

Drewek, Peter

Kommentar zum Beitrag von Heinz-Elmar Tenorth

Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 1, S. 86-91

urn:nbn:de:0111-opus-40000

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil:

Bildungssystem im Wandel – Zwischen Eigendynamik, Politik und Pädagogik

Jörg-W. Link/Axel Nath/Heinz-Elmar Tenorth

Bildungssystem im Wandel – Zwischen Eigendynamik, Politik und Pädagogik.
Zur Einführung in den Themenschwerpunkt 1

Axel Nath

Bildungswachstum und äußere Schulreform im 19. und 20. Jahrhundert.
Individualisierung der Bildungsentscheidung und Integration der
Schulstruktur 8

Ulrich G. Herrmann

Kommentar zum Beitrag von Axel Nath 26

Peter Lundgreen

„Bildungspolitik“ und „Eigendynamik“ in den Wachstumsschüben
des deutschen Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert 34

Hanno Schmitt

Kommentar zum Beitrag von Peter Lundgreen 42

Gerhard Kluchert

Die Entwicklung der Lehrer-Schüler-Interaktion und die
Bildungswachstumsschübe. Zur inneren Schulreform im 20. Jahrhundert 47

Heidemarie Kemnitz

Kommentar zum Beitrag von Gerhard Kluchert 61

Heinz-Elmar Tenorth

Wachstumsschübe des Bildungssystems und Konjunkturen seiner
Thematisierung. Über Kontinuität und Variation pädagogischer Reflexion 69

Peter Drewek

Kommentar zum Beitrag von Heinz-Elmar Tenorth 86

Allgemeiner Teil

Rainer Watermann/Petra Stanat/Mareike Kunter/Eckhard Klieme/Jürgen Baumert
Schulrückmeldungen im Rahmen von Schulleistungsuntersuchungen:

Das Disseminationskonzept von PISA-2000 92

Lilian Fried

Pädagogisches Professionswissen als Form und Medium der Lehrerbildungs-
kommunikation – empirische Suchbewegungen

112

Diskussion

Kai S. Cortina

Der Schulartwechsel in der Sekundarstufe I: Pädagogische Maßnahmen oder
Indikator eines falschen Systems?

128

Ernst Rösner

Schulartwechsel in der Sekundarstufe I. Eine Erwiderung auf Kai S. Cortina

143

Besprechungen

Hans-Werner Fuchs

Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung

145

Andreas Helmke

Christoph von Burkard/Gerhard Eikenbusch: Praxishandbuch Evaluation
in der Schule

148

Dietrich Benner

Niklas Luhmann: Das Erziehungssystem der Gesellschaft

151

Alois Suter

Helmut Heiland: Die Spielpädagogik Friedrich Fröbels

155

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen

157

Content

Topic: Processes of Change in the Educational System – between internal dynamic, politics and pedagogy

Jörg-W. Link/Axel Nath/Heinz-Elmar Tenorth

Processes of Change in the Educational System – between internal dynamic, politics and pedagogy. An introduction 1

Axel Nath

Educational Expansion and Organizational Reforms of Schooling during the 19th and 20th Centuries – Individualization of educational career decisions and integration of the school structure 8

Ulrich G. Herrmann

A Commentary on the contribution by Axel Nath 26

Peter Lundgreen

“Educational Policy” and “Autonomous Momentum” in the Growth of the Educational System since the 19th Century 34

Hanno Schmitt

A commentary on the contribution by Peter Lundgreen 42

Gerhard Kluchert

The Development of Teacher-Student-Interaction and Periods of Educational Growth – On internal school reform during the 20th century 47

Heidemarie Kemnitz

A commentary on the contribution by Gerhard Kluchert 61

Heinz-Elmar Tenorth

Periods in the Growth of the Educational System and Peaks In its Topicalization – On the continuity and variation of pedagogical reflection 69

Peter Drewek

A commentary on the contribution by Heinz-Elmar Tenorth 86

Articles

Rainer Watermann/Petra Stanat/Mareike Kunter/Eckhard Klieme/Jürgen Baumert
Feedback to Schools in the Context of Large Scale Assessment – Disseminating the results of PISA-2000 92

Lilian Fried

Pedagogical Professional Knowledge as a Form and a Medium of Communication in Teacher Education – Empirical Soundings 112

Diskussion

Kai S. Cortina

Switching School Types During Lower Secondary Education: Pedagogical measure
or indicator of a wrong system? 128

Ernst Rösner

Switching School Types During Lower Secondary Education.
A reply to Kai S. Cortina 143

Book Reviews 145

New Books 157

Peter Drewek

Kommentar zum Beitrag von Heinz-Elmar Tenorth

Die in der abschließenden Sektion des Symposions gestellte Frage nach dem Trend und den Reformkonjunkturen in den pädagogischen (Theorie-)Diskussionen des 19. und 20. Jahrhunderts und ihrem Zusammenhang mit den Wachstumsschüben des Bildungssystems bearbeitet Tenorth in drei Schritten. Ausgehend von einer generellen Korrelation zwischen gesellