einem nur aus der historischen Konstellation heraus nachvollziehbaren Professionalisierungsersatz bei der Ausbildung der Elementarlehrer wie zu ihrer Identifikation mit dem vorherrschenden sozial konservativen Erziehungsauftrag der Schule. Zur Zeit des frühesten historischen Belegs des Terminus „Schulpädagogik“ vermittelt sich in ihrem Begriff eine in erster Linie mit politisch disziplinierender Tendenz umgesetzte Didaktik eines noch weitgehend lückenhaften Erziehungswissens.

Weiterführende Versuche im Ausgang des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts, mit der Professionalisierung der Elementarlehrer die Volksschule zu „heben“, kollidieren mit der zu dieser Zeit systemförmig durchgesetzten und im Prinzip bis heute erhaltenen vertikalen Organisationsform der deutschen Schule. Trug der Urbanisierungsprozeß und mit ihm verbunden eine komplexer gewordene Sozialstruktur der Arbeiter- und der neu entstehenden Angestellenschichten zwar einerseits zum Ausbau eines differenzierten (städtischen) Volksschulwesens bei, lag die Grenze seiner pädagogischen Verbesserung in dem hierarchischen sozialen Gefüge der Schulabschlußberechtigungen, das bei einer inhaltlichen Annäherung der Niveaus der Wissensvermittlung in den unterschiedlichen Schultypen nicht mehr hinreichend zu legitimieren gewesen wäre. Dieser Zusammenhang wird in der um die Jahrhundertwende aufkommenden reformorientierten schulpädagogischen Forschung weitgehend außer acht gelassen. An der Analyse individueller Entwicklungsfähigkeiten und ihrer Förderbarkeit ausgerichtet, werden hier im Gegenteil die sozialen Reproduktionsfunktionen des Schulsystems auf der Ebene ihrer Forschungskonzepte in Frage gestellt. Gleichzeitig wird die Ausbildung der Volksschullehrer auf Universitätsniveau gefordert; die an der Schwelle ihrer akademischen Institutionalisierung stehende Erziehungswissenschaft wird primär als eine mit empirischen Methoden arbeitende Disziplin begründet. Nach der vormaligen Affinität von Schulpädagogik als faktisch gegebenen Sozialisations- und Lehr-/Lernarrangements in der Schule und ihrer undifferenzierten, legitimatorisch ausgerichteten Reflexion in der Schulpädagogik treten Diskurs und Schulrealität in dieser Entwicklungsphase kritisch auseinander.

In Abgrenzung zu dem sich hier entwickelnden Wissenschaftsverständnis von Pädagogik und den damit von den Reformvertretern erwarteten institutionellen Konsequenzen sowohl für die Lehrerausbildung wie für den stärker begabungsorientiert einzurichtenden Aufbau des Schulwesens setzen sich im Verlauf der ersten drei Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts solche Paradigmen in der deutschen Pädagogik durch, die statt der institutionalisierten Erziehungsrealität vorwiegend Fragen der kulturellen Reproduktion der Gesellschaft, der Vermittlung von Wertestrukturen, des nationalen Bildungsideals und der außerschulischen

(reform-)pädagogischen Bewegung ihrer Zeit thematisieren. Ungeachtet der beachtlichen erziehungsphilosophischen Anstrengungen dieser später sogenannten „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik kommen ihre Beiträge in der Schulpädagogik über Idealisierungen der Lehrerrolle und eine gewisse kulturphilosophische Skepsis gegenüber dem fortlaufenden Ausbau des Schulsystems nur selten hinaus. Resultiert der enorme quantitative Ausbau in einem mit wachsender Unübersichtlichkeit ausgefächerten mittleren und höheren Schulwesen, in zahllosen Schulversuchen zur Flexibilisierung der Zugangsmechanismen, der Lehrpläne und zur Definition begabungsgerechter Leistungsanforderungen in der Schule sowie dramatischen „Qualifikationskrisen“ im Verhältnis zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, stagnieren weite Teile des pädagogischen Diskurses der Weimarer Republik in oft abstrakt bleibenden Debatten über Möglichkeiten und Grenzen der Gesellschafts- durch Erziehungsreform.

Als die Pädagogik in Deutschland nach 1945 an ihre Weimarer Traditionen teils auch in personeller Kontinuität zunächst wieder anknüpft, nimmt die schon zuvor bestehende Diskrepanz zwischen empirisch gegebener Schulentwicklung und schulpädagogischem Diskurs insofern weiter zu, als den fortbestehenden geisteswissenschaftlichen Zugriffsweisen auf die Schule ein enormer sozialer Druck auf die höheren Unterrichtsanstalten und — in der Folge — eine Umschichtung der schulpflichtigen Schülerpopulation in einem historisch ungekannten Ausmaß zugunsten der höheren Schulen gegenüberstehen. Erst mit der „realistischen Wendung“ in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Beginn der sechziger Jahre, einer stärker sozialwissenschaftlichen Ausrichtung der Pädagogik unter Berücksichtigung vor allem anglo-amerikanischer Forschungen sowie im Zuge der später folgenden Integration der Lehrerbildung in die Universitäten wird die auch in der Schulpädagogik durchgehaltene geisteswissenschaftliche Tradition in Frage gestellt und — vorübergehend — beinahe gänzlich zurückgedrängt.

Expansion und Reform des Schulsystems in den sechziger und siebziger Jahren führen zu beispiellosen quantitativen und qualitativen Veränderungen bzw. Verbesserungen, die jedoch selbst wiederum anscheinend nicht ohne Folgeprobleme auf ganz unterschiedlichen Ebenen erreicht werden konnten. So scheint auf der einen Seite die sozial elitäre Sonderstellung des Gymnasiums unwiderlich gebrochen zu sein; zugleich wurden der traditionelle Kanon der Unterrichtsfächer entscheidend erweitert und die Unterrichtsgegenstände und -formen im Zuge der Curriculumreform inhaltlich modernisiert. Die Handlungsspielräume des Lehrers sowie die Partizipationsmöglichkeiten von Schülern und Eltern wurden — verglichen etwa mit dem ersten anderthalb Nachkriegsjahrzehnten — in erstaunlichem Umfang erweitert. Scheinen sich damit zentrale traditionelle Reformforderungen in breitem Umfang erfüllt zu haben, liegt auf der anderen Seite der Preis insbesondere der Expansion des Gymnasiums und der Universitäten in der Krise der zunehmend unattraktiveren nicht-gymnasialen Schulformen sowie im Bereich eines sich keineswegs mehr verzögerungsfrei und

niveauentsprechend vollziehenden Übergangs höher qualifizierter Schul- und Hochschulabsolventen in Positionen des Beschäftigungssystems. Mit den Sättigungseffekten im Bereich der selektiv angelegten Schuleinrichtungen gehen gravierende Strukturprobleme im Sinne neuer äußerer Differenzierungserfordernisse einher.

Parallel dazu hat die Bildungsexpansion der beiden letzten Jahrzehnte mit der äußeren ebenso die innere Form der Schule folgenreich und auch hier auf nicht vorhergesehene Weise verändert. Dies betrifft sowohl die innerhalb der Tendenz zu fortschreitender Individualisierung vergrößerten Entscheidungsspielräume für die Schüler und die teils rechtlich vorgenommene, mehr wohl noch faktisch eingetretene Nivellierung vormals autoritärer Kommunikations- und Interaktionsstrukturen in der Schule wie aber auch eine radikale Kritik an der Wissenschaftsorientiertheit des Unterrichts und gestiegene Schulunlust. Unabhängig vom empirischen Ausmaß und der tatsächlichen Intensität von Schulkritik und Motivationsproblemen von Schülern und Lehrern beherrschen beide Themen oft in Verbindung mit allgemeinen gesellschaftlichen Fragestellungen wie der Friedens-, Umwelt- und interkulturellen Erziehung, der sozialen Benachteiligung etwa von Mädchen und Frauen, ethnischen Minderheiten oder Behinderten den schulpädagogischen Diskurs der Gegenwart. In dabei nicht zu übersehender Tendenz richten sich breite Stränge seiner Argumentation auf eine weiter zunehmende formale und inhaltliche Öffnung vor allem der öffentlich getragenen Schule. Im Zentrum der einschlägigen Diskussionen stehen qualitative Zielsetzungen wie die Verbesserung der Schulkultur oder die Deinstitutionalisierung von Lehr-/Lernprozessen.

Werden diese neueren Reformziele vor dem Hintergrund des skizzierten historischen Erfolgs schulisch institutionalisierten Lernens gelesen, erscheinen sie sowohl paradox wie ambivalent. So richten sie sich einerseits gerade gegen jene Lehr- und Lernformen, die innerhalb des historischen Entwicklungskontinuum ihre unmittelbaren Voraussetzungen darstellen und sich nicht zuletzt auch unter international vergleichenden Gesichtspunkten eindrucksvoll bewährt haben und orientieren sich zugleich andererseits an vormoderne, geringer standardisierenden Vorbildern des Lernens bzw. nur schwer vergleichbaren Unterrichtsmodellen industriell weniger entwickelter Gesellschaften. Wird die Notwendigkeit einer neuen „inneren Schulreform“ nicht selten mit Zerrbildern der gegenwärtigen Schulrealität legitimiert, spiegeln die entsprechenden Diskussionen die Illusion einer gewachsenen pädagogischen Autonomie der Schule. Ergebnisse der empirischen Schulentwicklungsforschung weisen im Gegensatz dazu darauf hin, daß die sozial selektiven Funktionen des Schulsystems trotz, vielleicht sogar wegen der Bildungsexpansion erhalten geblieben sind.

3. ASPEKTE DES HISTORISCHEN KONZEPTIONSWANDELS DER SCHULPÄDAGOGIK

3.1 Schulpädagogik als Professionalisierungshilfe:

Zum historischen Diskurs Mitte des 19. Jahrhunderts

Der Beginn der Geschichte des schulpädagogischen Denkens wird auf „früheste Ansätze“ im 15. Jahrhundert datiert, die sich „angeregt durch Quintilian (. . .) auf Einzelfragen von Schule und Unterricht“ beziehen. Sodann gelten neben den Schulordnungen des 16. und 17. Jahrhunderts im Kontext allgemeiner pädagogischer Reflexionen die „impliziten Schulpädagogiken“ als Belege schulpädagogischen Denkens in der frühen Neuzeit (TWELLMANN 1981, S. 74, 75).

Vernachlässigt man die vor allem ideengeschichtlich bedeutsamen schultheoretischen und -praktischen Überlegungen von COMENIUS über PESTALOZZI bis HERBART, tritt der Terminus „Schul-Pädagogik“ zum ersten Mal 1839 als Titel eines „Handbuch(s) zur Orientierung für angehende Lehrer, und zur freundlichen Beachtung für junge Theologen, als künftige Schul-Revisoren“ auf, das CARL BARTHEL, Seminardirektor im Großherzogtum Posen, zusammengestellt hat (BARTHEL 1839). Das Handbuch sei „zunächst für Seminaristen bestimmt“ und solle „der Text sein, zu welchem der Vortrag des Lehrers den Commentar liefert“, darum sei das Buch auch „in der Elementar-Lehrweise verfaßt“, gehe dabei vom Besonderen aus und ende beim Allgemeinen. BARTHEL setzt sich explizit vom Anspruch einer wissenschaftlichen Darstellung der Pädagogik ab. Würden andere Lehrbücher mit dem Begriff der Pädagogik einsetzen, behandle er diesen erst zum Schluß seines Buches. „Der Begriff einer Wissenschaft“ sei „nämlich die Wissenschaft selber“. Damit wird die bis zur Gegenwart in der Schulpädagogik fortwirkende Tradition als Lehrgebiet bereits zum Zeitpunkt ihres frühesten terminologischen Belegs in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts begründet. BARTHEL geht es darum, daß das Handbuch „in möglichst geringem Umfange möglichst viel bietet, daß es sorgfältig Alles ausgeschieden hat, was nicht in der nächsten Beziehung zur Elementarschule steht; daß es nicht die Pädagogik als Wissenschaft weiter fördern, sondern vielmehr die herrlichen Resultate derselben in möglichst weitem Kreise verbreiten möchte, daß es endlich eklektisch (wählig) verfährt“, indem es in seinen verschiedenen Teilen unterschiedlichen Bezugsliteraturen und -autoren folgt und sich damit „auf der Höhe des neunzehnten Jahrhunderts zu halten sucht“ (BARTHEL 1839, S. 5, 7).

Die Gliederung des Handbuchs unterscheidet mit „Schulunterricht“, „Schul-Erziehung“ und „Schulkunde“ insgesamt drei Teile, setzt mit Paragraphen über „Die äußern Körpertheile“ und „Die innern Körpertheile“ ein und endet nach einem Abschnitt über die „Nebenämter des Lehrers: Das Organisten- und Küsteramt. Das Amt des Geschichtsschreibers“ mit „Schlußermahnungen“ und dem „Rückblick auf das Ganze. Begriff von Pädagogik“. Die elementarisierende Absicht seines Handbuchs hält BARTHEL bis hin zur Erläuterung des Begriffs der Elementarschule durch. „Das, was Jeder im Volke braucht, nämlich geübte Sinne, erregte Aufmerksamkeit, (. . .) Gefühl für Recht und Ordnung, Gewandt-

heit, sich in den Verhältnissen des Lebens zurecht zu finden (. . .): diese Elemente soll die Volksschule durch zweckmäßige Betreibung der entsprechenden Unterrichtsgegenstände den Kindern zu verschaffen suchen, weswegen sie den Namen Elementarschule führt". Diese sei „eine christliche: sie soll in den Kindern das göttliche Leben hervorrufen" (BARTHEL 1839, S. 186).

BARTHEL'S Schulpädagogik erfährt 1845 und 1856 ihre zweite und dritte Auflage, in denen die in Form eines Ratgebers gehaltene Erziehungskunde nunmehr der Unterrichts- und Schulkunde vorangestellt wird. Neben Ausführungen zum Erkenntnisvermögen stehen Paragraphen zur „Stärkung des Gedächtnisses", „Veredlung des Gemüthes" („Glaube", „Hoffnung und Liebe"), Empfehlungen zur „Gewöhnung zum Gehorsam", zur „Höflichkeit und Bescheidenheit", schließlich die Abschnitte „Erweckung der Vaterlandsliebe" und „Pflege des kirchlichen Sinnes" (BARTHEL 1845). Schulpädagogik, so schließt die Erläuterung des Begriffes 1856, sei „*diejenige Wissenschaft, welche uns auf die Unmündigen im schulpflichtigen Alter absichtlich und gemäß der vom heil. Geist erleuchteten Vernunft also einwirken lehrt, daß sie nach dem Evangelium und im Sinne und Geiste Jesu Christi leben, dem Heilande allezeit treu nachfolgen, ihm immer ähnlicher werden*" (BARTHEL 1856, S. 3). BARTHEL warnt nach der 1848er Revolution insbesondere die Theologen, die „eines besonderen kirchlichen Aufschwunges in der Gegenwart sich getrösten zu dürfen vermeinen", doch „zu bedenken, daß die große Masse des Volkes noch lange nicht in denselben hineingezogen ist" (1856, S. VIII).

Derartige Interessen konfigurierten jedoch mit der bis weit über die Mitte des 19. Jahrhunderts hinaus problematischen Situation der Volksschule. Untersuchungen über den Prozeß der Durchsetzung der Schulpflicht, die Etablierung von Lehrplänen, die Schul- und Unterrichtsrealität verweisen auf den lange Zeit geringen Institutionalisierungs- und Standardisierungsgrad der Volksschule (FRIEDRICH 1987), die die Volksschullehrer mit ihrer bekannten Tivoli-Entschließung in Berlin von 1848 besonders im Hinblick auf eine verbesserte eigene Ausbildung („die Lehrerbildung ist ein Zweig der Universität") zu „heben" versuchten (KI-TEL 1957, S. 17). Ebenso bekannt ist die knapp ein Jahr darauf gehaltene Rede FRIEDRICH WILHELM IV. in der er den Seminarlehrern vorhielt: „All' das Elend, das im verflossenen Jahre über Preußen hereingebrochen, ist Ihre, einzig Ihre Schuld, die Schuld der Afterbildung, der irreligiösen Menschenweisheit, die Sie als echte Weisheit verbreiten, mit der Sie den Glauben und die Treue in dem Gemüthe Meiner Unterthanen ausgerottet und deren Herzen mir abgewandt haben" (zit. nach KITTEL 1957, S. 18).

Im Zusammenhang mit der Revolution von 1848 sowie mit dem Kampf gegen sozialistische Bestrebungen gegen Ende des 19. Jahrhunderts zeigen sich wiederholt manifeste Versuche, die Volksschule politisch zu instrumentalisieren. Trotz zunehmender Durchsetzung der Schulpflicht sowie der Ausbildung differenzierter innerer Strukturen (Entstehung mehrklassiger Systeme, Entwicklung und Normierung von Lehrplänen, partielle Verbesserung der Unterrichtsmethoden) wurden die Volksschulen als Ausdruck der politisch und sozial noch

nicht integrierten industriellen Klassengesellschaft gänzlich unabhängig von den höheren Schulen organisiert. Den gesellschaftlichen Abstand zwischen Gymnasium und Volksschule symbolisieren bis weit in das 20. Jahrhundert hinein vollkommen divergierende Curricula und dementsprechend unterschiedliche institutionelle Formen der Lehrerbildung in Präparandenanstalten und Seminaren für die Volksschullehrer, auf Universitäten und später in Studienseminaren für die Gymnasiallehrer. Verglichen mit der immer engeren Verkopplung der höheren Sekundarschulen mit der Berufs- und Sozialstruktur blieb die angedeutete innere Modernisierung der berechtigungslosen Pflichtschulen jedoch weit hinter der Entwicklung der höheren Schulen zurück. Zur Veränderung dieser Situation forderten die Volksschullehrer zu Beginn des 20. Jahrhunderts ihre professionelle Autonomie durch die Institutionalisierung ihrer Ausbildung an den Universitäten.

3.2 Schulpädagogik als empirische Forschung

Die Erziehungstheorie des 19. Jahrhunderts hat insbesondere in der Reformphase an seinem unmittelbaren Beginn die Möglichkeiten der gesellschaftlichen Modernisierung und sozialen Mobilisierung mit Hilfe der Strukturen der Bildungseinrichtungen zu einem zentralen Thema unterschiedlich weitreichender und bereits in ihrem Entstehungszeitraum heftig umstrittener Konzeptionen gemacht. Diese Bildungskonzeptionen wurden jedoch mit der Einfügung des Bildungssystems in soziale Reproduktionsprozesse während des 19. Jahrhunderts in wachsendem Maß obsolet und schließlich zu einer nur noch schwer überzeugenden Legitimation der Bildungsstrukturen transformiert. Zugleich entstanden innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses zahllose (teils rein programmatische, teils stärker theorieförmige) Versuche, Bildungs-, Erziehungs- und Unterrichtsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen zu analysieren und Lösungsstrategien zu vermitteln. Die ganz heterogenen Inhalte und Formen des dabei in zahllosen Einzelversuchen entstandenen Wissens schienen zu Beginn des 20. Jahrhunderts im Kontext erfolgreicher Selbstorganisationsformen und in Verbindung mit einem auf empirisch-psychologische Entwicklungsforschung ausgelegten Selbstverständnis von Erziehungswissenschaft deren Institutionalisierung als Universitätsdisziplin weitreichend zu fördern. Dennoch konnte dieser Prozeß nicht ungehindert verlaufen, weil er die spezifische Balance zwischen den historisch gegebenen institutionellen Strukturen des Bildungssystems und seinen sozialen Funktionen auf der einen und den an sie kaum mehr legitimatorisch rückgebundenen Wissensformen und -dynamiken einer unabhängigen empirisch-forschungsorientierten Pädagogik auf der anderen Seite insofern mit gravierenden Konsequenzen gestört hätte, als die an individuellen intellektuellen und psychologischen Entwicklungsfähigkeiten orientierten Ansätze die klassen- und schichtspezifischen Formen des Bildungssystems zu ignorieren tendierten (DREWEK 1995).

Unter der Bezeichnung Experimentelle Pädagogik hatte ERNST MEUMANN, ein Schüler des Psychologen WILHELM WUNDT, versucht, die Forschungsmethoden der WUNDTschen Psychologie auf die Pädagogik zu übertragen. MEUMANN beanspruchte mit rein psychologisch-empirischen Forschungen eine völlig neue Grundlegung der Pädagogik als Wissenschaft und strebte ihre Etablierung als selbständige Universitätsdisziplin an. Seine Arbeiten wurden gegen Ende des ersten Jahrzehnts des 20. Jahrhunderts jedoch von den führenden Vertretern der Universitätsphilosophie wissenschaftlich in Frage gestellt und zugleich nicht in der erwarteten Weise anerkannt. Dagegen sahen die nicht zuletzt auch aus standespolitischen Motiven für eine Universitätsqualifikation eintretenden Volksschullehrer in der Experimentellen Pädagogik die ausstehende wissenschaftliche Basis für ihre mit immer größerem Nachdruck vertretene Forderung der Aufnahme in die Universitäten. In der „künftigen Pädagogik“ sah MEUMANN „mehr eine Wissenschaft vom Lernenden als vom Lehrenden“ (MEUMANN 1901, S. 285) und forderte als führender Vertreter der experimentellen Richtung und Herausgeber angesehenen pädagogischer und psychologischer Zeitschriften 1911 mit Blick auf die Volksschullehrer, Theoretiker und Praktiker der Schulreform sollten „getrennt marschieren und vereint schlagen“ (MEUMANN 1911, S. 1). Die Aufnahme der Volksschullehrerausbildung in die Universitäten hätte jedoch nicht nur zu einer quantitativ völlig veränderten Gewichtung der Fächer in der Philosophischen Fakultät geführt, sondern vor allem deren dezidiert praxisfernes Selbst- und Wissenschaftsverständnis herausgefordert. Die Auswirkungen der Experimentellen Pädagogik sollten überdies nicht allein auf die Lehrerbildung beschränkt bleiben. So wurde gezeigt, daß ein nicht unbeträchtlicher Anteil der Volksschüler auch für den Besuch der Gymnasien hinreichend begabt ist; soziale Selektion sollte durch eine an individueller Begabung orientierte Auslese ersetzt werden.

MEUMANNs Konzeption zur Modernisierung der an HERBART ausgerichteten Pädagogik schließt an die schon 1888 von WILHELM DILTHEY formulierte Kritik ihrer wissenschaftliche Rückständigkeit an (DILTHEY 1971 [1888]). Diese Rückständigkeit soll vor allem in methodischer Hinsicht verbessert werden. MEUMANN schreibt dazu 1901: „Die heutige Pädagogik behilft sich vielfach noch mit einem Material von psychologischen Begriffen, das die Psychologie selbst schon längst als unbrauchbar verworfen hat.“ Sie verzichte „auf die besten Forschungsmittel der Gegenwart, auf systematische Beobachtung anderer Menschen, Experiment und Statistik. Man kann sogar behaupten, daß alle großen Fortschritte, welche die gesamten Geisteswissenschaften seit etwa 40 Jahren (. . .) durch die Anwendung experimenteller und psychologisch-statistischer Methoden auf die Tatsachen des geistigen Lebens gemacht haben, an der großen Masse der pädagogischen Literatur fast spurlos vorübergegangen sind“. Er erwartet „eine völlige Umgestaltung der systematischen Pädagogik“ von seinem Programm einer „Experimentalpädagogik als selbständiger und einheitlicher Forschung“. (MEUMANN 1901, S. 65, 285, 66) Allerdings wurde die dabei stets mitgedachte Veränderbarkeit der historisch gewachsenen Struktur des Bildungssystems in MEUMANNs Überlegungen überschätzt.

Im Anschluß an die mit der Reichsgründung und den Modernisierungsproblemen der deutschen Gesellschaft um 1900 einsetzenden bzw. verbundenen Kulturkritik kommt es demgegenüber zu jener besonderen geisteswissenschaftlichen Vermittlungsform der deutschen Pädagogik, die mit dem Problem der kulturellen Funktionen von Bildung, Erziehung und Unterricht die wissenschaftlichen Fokussierungen der empirischen Pädagogik wirkungsvoll marginalisiert. „Kultur“ und „Bildung“ werden zu Termini ausgeformt, die die politische Bedeutung und die realen Vermittlungsformen zwischen institutionellen Strukturen des Bildungssystems und der Gesellschaft ebenso überdecken wie mit ihnen die Profession des Lehrers im Medium eines überhöhten Berufsethos, vor allem jenseits eines auf bloßer „Erziehungstechnik“ gegründeten Begriffs, zu definieren versucht wird (DREWEK 1995).

„In der Geschichte der Erziehung“, schreibt der Philosoph und Pädagoge EDUARD SPRANGER 1910, „läßt sich die Entwicklung der Theorien nicht von der der Einrichtungen trennen. Beide bilden eine große organische Kultureinheit: das geistige Leben schafft sich äußere Formen, und aus den Formen wieder entstehen neue Richtungen des Lebens. Aber das eigentlich Schöpferische spiegelt sich doch immer zuerst in der Theorie, denn sie schaut über das Gegebene hinaus und entwirft das Bild einer besseren Zukunft, unbekümmert um die kleinen Hemmnisse und die oft zufällige Kräfteverteilung der Wirklichkeit“ (SPRANGER 1960, S. 1). Im Unterschied zu SPRANGERS naiv-harmonisierender Bestimmung kennzeichnet die Entwicklung des Verhältnisses von Erziehungstheorie und -institutionen jedoch eine — im Verlauf des 20. Jahrhunderts noch weiter zunehmende — Divergenz. Anstelle der von SPRANGER propagierten Einheit von Erziehungstheorie und Erziehungseinrichtungen bestimmt sich ihre Beziehung im Verlauf des 20. Jahrhunderts eher prekär als harmonisch. Im gleichen Verhältnis, in der das Bildungssystem durch seinen säkularen Expansionsprozeß und eine unumkehrbare, durch Abschlüsse und Zertifikate vermittelte Verzahnung mit dem Berechtigungswesen beim Zugang zu weiterführenden Laufbahnen im Hochschul- und Berufssystem an sozialer Bedeutung gewinnt, mehren sich auf Seiten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik schon seit der Weimarer Republik die Klagen über die „Verschulung“ und den Funktionsverlust anderer Sozialisationsinstanzen wie etwa der Familie

3.3 Schulpädagogik als „Mittleres Gebiet“

Historisch folgt auf die Reorganisation und Reform der höheren Schulen zu Beginn des 19. Jahrhunderts der Prozeß einer nach und nach alle anderen Schuleinrichtungen einbeziehenden Systembildung. Er mündet zu Beginn des 20. Jahrhunderts in der Herausbildung jenes ausdifferenzierten dreigliedrigen Schulsystems, dessen Grundstruktur bis zur Gegenwart prinzipiell erhalten geblieben ist (MÜLLER 1981). Dieser Ausdifferenzierungsprozeß des Bildungssystems verläuft im Rahmen langfristiger komplexer Wechselwirkungen zwischen Gesellschaft, Schule und Politik. Die Institutionalisierung der Pädagogik

als Universitätsdisziplin während der Weimarer Republik erfolgt demgegenüber erst nach der Ausdifferenzierung der Bildungseinrichtungen im Verlauf des 19. Jahrhunderts (ZEDLER/KÖNIG 1989).

Vor diesem Hintergrund einer Ungleichzeitigkeit der Institutionalisierungsprozesse im Bildungssystem und in der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin kommt es zu spezifischen Spannungen innerhalb des pädagogischen Denkens des 20. Jahrhunderts, die auf die Formen und Inhalte pädagogischen Wissens zurückwirken, bis in die Gegenwart ausstrahlen und sich offenbar nur schwer auflösen lassen. In ihrer eigenen Programmatik und in ihren unterschiedlichen Analyseansätzen gegenüber dem Bildungssystem wird in der erziehungswissenschaftlichen Forschung einerseits auf — uneingelöste — Reformkonzepte des ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhunderts zurückgegriffen, die in ihrem Verhältnis zur historisch weit davon abweichenden Dynamik des Bildungssystems im 19. und 20. Jahrhundert das Bewußtsein substanzieller Theoriedefizite erzeugen, zugleich aber auch als Maßstab zur Analyse und Beurteilung des Bildungssystems weiterentwickelt werden. Auf der anderen Seite werden Ziele, innere und äußere Struktur der Bildungseinrichtungen sowie ihre Entwicklung in der Lehre — insbesondere im Bereich der Lehrerbildung — im Medium einer weitgehend eklektizistischen und didaktisch präsentierten Wissensform kommentiert, deren Tradition gleichermaßen auf das 19. Jahrhundert zurückgeht und auch heute noch in der Regel nur schwach mit der aktuellen theoretischen und empirischen Bildungsforschung vermittelt ist. Die Tendenzen zur Feststellung weitreichender Theoriedefizite und zur didaktischen Selbstpräsentation fallen in der Ordnung der schulpädagogischen Literatur des 20. Jahrhunderts am sichtbarsten zusammen.

Der Anfang 1914 von Berlin nach Straßburg berufene Philosoph und Soziologe GEORG SIMMEL hält im Wintersemester 1915/16 seine erste pädagogisch ausgerichtete Vorlesung mit dem Titel „Grundzüge der Pädagogik“, die ein Schüler, KARL HAUTER, nach SIMMELS Tod 1918 in dessen Auftrag auf der Basis des Vorlesungsmanuskriptes 1922 herausgibt (SIMMEL 1922). Die Vorlesungen „sollten ausschließlich auf die prinzipielle Gesinnung wirken, mit der die junge Lehrergeneration an ihre Aufgabe heranzutreten hätte“ (HAUTER 1922, S. IV). Durch die Kriegsumstände bestand SIMMELS Publikum indessen „weniger aus Studenten als aus Freunden der Philosophie (. . .) zum Teil aus älteren Leuten“, die sich für Simmel als Philosophen interessierten (HAUTER 1958, S. 252).

SIMMELS Bestimmung und Aufgliederung der Schulpädagogik ist von derjenigen BARTHEL'S — sieht man von dessen Betonung christlicher Inhalte ab — keineswegs radikal verschieden. Das in zehn Kapitel untergliederte Buch wird mit einer Abhandlung über „Das grundsätzliche Verhältnis zwischen Erziehung und Unterricht“ eröffnet und behandelt mit Themen wie „Aufmerksamkeit und Lernen“, „Vom Fragen“, „Von der Beurteilung“, „Vom deutschen Aufsatz“, schließlich der „sittlichen Erziehung“ und (im Anhang) der „sexuelle(n) Aufklärung“ Gegenstände, die — grob gesehen — auf ähnliche Weise auch in BARTHEL'S Handbuch erscheinen. SIMMEL geht es im Unterschied zu BARTHEL'S

christlich-dogmatischer Definition darum, den Gegenstand der Schulpädagogik eher pragmatisch zu bestimmen. In diesem Zusammenhang räumt er zugleich den „Defensiv-Charakter“ seiner einleitenden Überlegungen zum Stellenwert der Pädagogik ein. Der Gegenstand einer Wissenschaft sei nicht selbst Wissenschaft. Aber selbst dann, wenn Pädagogik eine Kunst und nicht Wissenschaft sei, gebe es „doch keine Kunst, die nicht ein Wissen brauchte“. „Und zwar nicht nur eines im technischen Sinne, das in der Einübung der Handgriffe bestünde, ein Wissen um das Material, um Ausdehnung und Grenzen der Aufgaben, um jenes ganze Gebiet von Prinzipien und Maximen, das zwischen den letzten, nur durch das Talent oder Genie entschiedenen Formgebungen und dem Handwerklich-Technischen steht und das letztere dem ersteren fügsam macht und es in dieses überführt“. SIMMEL versucht zu vermeiden, „zum tausendsten Male“ die Frage der Selbständigkeit der Pädagogik, ihrer Begründung durch andere Disziplinen wie Ethik oder Psychologie zu diskutieren oder „ihre letzten Ziele“ zu verhandeln, wie dies „in der pädagogischen Literatur der Gegenwart in ganz übertriebenem Maße“ geschähe. SIMMELS Schulpädagogik setzt sich, darin wieder durchaus vergleichbar mit BARTITTEL, von der Erörterung von „Prinzipienfragen“ betont ab. Es sei ohne weiteres vorauszusetzen, daß jeder Gebildete ungefähr wisse, was Pädagogik sei. Er ziele darauf ab, sich auf „einem *mittleren* Gebiet zu bewegen“, das „*zwischen* dem höchsten Prinzip, welches es auch sei, und den ganz singulären Vornahmen, den rein technischen Betriebsmethoden“ läge. Viele der pädagogischen Einzeluntersuchungen „gehen uns hier nichts an“. Wichtig sei vielmehr, die „*pädagogische Einstellung des Geistes überhaupt*“ zu erreichen (SIMMEL 1922, S. 2f.).

SIMMELS Kritik an jenem Vakuum zwischen pädagogischer Theoriebildung („Prinzipienfragen“) und einem Verständnis von Pädagogik als purer Technik, durch das eine Praxisorientierung im Sinne der zu erzeugenden pädagogischen Einstellung des Geistes erschwert würde, wird von THEODOR LITT zehn Jahre darauf weiter radikalisiert (LITT 1927). Dem Aufschwung der Pädagogik seit Beginn der Weimarer Republik solle „die Besonnenheit einer neuen Konsolidierung“ folgen. Hinter der „*Pädagogisierung des Staates*“ und der „*Pädagogisierung der Wissenschaft*“ verberge sich ein „pädagogische(r) Allmachtsschwindel“, der das alltägliche pädagogische Handwerk entwertete. Unterricht und Erziehung würden gegeneinander ausgespielt, man glaube „die Schule, wie sie war, nicht härter treffen zu können, als man sie als ‚Unterrichtsschule‘ bezeichnet“ (LITT 1927, S. 3, 4, 6, 7). LITTS Warnungen vor einem abgehobenen, abstrakt-idealistischen Begriff der Pädagogik sind nicht zuletzt pragmatisch begründet. Es gelte, „diejenigen Gegenstände und Verfahrensweisen auszulesen, die auch dann noch gewisse Aussichten auf pädagogische Auswertung bieten, wenn sie in die Hände von mäßig qualifizierten Persönlichkeiten geraten“. Pädagogik sei nicht bloß der „Rausch eines inspiratorischen Schaffens“, sondern auch ein „Regelwerk erlernbarer Praktiken“ (LITT 1927, S. 6, 9), zu denen die pädagogischen Diskussionen seiner Zeit die Beziehung verloren hätten.

Unter dem Titel „Die Verschulung Deutschlands“ beklagt kurz darauf SPRANGER über die von LITT kritisierte Tendenz zunehmend abstrakterer Diskussionen der zeitgenössischen Pädagogik hinausgehend den Prozeß des Bedeutungszuwachses eines sich insgesamt verselbstständigenden Schulsystems (SPRANGER 1970). „Was einen Menschen wohlgefällig macht, kann ihm auch zum Verhängnis werden. Stil artet aus in Manier, Klugheit in Spitzfindigkeit, Kraft wird zu Übermut, Bescheidenheit zu Selbstunterschätzung, und Grazie endet oft in Ziererei“ (1970, S. 90). Diesen Gedanken überträgt SPRANGER auf die Situation von Schule und Pädagogik gegen Ende der zwanziger Jahre. Die Schule stünde gewöhnlich vor dem Leben oder auch neben ihm, sie könne aber auch, wie es in SPRANGERS Augen für die Gegenwart zutrifft, über ihm stehen. Die Expansion des Schulsystems führe zu einer Verlängerung des durchschnittlichen Schulbesuchs, die Orientierung auf das Abitur zu einer „Verhochschulung“. Entscheidend sei jedoch, „daß die allgemeine Verschulung die erzieherischen Kräfte des Volkes herabsetzt, nicht sie stärkt“. Die Familie gebe ihre Erziehungsaufgaben mehr und mehr an die Schule ab. Die Schule „habe sich ja bereit erklärt, die Erziehung zu übernehmen. Man bringt die Mittel auf, man kauft die Bücher, liest wohl auch die Zeugnisse. Aber die deutsche Schule ist so gut, daß die Familie fürchten müßte, dilettantische Nebenarbeit zu treiben, wenn sie ernstlich nach einer eigenen Wirkung strebte. Und wann sollte das auch geschehen? Die Schule macht die Spaziergänge, die Schule veranstaltet die Geselligkeiten, die Schule führt ins Theater, auf den Sportplatz, auf die Wanderfahrt.“ (SPRANGER 1970, S. 93f.)

Während die (Volks-)Schulpädagogik des 19. Jahrhunderts durch Tendenzen der politischen Instrumentalisierung der Volksschule wissenschaftlich unterdeterminiert war, und die danach folgende empirische Pädagogik der Jahrhundertwende den Stellenwert der Schulpädagogik über die im Rahmen der allgemeinen, philosophisch orientierten Pädagogik verfolgten Fragestellungen hinauszuhoben schien, erwachsen ihre Probleme im Ausgang der Weimarer Republik aus ihrer Überdetermination durch reformpädagogische Programme, die die sozialen Perspektiven und Einflußmöglichkeiten der Pädagogik nahezu vollkommen zu entzweigen scheinen.

Am Vorabend der nationalsozialistischen Ära beschreibt der Philosoph KARL JASPERS in seiner pessimistischen Diagnose der „geistige(n) Situation der Zeit“ das „Symptom der Unruhe unserer Zeit“, das sich in der „Intensität pädagogischen Bemühens ohne Einheit einer Idee, die unabsehbare jährliche Literatur, die Steigerung didaktischer Kunst“ ausdrücke (JASPERS 1947, S. 90f.). Das individuelle Engagement der Lehrer sei in einem so nie gekannten Maß zu beobachten und „doch, weil nicht getragen von einem Ganzen, wie ohnmächtig“. „Kurzatmig“ würden „Inhalte, Ziele, Methoden gewechselt“. „Ein Zeitalter, das sich selbst nicht vertraut, kümmert sich um Erziehung, als ob hier aus dem Nichts wieder etwas werden könnte“. Dies manifestiere sich in der Idealisierung der Jugend. „Von ihr wird geradezu erwartet, was in der Welt schon verloren ist. Sie darf sich als Ursprung fühlen. (. . .) Es ist, als ob an die Jugend der Anspruch

gehe, von sich aus zu schaffen, was die Lehrer nicht mehr besitzen. Wie die Staatsschulden kommenden Generationen aufgebürdet werden, so die Vergeudung geistigen Gutes, das sie sich von neuem erwerben sollen" (JASPERS 1947, S. 90f.). Angesichts der dramatischen politischen und ökonomischen Entwicklung, aber auch im kulturellen Bereich als krisenhaft empfundenen Prozesse der Weimarer Republik konstatiert auch SPRANGER wenige Jahre zuvor: „Könnten wir als Staat und Volk durch pädagogische Reden und Kongresse gerettet werden, wir müßten längst herrlich dastehen" (SPRANGER 1970, S. 98).

Auch wenn man das in wenigen Jahren gleich vierzehn Mal aufgelegte Buch KARSTÄDTS über „Methodische Strömungen der Gegenwart" (KARSTÄDT 1926) oder den allerdings erst 1930 erschienenen Band über „Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre" des Handbuchs der Pädagogik von NOHL und PALLAT einbezieht (NOHL/PALLAT 1930), gilt neben der ohnehin bereits skeptisch gesehenen Reformprogrammatische der Pädagogik der Weimarer Zeit BUSEMANNS Urteil von „der Geringschätzung der Empirie in den Kreisen theoretischer Pädagogen", hier bezogen auf die Frage der Koedukation und die Möglichkeit von Versuchsschulen (BUSEMANN 1927, S. 176). Etwa zur gleichen Zeit kritisiert der Soziologe KARL MANNHEIM die „unsoziologische Pädagogik" der Weimarer Republik, die „anstatt Menschen für einen bestimmten sozialen Raum zu erziehen ‚Menschen überhaupt' erzieht". Sie bete „eine leere Abstraktheit an, deren Ergebnis nur sein kann, daß der von ihr erzogene Mensch, wenn er die ihm mitgeteilten, in der konkreten Umwelt prinzipiell unvollziehbaren geistigen Gehalte und Normen in ihrer abstrakten Erhabenheit ernst nehmen will, im Leben scheitert." (. . .) Diese Pädagogik sei „schon in ihrem Ansatz so angelegt, daß sie ein ‚unglückliches Bewußtsein' zu züchten prädestiniert ist; ein Bewußtsein, das deshalb unglücklich ist, weil der zu hohe, zu abstrakte Ansatz, den ihm die künstliche Erziehung beibringt, seinen Träger unfähig macht, den konkreten Konfliktstoff des Lebensraumes, in den er gerade gestellt ist, zu bewältigen, so daß er sich schließlich nur in der Sphäre der Möglichkeiten wohlfühlt und eine jede Wirklichkeit a priori als eine ‚schlechte Wirklichkeit' abtut" (MANNHEIM 1930, S. 452).

4. GEGENWÄRTIGE PROBLEMSTELLUNGEN

Die Konzeption der geisteswissenschaftlichen Pädagogik scheint in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg den sich nun stärker beschleunigenden Expansionstendenzen des Bildungssystems in wachsendem Maß nicht mehr gerecht zu werden. Bildungsreform und -expansion seit den sechziger und siebziger Jahren führen zu einschneidenden Rückwirkungen sowohl auf die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung wie auf die institutionelle Struktur der Schul- und Hochschuleinrichtungen, die auch in der Schulpädagogik und für die Lehrerbildung gravierende Veränderungen zur Folge haben.

In Verbindung mit der „realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung" (ROTH 1962) Anfang der sechziger Jahre und dem unter dem spektaku-

lären Begriff der „Bildungskatastrophe“ prognostizierten dramatischen Mangel an qualifizierten Absolventen von höheren Schulen und Hochschulen kommt es in den drei folgenden Jahrzehnten zu einem beispiellosen Ausbau des Bildungssystems in der alten Bundesrepublik. In seinem Verlauf werden die in der Weimarer Zeit als Bildnerhochschulen konzipierten pädagogischen Akademien für die Lehrerbildung sukzessive in die Universitäten integriert; unter Vervielfachung ihres Personalbestandes differenziert sich die Erziehungswissenschaft zu einer modernen Sozialwissenschaft mit einem breiten Spektrum von Teildisziplinen aus.

Verändert sich grundsätzlich auch nicht — wie in der Anfangsphase der Bildungsreform von breiten Kreisen der bildungspolitischen Öffentlichkeit und vor allem auch in der Erziehungswissenschaft erhofft — die vertikale Grundstruktur des dreigliedrigen Schulsystems, sind an den Nahtstellen des Übergangs vom Primar- zum Sekundarbereich, hinsichtlich der erweiterten Abschlusangebote der verschiedenen Schulformen sowie im Bereich der Curriculumreform und der Didaktik Innovationen zu verzeichnen, die einen systemweiten Modernisierungsschub für die deutsche Schule bedeuten. Der Ertrag der Bildungsreform, die in der rückblickenden Sicht eines beträchtlichen Teils von Erziehungswissenschaftlern nicht weit genug gegangen ist, wird innerhalb der verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen jedoch außerordentlich kontrovers diskutiert.

Nach der Auflösung des Deutschen Bildungsrates Mitte der siebziger Jahre gilt die Kritik vieler Erziehungswissenschaftler und Schulpädagogen nicht länger den komplexen — und deshalb differenziert zu reflektierenden — Zusammenhängen von Schul- und Gesellschaftsreform, sondern weitet sich pauschal auf die Schule überhaupt aus. So heißt es in einem Wörterbuch der Pädagogik: „Wichtiger als die stets neu auftretende Kritik an schulpolit. Einzelentscheidungen ist die Kritik an der *Schule als Institution*. Diese wird seit dem 17. Jh. geübt. Die wachsende Verbreitung und Radikalität der S. (Schulkritik, ED.) in jüngerer Zeit korrespondiert mit der allgemeinen Zunahme kritischer Orientierungen in der Erziehungswissenschaft und der fortschreitenden Einsicht in die gesellschaftlichen Aspekte organisierter Erziehung“ (RAMSEGER 1977, 5.114). Hätte zunächst die Kritik an den Unterrichtsgegenständen im Mittelpunkt der Schulkritik gestanden, „wendet sie sich in jüngerer Zeit vermehrt deren *Vermittlungsformen* zu. (. . .) Generell wird die vollständige Preisgabe des päd. Auftrags der Schule zugunsten ihrer polit. Funktion (soziale Auslese, Gewöhnung der jungen Generation an die bestehende Gesellschaftsform) beklagt. Die weitgehend uniforme ‚Zwangsbelehrung‘ läßt für individuelle Bedürfnisse der Schüler keinen Raum und wird für Entfremdungserscheinungen (Langeweile, Vandalismus usw.) verantwortlich gemacht. (. . .) Indem die S. die unerfreuliche Wirkung und widersprüchliche Organisation der bestehenden Schulsysteme herausarbeitet, ruft sie dazu auf, die notwendigen Reformen radikal genug zu machen“ (RAMSEGER 1977, 5.115). Die in der Erziehungswissenschaft heute keineswegs randständige radikale Schulkritik mit Forderungen wie „Macht die Schule auf,

laßt das Leben rein" (ZIMMER/NIGGEMEYER 1986) unterstützen auch die Medien etwa mit Berichten über den „Horrorjob Lehrer" (Lehrer: mangelhaft 1993). Auf der Basis von Zerrbildern, die die tatsächlichen Spielräume der öffentlichen Schule (ROEDER 1987) verzeichnen, tendiert die Schulkritik jedoch dazu, die „prekäre Balance" bei der „pädagogischen Funktionsbestimmung der Schule" zugunsten vormoderner Konzeptionen zu verlieren (ROEDER 1984, S. 289).

Der Schulforscher FEND verweist im Gegensatz dazu historisch-vergleichend auf die Erfolgsbilanz institutionalisierten Lehrens und Lernens: „Die Entstehung eines öffentlichen, allen Kindern und Jugendlichen zugänglichen Bildungswesens gehört nach übereinstimmender Ansicht von Soziologen und Sozialhistorikern zu einem der wichtigsten Teilbereiche der Entwicklung moderner Gesellschaften. Dieser in der Geschichte der menschlichen Gattung einmalige historische Vorgang ist Teil des ‚Projekts der Moderne'. Vergleicht man in dieser Langzeitperspektive die Bildungsmöglichkeiten von Kindern unseres Kulturkreises mit den Lebens- und Lernbedingungen der Masse von Kindern in der alteuropäischen traditionellen Gesellschaft, dann tritt die Perspektive der einmaligen historischen Chancen der heute heranwachsenden Menschen in den Vordergrund. (. . .) Anders als noch am Beginn unseres Jahrhunderts prägt heute der Schulbesuch über mindestens neun Vollzeit-Schuljahre und mehrere Teilzeit-Schuljahre, damit mit einem Zeitvolumen von mindestens 20 000 Unterrichtsstunden, die Lebensphase der Kindheit und Jugendzeit". Selbst in der jüngeren Vergangenheit haben „sich noch einmal ausgeprägte Verschiebungen vom Arbeitsplatz als Erfahrungsfeld der Jugendzeit hin zur Schule ergeben". Waren zu Beginn der fünfziger Jahre noch fast drei Viertel aller 15-17-jährigen Jugendlichen berufstätig, sind dies Mitte der achtziger nur noch ein Fünftel (FEND 1991, S. 9).

Im historischen Prozeß des Bildungssystems im Verlauf des 20. Jahrhunderts ist eine fortlaufende Expansion und äußere Differenzierung des (mittleren und höheren) Schul- und Hochschulsystems zu beobachten, in deren Verlauf mit zunächst noch langsamer Kontinuität, seit den sechziger und siebziger Jahren jedoch mit starker Beschleunigung, nicht-akademische Bevölkerungsgruppen in den Besuch weiterführender Schulen und Hochschulen einbezogen werden (MÜLLER 1981). Die Expansion der Gymnasien und Hochschulen begleiten Folgewirkungen im Sinne der relativen Entwertung ihrer Zertifikate und einhergehender Friktionen im Verhältnis zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. In jüngster Zeit vorgelegte Vorschläge zu einer neuen äußeren Gliederung der Sekundarschulen sowie zu einer an das amerikanische System angelehnten individuellen Profilbildung der Universitäten können als Versuche der Redifferenzierung dieser Einrichtungen verstanden werden, um ihre verlorengegangenen historischen Konturen auf neue Weise zurückzugewinnen. Hat die Entwicklung der beiden letzten Jahrzehnte unter quantitativen Gesichtspunkten auch zu einer völligen Umstrukturierung des Sekundarschulsystems geführt, scheint dieser Expansionsprozeß die soziale Reproduktion durch das Bildungs-

system jedoch nur partiell aufgehoben und massive neue Strukturprobleme in den Sekundarbereichen und im tertiären Sektor hervorgerufen zu haben. Wurde das Bildungssystem im Zuge der Entwicklung des 20. Jahrhunderts aus seiner offensichtlichen Beziehung zur Berufs- und Sozialstruktur teilweise gelöst und traditionell bestehende schichten-, geschlechts-, konfessions- und regionalspezifische Ungleichheiten mit unterschiedlichem Erfolg auch aufgehoben, sind seine sozialen Mechanismen und Funktionen heute zugleich subtiler wie unzugänglicher geworden.

Hatten die sozial exklusiven Funktionen der Gymnasien und Universitäten während des 20. Jahrhunderts einen permanenten politischen und wissenschaftlichen Legitimationsdruck hervorgerufen, kommt dem Ausbau dieser Einrichtungen gerade (und vielleicht nur) hier eine allgemeine entlastende Funktion zu. Bei einer Vervielfachung der Zahlen höherer Schüler und Studenten geraten die zur Zeit des Reformbeginns während der sechziger Jahre in den Sozialwissenschaften und der bildungspolitischen Öffentlichkeit mit großem Engagement geführten Diskussionen über die Möglichkeiten sozialer (Aufstiegs-) Mobilisierung durch strukturelle Reformen des Schul- und Hochschulsystems mehr und mehr in den Hintergrund. Einschlägige Untersuchungen belegen aber zum einen, daß der Abbau struktureller Benachteiligung unterer bzw. der Privilegierung mittlerer und höherer Sozialschichten durch das Bildungssystem keineswegs mit dem Grad der Expansion des höheren Schulbesuchs konvergiert. Zum andern wurde gezeigt, daß der Faktor des Schulabschlusses der Eltern verglichen mit dem ihrer beruflichen Stellung hinsichtlich der Bildungsbeteiligung der Kinder an Gewicht tendenziell zunimmt (KÖHLER 1992, S. 122ff.). Wieweit damit bereits aktuell wie auch zukünftig ein faktischer Autonomiegewinn des Bildungssystems zu diagnostizieren bzw. zu prognostizieren ist, erscheint jedoch insofern fragwürdig, als beide Trends dafür sprechen, bereits existierende Privilegienstrukturen eher zu verfestigen als aufzulösen.

Der Schein einer größeren pädagogischen Autonomie der Schule vermittelt sich gegenwärtig vor allem aufgrund des Überhangs höher qualifizierter Schul- und Hochschulabsolventen besonders der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten. TILLMANN hat in den achtziger Jahren die Rückwirkungen von Bildungsexpansion und einhergehender Beschäftigungskrise auf die heutige Schule im Vergleich zu den beiden ersten Nachkriegsjahrzehnten u. a. auf der Basis früherer und aktueller Befragungsergebnisse von Jugendlichen dargestellt und diskutiert (TILLMANN 1986). Seine Argumentation kann als eines der wenigen Beispiele in der Schulpädagogik gelten, in denen Aspekte der übergreifenden strukturellen Krise des Bildungssystems hinsichtlich ihrer qualitativen Auswirkungen auf die Schule systematisch vermittelt werden. Mit Rückgriff auf jugendsoziologische Untersuchungen geht TILLMANN von einer langfristigen Nivellierung schichtenspezifisch geprägter (bürgerlicher bzw. proletarischer) Jugendformen seit den sechziger Jahren bei einer gleichzeitigen Verlängerung der Jugendphase aus. Beide Phänomene korrelieren sowohl mit überlagernden teils ökonomischen, teils bildungssystemspezifischen Entwicklungen und wirken wie-

derum auch umgekehrt auf die gegenwärtige Situation der Schule zurück. So führt der heute frühere Beginn der Jugendzeit dazu, daß die in „Adoleszenzkrisen (. . .) eingelagerten Autoritätskonflikte, Identitätsprobleme und Verhaltenserprobungen (. . .) häufiger und längerdauernd während der Schulzeit" stattfinden: „Jugend spezifische Probleme dringen früher in die Schule ein, sie dürften den schulischen Sozialisationsprozeß inzwischen spätestens vom 7. Schuljahr an überlagern" (TILLMANN 1986, S. 133). Gleichzeitig hat die orientierende Funktion der Schullaufbahn innerhalb des Lebenslaufs und im Zusammenhang möglicher Lebensplanungen mit der Entwertung schulischer Abschlußzertifikate für berufliche Karrieren erheblich an seiner vormals hohen Bedeutung verloren. In der Folge dieses Entwertungsprozesses während der beiden letzten Jahrzehnte ist es in zunehmendem Maß erforderlich geworden, Abitur und Hochschulabschlüsse als wenn auch nicht immer automatisch hinreichende so doch in der bestehenden Schulabschlußhierarchie noch am aussichtsreichsten erscheinende Zertifikate für den Zugang selbst zu mittleren Berufskarrieren anzustreben. In Verbindung mit dem nicht zuletzt dadurch gestiegenen Besuch höherer Bildungseinrichtungen verlängert sich für einen immer größeren Teil der Jugend die Dauer des Schulbesuchs. Jugend- und Schulzeit werden mehr und mehr miteinander identisch.

Wie diese „strukturelle(n) Verschiebungen zwischen Jugendzeit und Schulzeit" nahezu ungebrochen aus den inneren Mechanismen und institutionellen Wirkungszusammenhängen der verschiedenen Teilbereiche und Ebenen des Schul- und Hochschulsystems abgeleitet werden können, wirkt auch die krisenhafte Entwicklung im Verhältnis zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem beinahe unmittelbar auf die Schule ein. In Verbindung mit verlängerten Übergangszeiten von Schule und Hochschule in materiell keineswegs immer attraktive Positionen innerhalb des Beschäftigungssystems konnte sich — insbesondere in den Städten — eine postadoleszente Jugendkultur entwickeln, von der TILLMANN annimmt, daß sie ihrerseits die Mentalitätsstrukturen und konkreten sozialen Orientierungen höherer Schüler und Studenten direkt wie indirekt beeinflusst (TILLMANN 1986).

So kommt es auf einer ersten Ebene im Rahmen der Krise von Bildungs- und Beschäftigungssystem zu einer oft das ganze dritte Lebensjahrzehnt ausfüllenden „Nach-Jugendphase", die zunehmend als eigenständige „Lebensform (. . .) mit dem langjährigen Besuch von Universitäten oder anderen privilegierten Ausbildungseinrichtungen verbunden" ist, „ihr typischer Ort ist die studentische Wohngemeinschaft" mit einer zwar nicht mehr jugend-, aber auch nicht erwachsenenspezifisch bezeichnenden eigenständigen Kultur und (häufig alternativen) Wertorientierungen. TILLMANN geht davon aus, daß Formen und Inhalte der Postadoleszenz direkt — bei den älteren Schülerjahrgängen — wie indirekt — bei den „Orientierungsmuster(n) der 14- bis 17jährigen" — weitreichenden Einfluß haben. „Die Lebensform des Erwachsenen ist nicht länger der einzige ‚Ausgang‘ der Jugendzeit, vielmehr erscheint vielen die Unabhängigkeit der ‚Post-Adoleszenz‘ erheblich attraktiver." Mit Blick auf die durch die kritische

Beschäftigungssituation oft erheblich eingeschränkten lebens- und berufsperspektivischen Entscheidungsmöglichkeiten der Schüler hält er jedoch zugleich fest, daß der Eintritt in die Post-Adoleszenz keineswegs nur „erwünscht“, sondern zugleich „für viele Heranwachsende erzwungen“ ist (TILLMANN 1986, 5.136).

Auf einer zweiten Ebene können die Auswirkungen makrosozialer Veränderungen im Bereich des Bildungssystems im Verhältnis zur Bedeutung, Akzeptanz und Realisierung des Unterrichtsauftrages der Schule problematisiert werden. „Schulische Lernanforderungen haben da den größten Legitimitätsverlust erlitten, wo sie sich auf berufliche Verwertung und berufliche Chancen beziehen. (. . .) Angesichts immer schärfer werdender Konkurrenz sind alle ‚Tauschwert‘-Versprechen der schulischen Zertifikate zweifelhafter denn je; genauso unsicher ist, ob man die erlernten Fähigkeiten jemals wird im Beruf ‚gebrauchen‘ können. Insbesondere für die Jugendlichen, die sich bereits perspektivisch auf die Schulentlassung einstellen, gerät mit dem funktionalen Bezug zwischen Schulleistung und Berufseintritt eine zwar extrinsische, aber dennoch zentrale Motivationsstütze ins Wanken.“ Unter diesen Voraussetzungen entsteht besonders für Haupt- und Realschüler jene „paradoxe Situation“, in der die „objektiv immer wertloseren Zensuren und Abschlüsse für sie subjektiv immer höhere Bedeutung gewinnen; denn wer keinen oder nur einen geringwertigen Abschluß erwirbt, hat von vornherein keine Chancen“. Viele Schüler — und nicht nur die der Haupt- und Realschulen — reagieren auf diese Situation „mit Strategien individueller Chancenverbesserung“. „Der Gebrauchswert der schulischen Inhalte für die eigene Bildung und das eigene Leben tritt zurück hinter die Jagd nach Noten und Punkten, um sich bei wachsender Konkurrenz optimale Ausgangsbedingungen zu sichern.“ Die „schulische Lernsituation“ erscheint den so agierenden Jugendlichen dabei „als extrem entfremdet“ (TILLMANN 1986, 5.146). Positive Ansätze des schulstrukturellen Wandels der beiden letzten Jahrzehnte, mit denen die Entscheidungsmöglichkeiten des einzelnen innerhalb eines starren Gerüsts von Schullaufbahnen und Leistungsanforderungen gestärkt werden sollten, verkehren sich unter diesen Bedingungen in ihr Gegenteil. Hatte die Bildungsreform im historischen Vergleich mit der Situation etwa der fünfziger Jahre Entscheidungen über Bildungs- und Studiengänge zu einem gewissen Grad individualisiert und in erhöhtem Maß durch Wahlmöglichkeiten auf Eltern, insbesondere aber die Schüler selbst bzw. die Studierenden übertragen, wird diese ursprünglich positiv angelegte Eigenverantwortlichkeit im Kontext formal erweiterter Freiheitsspielräume vor dem Hintergrund der skizzierten Krise des Verhältnisses zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem pervertiert. Die zuvor in ihren Möglichkeiten begrenzte, naive Rolle des Schülers transformiert sich der Tendenz nach in eine strategische. Der erfolgreich geplante Besuch weiterführender Schulen setzt unter gegenwärtigen Bedingungen mehr als unmittelbares Lernen und isolierte Fachkenntnisse voraus. Er erfordert zugleich darüber hinaus — am sichtbarsten in der gymnasialen Oberstufe — ein regel- und verfahrensspezifisches Wissen um Stellenwert und Gewichtungsmöglichkeiten

unterschiedlicher Fächer, ihre Kombinationsvarianten, schulspezifische Abschlussarten, damit verbunden individuell unterschiedliche Benotungspraktiken der Lehrer, kurz: äußere, gelegentlich sogar rechtliche Kenntnisse der formalen Schullaufbahn-, Prüfungs- und Zulassungsstrukturen über Entscheidungskompetenzen schulischer Gremien bis hin zu informellen Rollenverständnissen seitens der Lehrer. Über formale Partizipationsrechte und -möglichkeiten der Schüler am Schulleben hinaus resultiert die im Kontext der Bildungsreform eingerichtete Individualisierung der Schullaufbahnen in einem heute kaum zufällig verteilten Wissen über Entscheidungskompetenzen und -zwänge, durch die der Schüler sich nicht mehr allein in der traditionellen Rolle des schlichten Rezipienten von fachunterrichtlich vermitteltem Wissen begreifen kann, sondern — darüber weit hinausgehend — sich selbst in gewisser Weise fremd und vor dem Hintergrund der skizzierten gegenwärtigen Voraussetzungen mitunter wohl auch zynisch aus der Perspektive der Institution Schule zu sehen gelernt hat.

Unter den Bedingungen des bis an die in seinen Traditionen vermittelten Grenzen ausgebauten modernen Bildungssystems tendieren Schulen und Hochschulen zu einer Scheinautonomie, durch die ihre herkömmlichen historisch-sozialen Funktionen einerseits legitimatorisch wesentlich entlastet realisiert werden können. Andererseits gehen mit dem Systemausbau politisch zunehmend schwerer zu steuernde Überfüllungskrisen höherer Berufe einher, die sich schließlich in neuen, nur der Illusion ihrer Protagonisten nach autonom entstandenen post-adoleszenten Subkulturen manifestieren. Mit ihnen kommt eine auch in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik mitgetragene radikale Kritik der Schule als Institution zur Geltung, die sich von ihren eigenen strukturellen Zusammenhängen und Hintergründen ebenso wie von denen ihres Gegenstandes unreflektiert löst und die Schule historisch-abstrakt als „Organisation“, „Apparat“ oder „formale(s), unpersönliche(s) Regelsystem“ (ZIEHE zit. n. TILLMANN 1986, 5.149) bekämpft. Können die Ausweitung der Jugendphase, verlängerter Schulbesuch oder neue mentale Orientierungen der Schüler bis hin zu Motivationsproblemen auch zu einem hohen Grad mit Funktions- und Anpassungsproblemen der Schule als soziales Teilsystem plausibel vermittelt werden, sucht sich die Schulpädagogik an „dem intensiven Bedürfnis vieler Schüler nach ‚Nähe und Wärme, nach Kontakt und Geborgenheit‘“ (GIDEON zit. n. TILLMANN 1986, S. 149) zu orientieren. Wo es darum geht, „die pädagogischen Dimensionen“ zu benennen, „die im schulischen Alltag (zurück)gewonnen werden müssen: Praxisbezug, einsehbarer Sinn von Handeln und Lernen, Herstellung auch subjektiv gefärbter Beziehungen durch kooperative Tätigkeit“ (TILLMANN 1986, S. 149), erscheint das Engagement zugunsten dieser Ziele jedoch solange als Sisyphusarbeit wie die Funktionskrise der Schule als sozial differenziertem, zertifikats- und damit berufsorientiertem System weiterexistiert. Strategien zur Bewältigung dieser Krise allein auf der Ebene ihrer Folgeerscheinungen bleiben zirkulär.

5. ANSÄTZE UND FRAGESTELLUNGEN DER SCHULTHEORIE

Abgesehen von Außenseiterpositionen wie etwa derjenigen BERNFELDS (1967 [1925]) gehören die seit der Weimarer Republik entstandenen Konzeptionen einer Theorie der Schule nahezu durchgängig der geisteswissenschaftlichen Denktradition in der deutschen Pädagogik an (GEBHARD 1923; REICHWEIN 1925; HÖRDT 1933). KRAMP, der u. a. diese Ansätze in seine Analysen schultheoretischer Ansätze Anfang der siebziger Jahre einbezieht, kommt in „kritischer Betrachtung“ der „pädagogische(n) Beiträge zur Schultheorie“ zu polemischen Bezeichnungen wie „schulpädagogische Pseudotheorien“ und „quasitheoretische Entwürfe“ (KRAMP 1970).

Derartige Interpretationen erfolgen auf dem Höhepunkt der wissenschaftlichen Konjunktur der Schulpädagogik in den siebziger Jahren, nachdem sich das Fach im Zuge der Reorganisation der Lehrerbildung an den Pädagogischen Hochschulen in der Nachkriegszeit zu einer zunehmend der allgemeinen Pädagogik gleichgestellten Disziplin weiterentwickelt hatte. Parallel zu diesem in den sechziger Jahren stattgefundenen Prozeß werden Lehrstühle für Praktische Pädagogik umbenannt in Lehrstühle für Schulpädagogik. Nach der Expansion des Faches Erziehungswissenschaft in den sechziger und siebziger Jahren werden Ende der achtziger Jahre etwa 600 Hochschullehrer im Fachgebiet „Allgemeine und Vergleichende Pädagogik“ und — allerdings unter Einschluß der Erwachsenenbildung — etwa 430 Hochschullehrer im Fachgebiet „Pädagogik der Erziehung/Schulpädagogik“ gezählt (RIEDEL 1989, 5.1343,1347f.).

Mit der Vervielfachung des wissenschaftlichen Personalbestandes auch der Schulpädagogik geraten Fragen der Identität des Faches innerhalb der Fachsystematik der Erziehungswissenschaft (KLINK 1966) sowie — im Anschluß an KRAMPS Kritik — neuerlich Versuche einer pädagogischen Theorie der Schule in das traditionell an der Schulpraxis orientierte Themenspektrum der Schulpädagogik (ADL-AMINI 1976, 1985; GEISSLER 1984; JURINEK-STINNER 1981; KEMPER 1985 a u. b).

BENNER hat in einem Beitrag unter dem Titel „Was ist Schulpädagogik?“ innerhalb der einschlägigen Literatur eine didaktische, eine lehrplantheoretische und eine schultheoretische Antwort unterschieden und betont, sie alle müßten „von der Frage ausgehen, ob die Schule als Institution überhaupt pädagogisch legitimierbar ist oder nicht“ (BENNER 1977, S. 91). Im didaktischen Zusammenhang präsentiert sich Schulpädagogik als Lehre von der Analyse und Planung des Unterrichts unter gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen. Dort, wo eingeschränkte Fragestellungen der Umsetzung von Inhalten und Methoden im Unterricht weiterführend unter Aspekten ihrer wissenschaftlichen Begründung bzw. Reform gesehen werden, gehe die didaktische in die curriculum- oder lehrplantheoretische Dimension der Schulpädagogik über. Didaktik und Lehrplantheorie verweisen implizit aufeinander und entwickeln sowohl auf der Ebene der inneren wie der äußeren Schulreform alternative Konzeptionen. Die Schultheorie als dritte Dimension der Schulpädagogik setze an

jener Grenze ein, an der nicht mehr nur die jeweils konkrete historische Gestalt und Organisationsform des Schulwesens behandelt werden, sondern die Schule als gesellschaftliche Institution „pädagogisch untersucht wird“. BENNER geht es bei dieser Systematik aber nicht um ihren zunächst „vielleicht harmonisierenden Charakter“ (1977, S. 89, 91); er verfolgt jenseits möglicher normativer Antworten auf die Frage nach der pädagogischen Legitimation der Schule ihre maßgeblichen historischen Bedingungen und Funktionen. Am Beispiel der Positionen HEGELS und HERBARTS zu Beginn des 19. Jahrhunderts sucht er die Konsequenzen zweier konträrer schultheoretischer Positionen zu bestimmen und Aufgaben für die Schultheorie der Gegenwart abzuleiten.

Indem HEGEL die Schule aus den gesellschaftlichen Anforderungen heraus konzipiert, denen die Familie allein nicht gerecht zu werden vermag, erhält sie bei ihm eine vermittelnde Funktion zwischen den beiden Kreisen der bürgerlichen Gesellschaft und der Familie. Die Schule wird als gesellschaftlich notwendiger institutioneller Ausdruck einer nicht ausschließlich von der Familie realisierbaren Integrationsleistung gefaßt, „welche die nachwachsende Generation schrittweise dem unmittelbaren Einflußbereich der Familie entzieht und auf den Existenzkampf in der bürgerlichen Gesellschaft vorbereitet“ (BENNER 1977, S. 93). Die Schule ist nach HEGEL jene „Mittel-Sphäre, welche den Menschen aus dem Familienkreise in die Welt herüberführt, aus dem Naturverhältnisse der Empfindung und Neigung in das Element der Sache“ (zit. nach BENNER 1977, S. 95). In der Schule lerne das Kind, „sein Tun nach einem Zweck und Regeln bestimmen; es hört auf, um seiner unmittelbaren Person willen, und beginnt nach dem zu gelten, was es leistet, und sich ein Verdienst zu erwerben“ (zit. nach BENNER 1977, S. 95). Für HEGEL hat die Schule eine „allgemeine Staatseinrichtung (zu, ED.) sein“ (BENNER 1977, S. 97).

Dagegen ist es für HERBART „keineswegs die rechte Art (. . .), das Bedürfnis und die Möglichkeit der Erziehung zu erforschen“, wenn man „vom Staate aus auf die Schule hinunterschaute“ (zit. nach BENNER 1977, S. 100f.). Pädagogik und Politik stünden in keinem wechselseitigen Instrumentalisierungsverhältnis. „In der *Vernachlässigung des Einzelindividuums* als Subjekt und Adressat erzieherischer Praxis liegt für HERBART das pädagogische Übel des öffentlichen Schulwesens, welches die Heranwachsenden als bloße Schüler behandelt und den schulischen Unterricht zur vermeintlichen Erziehungsstätte schlechthin hypostasiert.“ In der Schule werden Schüler und Lehrer auf begrenzte Rollen reduziert, der Unterricht auf Kenntnisvermittlung, die Zucht auf Disziplinierung „verkürzt“ (BENNER 1977, S. 104, 106).

Der bei BENNER durchgeführte Vergleich zwischen HEGELS und HERBARTS als „geradezu klassisch und den zentralen Konflikt herausarbeitend“ geltenden schultheoretischen Positionen ist in schulpädagogischer Sicht jedoch „bis heute“ ohne „überzeugende Konzepte zur Überwindung dieser Widersprüche“ geblieben (RIEDEL 1989, S. 1344). BENNER ist der Auffassung, pädagogische Schulkritik könne „die Defizite einer ihrer institutionellen Voraussetzungen und Folgewirkungen nicht reflektierenden Didaktik und Curriculumtheorie

(. . .) nur *bewußt machen*" und warnt davor, daß sich die unterschiedlichen Ansätze von Didaktik und Lehrplantheorie „naiv zur Schule als Institution verhalten" könnten. „Kritische Schulpädagogik" hätte „die durch die Institution Schule gesetzte Trennung zwischen inner- und außerschulischen Erfahrungen und Lernprozessen" zu durchbrechen und „Fragestellungen *einer umfassenden Sozialpädagogik*" in sich aufzunehmen, wozu es allerdings nötig sei, „*pädagogische Experimente* zu institutionalisieren" (BENNER 1977, S. 111).

Derartigen Fragestellungen ist Roeder in seinen „Gedanken zur Schultheorie" (1984) anhand der „umstrittene(n) Modernisierung der Schule" im Verlauf der drei letzten Jahrzehnte differenzierter nachgegangen und hat sich in diesem Zusammenhang auch ausführlich mit der Schulkritik und der von ihr gebotenen Alternativen auseinandergesetzt. ROEDER greift insbesondere die Kritik an dem „Programm der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts" auf, die er auf vier Ebenen ansetzt. Wissenschaftsorientierung in der Schule nivelliere „das notwendige eigene Profil der Schularten", überfordere die Mehrheit der Schüler, strukturiere den Unterricht „von der Systematik der Wissenschaft her statt von Erfahrung und Erlebnis der Schüler" und steigere und verfestige schließlich „die ohnehin hypertrophe Orientierung der Schule auf kognitive Leistung im engen Sinne und die damit einhergehende Vernachlässigung der emotionalen und sozialen Dimension der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen". Soweit sich diese Kritik über den „Ansporn für eine methodisch-didaktische Umsetzung des Prinzips" wissenschaftsorientierten Unterrichts hinaus in pädagogischen Modellen alternativer Schulen manifestiert, wird jedoch skeptisch auf die Grenzen ihrer Übertragbarkeit in ein „hochentwickelte(s) Massenschulwesen" hingewiesen, die dort zu „Funktions- und Profilverlust anstelle der erhofften Erweiterung pädagogischer Aufgaben, Delegitimierung im Bewußtsein der Beteiligten wie der sozialen Umwelt, Destabilisierung der Institution" (ROEDER 1984, S. 282f.) führen.

In einer systematisch weiter ausgreifenden Perspektive versteht ROEDER die Schule „als eine soziale Institution zur Enkulturation der nachwachsenden Generation neben anderen (Familie, Berufslehre, Institutionen der Jugendarbeit etc.), gegenüber denen sie spezifische Ziele verfolgt, wengleich die Grenzziehung zwischen den Aufgaben der verschiedenen am Sozialisationsprozeß beteiligten Institutionen nicht scharf und eindeutig sein kann". Der Enkulturationsprozeß setze einen „wie immer umstrittenen Konsens über tradierungswürdige Bestandteile einer Kultur (Inhalte, Fähigkeiten, Einstellungen, Werte)" voraus, „die nicht schon durch die bloße Teilnahme am sozialen Leben von der heranwachsenden Generation aufgenommen werden" und erfordere, „die Aufgabe der Vermittlung kultureller Gehalte als spezifische soziale Rolle zu definieren, wengleich wiederum mit unscharfen Grenzen gegenüber anderen sozialen Rollen". Schließlich müsse es gelingen, „den Lernenden zu motivieren, seinerseits aktiv an diesem Enkulturationsprozeß zu arbeiten". Der Vermittlungsprozeß selbst wird zugleich als ein „Prozeß der *Universalisierung* eines grundlegenden Kanons kultureller Gehalte, der *Integration* einer Gesellschaft über gemein-

same Wissensbestände und Überzeugungen, der *Differenzierung* in der Vorbereitung auf unterschiedliche soziale Rollen" definiert, innerhalb dessen dem Schulsystem eine ebenso herausragende wie aber auch spezifisch begrenzte Rolle zukommt, deren Relativierung zu ungeplanten (Fehl-)Entwicklungen führen kann (ROEDER 1984, S. 283f., 286, 289). So tendiert beispielsweise die „relative Öffentlichkeit der sozialen Situation" in der Schule „eher zum Ausschluß solcher sozialen Erfahrungen und Lernprozesse, die die Intimität kleiner Gruppen voraussetzen. Versuche, das Schulleben nach dem Vorbild anderer, intimerer und spontanerer Gruppierungsformen umzustrukturieren, stoßen deshalb nicht nur häufig auf die Reserve der Beteiligten, vor allem älterer Schüler, sondern, was als Öffnung der Schule, als Entritualisierung und Abbau rigider Rollenerwartungen gedacht war, wird unter den Bedingungen der Institution zu einem besonders künstlichen Arrangement, nämlich zur Verschulung und Bürokratisierung von Lebensbereichen und -äußerungen, die sich in anderen Sozialformen freier und angemessener entfalten können." Gegenüber den Verschleierungstendenzen solcher Reformansätze wird festgehalten, „daß Lernen in der Schule auch Arbeit ist" und der „spezifische Beitrag des Schulunterrichts eher im Einüben sachbezogener Zusammenarbeit" liegt (ROEDER 1984, S. 287f.).

Schließlich weist ROEDER auf die in diesem Beitrag durchgängig problematisierte Diskrepanz zwischen der historischen Dynamik und den sozialen Erfolgen des Bildungssystems auf der einen und den — anlässlich der oben skizzierten Strukturprobleme dahinter zugleich wieder zurückfallenden — pädagogischen Konzeptionen auf der anderen Seite hin. Ist mit der Entwicklung der letzten Jahrzehnte „das Potential des Bildungswesens, die genannten Funktionen (Universalisierung, Integration, Differenzierung, RD.) zu erfüllen, (. . .) zweifellos gewachsen", wurden angesichts der damit verbundenen Probleme „riskante Auswege" nahegelegt und auch gewählt: „so der Rückzug auf die Erziehungsfunktion und soziales Lernen, wo die Schüler dem Anspruch einer Universalisierung eines gemeinsamen, kognitiv anspruchsvollen Kanons von Wissen und Fähigkeiten nicht gewachsen erschienen." Auch im Blick auf die Problematik der Differenzierung der Schule dränge sich „die scheinpädagogische Lösung des Verzichts auf Differenzierung — statt sie in pädagogisch verantwortbare Bahnen zu lenken —" auf „mit der Gefahr, daß Differenzierung sich ungesteuert im Schulwesen oder außerhalb durchsetzt" (ROEDER 1984, S. 289).

Wieweit in der Schulpädagogik und -theorie eine „pädagogische Funktionsbestimmung der Schule" möglich ist, dürfte letztlich in der Tat davon abhängen, wieweit die „prekäre Balance" zwischen divergierenden, teils widersprüchlichen sozialen und individuellen Erwartungen an die Schule gewahrt und ein Ausgleich zwischen ihren „grundlegenden Funktionen der Universalisierung, Integration und Differenzierung" (ROEDER 1984, S. 289) erreicht wird.

6. LITERATUR

- ADL-AMINI, B.: Schultheorie - Geschichte, Gegenstand und Grenzen. Weinheim 1976.
- ADL-AMINI, B.: Grundriß einer pädagogischen Schultheorie. In: TWELLMANN, W (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 7.1.: Dokumentation. Schule und Unterricht als Feld gegenwärtiger pädagogisch-personeller und institutionell-organisatorischer Forschung. Düsseldorf 1985, S. 63-93.
- APEL, H. J.: Schulpädagogik. Eine Grundlegung. Köln/Wien 1990.
- ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick für Eltern, Lehrer und Schüler. Reinbek 1990.
- ASCHERSLEBEN, K./HOHMANN, M.: Handlexikon der Schulpädagogik. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1979.
- BARTHEL, C.: Schul-Pädagogik. Ein Handbuch für angehende Schullehrer und zur freundlichen Beachtung für junge Theologen, als künftige Schul-Revisoren. Lissa/Leipzig 1839. (2. Aufl. Lissa/Gnesen 1845, 3. Aufl. Lissa 1856).
- BENNER, D.: Was ist Schulpädagogik? In: DERBOLAV, J. (Hrsg.): Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik. München 1977, S. 88 -111.
- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung [1925]. Frankfurt a. M. 1967.
- BITTNER, G. u. a.: Schulpädagogisches Blockpraktikum. Materialien. Augsburg 1986.
- BUSEMANN, A.: Pädagogische Milieukunde. Einführung in die Allgemeine Milieukunde und in die Pädagogische Milieutypologie. Halle 1927.
- DILTHEY, W.: Über die Möglichkeiten einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft [1888]. In: DILTHEY, W.: Schriften zur Pädagogik (bes. v. H.-J. GROOTHOFF und U. HERRMANN). Paderborn 1971, S. 83-107.
- DREWEK, P.: Bildungsbegriff und Bildungssystem. Zur Reflexion ihres Verhältnisses bei Nietzsche, Willmann, Paulsen, Meumann und Spranger. Köln/Weimar/Wien 1995 (i.V.).
- DUNCKER, L.: Kulturfragen der Schulpädagogik. Anstöße zur Überwindung des schultheoretischen Funktionalismus. In: Neue Sammlung 32 (1992), 5.17-33.
- EINSIEDLER, W.: Schulpädagogischer Grundkurs. Donauwörth 1974.
- EINSIEDLER, W.: Schulpädagogik - Unterricht und Erziehung in der Schule. In: ROTH, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 649-657
- FEND, H.: Theorie der Schule. München 1981.
- FEND, H.: Schule und Persönlichkeit: Eine Bilanz der Konstanzer Forschungen zur „Sozialisation in Bildungsinstitutionen“. In: PEKRUN, R./FEND, H. (Hrsg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung. Stuttgart 1991, S. 9-32.
- FRIEDERICH, G.: Das niedere Schulwesen. In: JEISMANN, K.-E./LUNDGREEN, P. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. III. 1800-1870. München 1987, S. 123 -152.
- FÜRSTENAU, P.: Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. In: Neue Sammlung 7 (1967), S. 511-525.
- GEHARD, J.: Der Sinn der Schule. In: Nohl, H. (Hrsg.): Göttinger Studien zur Pädagogik. H. 1. Göttingen 1923, S. 3-38.
- GEISSLER, E. E.: Die Schule - Theorien, Modelle, Kritik. Stuttgart 1984.
- GOLDSCHMIDT, D./HÄNDLE, CHR.: Der Wandel der Pädagogik in der Auseinandersetzung mit der Soziologie. In: GOLDSCHMIDT, D. u. a.: Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft. Probleme und Ansätze. Heidelberg 1969, S. 9-44.
- HAUTER, K.: Vorrede des Herausgebers. In: SIMMEL, G.: Schulpädagogik. Vorlesungen, gehalten an der Universität Strassburg. Osterwieck 1922, S. III-IV.
- HAUTER, K.: (ohne Titel). In: GASSEN, K./LANDMANN, M. (Hrsg.): Buch des Dankes an Georg Simmel. Briefe, Erinnerungen, Bibliographie. Berlin 1958, S. 251-257.
- HEITGER, M. (Hrsg.): Umgang mit der Schulkritik. Münster 1984.

- HILLEBRANDT, E./WALTRUP, A. (Hrsg.): Die Region im Unterricht. Ein Lesebuch zur Öffnung von Schule. Bielefeld 1989.
- HÖRDT, PH.: Theorie der Schule. Frankfurt a. M. 1933.
- ILLICH, I.: Entschulung der Gesellschaft. München 1972.
- JASPERS, K.: Die geistige Situation der Zeit [1931]. Berlin 1947.
- JURINEK-STINNER, A.: Schultheorie in der Krise. Thesen zu einer soziohistorisch-kritischen Gegenstandsbestimmung des Theorie-Praxis-Verhältnisses. Weinheim/Basel 1981.
- KARSTADT, O. (Hrsg.): Methodische Strömungen der Gegenwart. Langensalza 1926.
- KEMPER, H.: Theorie pädagogischer Institutionen. In: TWELLMANN, W (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 7.1.: Dokumentation. Schule und Unterricht als Feld gegenwärtiger pädagogisch-personeller und institutionell-organisatorischer Forschung. Düsseldorf 1985 a, S. 293-303.
- KEMPER, H.: Zur gegenwärtigen Situation der schultheoretischen Diskussion. In: TWELLMANN, W. (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 7.1.: Dokumentation. Schule und Unterricht als Feld gegenwärtiger pädagogisch-personeller und institutionell-organisatorischer Forschung. Düsseldorf 1985 b, S. 45-62.
- KITTEL, H.: Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen 1926-1932. Berlin/Hannover/Darmstadt 1957.
- KLEMM, K.: Jugendliche ohne Ausbildung - Die „Kellerkinder“ der Bildungsexpansion. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 887-898.
- KLEMM, K./ROLFF, H.-G./TILLMANN, J.: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Hrsg. von d. Max-Traeger-Stiftung. Reinbek 1985.
- KLINK, J.-G.: Ort und Inhalt der Schulpädagogik. In: Lebendige Schule 21 (1966), 5.1-8.
- KÖHLER, H.: Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen. Berlin 1992.
- KRAMP, W.: Theorie der Schule. In: SPECK, J./WEHLE, G. (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. München 1970, S. 529-589.
- KRAMP, W.: Studien zur Theorie der Schule. München 1973.
- KUHLEMANN, G.: Schulpädagogische Literatur. Ein Schlüssel zu 2600 aktuellen Fachbüchern. Freiburg/Basel/Wien 1977.
- LEHRER: MANGELHAFT In: Der Spiegel. 47. Jg. Nr. 24. Juni 1993, S. 34-53.
- LENZEN, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bden. und einem Registerband. Bd. 12: Gesamtregister. Bearbeitet von Sigmar Stopinski. Stuttgart 1986.
- LESCHINSKY, A.: Lehrerindividualismus und Schulverfassung. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 225-246.
- LESCHINSKY, A.: Schultheorie und Schulverfassung. In: FÜSSEL, H.-P./- LESCHINSKY, A. (Hrsg.): Reform der Schulverfassung. Wieviel Freiheit braucht die Schule? Wieviel Freiheit verträgt die Schule? Berlin (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) 1991.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P. M.: Gesellschaftliche Funktionen der Schule. In: TWELLMANN, W (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 3. Historische, gesellschaftliche, juristische und wissenschaftliche Einflussfaktoren auf Schule und Unterricht. Düsseldorf 1981, S.107-154
- LIT, TH.: Die gegenwärtige pädagogische Lage und ihre Forderungen. In: RIED, G. (Hrsg.): Die moderne Kultur und das Bildungsgut der deutschen Schule. Bericht über den Pädagogischen Kongreß des Deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht (Weimar 7.-9. Oktober 1926). Leipzig 1927, S.1-11
- MANNHEIM, K.: Über das Wesen und die Bedeutung des wirtschaftlichen Erfolgsstrebens. In: Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik. 63. Bd. 1930, S. 449-512.
- MEUMANN, E.: Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik. In: Die Deutsche Schule V (1901), S. 65-92,139-153, 213-223 und 272-288.

- MEUMANN, E.: Experimentelle Pädagogik und Schulreform. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie XV (1911), S. 1-13.
- MÜLLER, D. K.: Der Prozeß der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 245-269.
- MUTH, J.: Schulpädagogik. Einführung in ihre aktuellen Fragestellungen. Essen 1978.
- NICKLIS, W. S.: Handwörterbuch der Schulpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. (2., durchges. Aufl.) 1975.
- NOHL, H./PALLAT, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Langensalza 1927ff.
- NOHL, H./PALLAT, L. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre. (= Handbuch der Pädagogik. Bd. 3) Langensalza 1930.
- ODENBACH, K.: Lexikon der Schulpädagogik. Begriffe von A-Z. Braunschweig 1974.
- PETRAT G.: Schulerziehung. Ihre Sozialgeschichte in Deutschland bis 1945. München 1987.
- RAMSEGER, J.: Schulkritik. In: Wörterbuch der Pädagogik. Hrsg. v. Willmann- Institut München-Wien. 3. Bd. Freiburg 1977, S. 114-115.
- RAUSCHENBERGER, H.: Schulpädagogik. In: GROTHOFF, H.-H. (Hrsg.): Die Handlungs- und Forschungsfelder der Pädagogik. Differentielle Pädagogik. Teil 1. Königstein/Ts. 1979, S. 71-122.
- REICHWEIN, G.: Grundlinien einer Theorie der Schule [1925]. In: OELKERS, J./-ADL-AMINI B. (Hrsg.): Pädagogik, Bildung und Wissenschaft. Zur Grundlegung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Bern/Stuttgart 1982, S. 277-294.
- REIN, W. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza 1895ff.
- REIN, W.: Pädagogik in systematischer Darstellung. 1. Bd. Die Lehre vom Bildungswesen. Langensalza 1902.
- RIEDEL, K.: Schulpädagogik. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 2. Reinbek 1989, S. 1342-1356.
- ROEDER, P. ^ Gedanken zur Schultheorie. In: WINKEL, R. (Hrsg.): Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Ihre Erziehungs-, Schul- und Bildungskonzeptionen. Bd. 1. Düsseldorf 1984, S. 275-299.
- ROEDER, P. Spielräume im Schulalltag - Initiativen an der Basis. Berlin 1987.
- ROEDER, P. M.: Innere und äußere Schulreform. In: Innere und äußere Schulreform. Carl Ludwig Furck zum 3. November 1988. Zusammengestellt von u. SCHWÄNKE. Hamburg 1989, S. 29-46.
- ROLFF, H.-G./KLEMM, K. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim/Basel 1980ff
- ROTH, II.: Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung 2 (1962), S. 481-490.
- ROTH, H./BLUMENTHAL, A. (Hrsg.): Auswahl. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“. Hannover/Berlin/Darmstadt/Dortmund 1969.
- Schulpädagogik. In: Meyers Enzyklopädisches Wörterbuch. Bd. 21. 1979, S. 312.
- Schulpädagogik. In: Brockhaus Enzyklopädie. Bd. XIX. 1992, S. 557.
- SIMMEL, G.: Schulpädagogik. Vorlesungen, gehalten an der Universität Straßburg. Hrsg. von HAUTER, K. Osterwieck 1922.
- SPRANGER, E.: Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens (1910) (unv. Neuausg. mit Nachträgen) Tübingen 1960.
- SPRANGER, E.: Die Verschulung Deutschlands. In: SPRANGER, E.: Schule und Lehrer. Hrsg. von ENGLERT, L. (= Gesammelte Schriften. Bd. III). Heidelberg 1970, S. 90-101.
- STEINDORF, G.: Einführung in die Schulpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. 1972.
- TERHART E.: Der Stand der Lehr-Lernforschung. In: HALLER, H -D /MAYER, H. (Hrsg.): Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts (= Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Hrsg. von LENZEN, D. Bd. 3). Stuttgart 1986, S. 63-79.
- TERHART, E.: Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 205-223.

- TERHART, E.: Sozialwissenschaftliche Theorie- und Forschungsansätze zum Beruf des Lehrers: 1970-1990. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 10 (1990), S. 235-254.
- TERHART, E. (Hrsg.): *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Köln/Wien 1991.
- TILLMANN, K.-J.: Schulzeit und Jugendalter — zum Wandel von Sozialisationsprozessen seit 1960. In: ROLFF, H.-G. u. a. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Bd. 4. Weinheim/Basel 1986, S.125-151.
- TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): *Schultheorien*. Hamburg 1987 a.
- TILLMANN, K.-J.: *Theorie der Schule — eine Einführung*. In: TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): *Schultheorien*. Hamburg 1987 b.
- TWELLMANN, W (Hrsg.): *Handbuch Schule und Unterricht*. Düsseldorf 1981ff.
- TWELLMANN, W: *Zur Geschichte der Schulpädagogik*. In: TWELLMANN, W. (Hrsg.): *Handbuch Schule und Unterricht*. Bd. 3: *Historische, gesellschaftliche, juristische und wissenschaftliche Einflußfaktoren auf Schule und Unterricht*. Düsseldorf 1981, S. 74-94.
- ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.): *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven*. Weinheim 1989.
- ZIMMER, J./NIGGEMEYER, E.: *Macht die Schule auf, laßt das Leben rein. Von der Schule zur Nachbarschaftsschule*. Weinheim/Basel 1986.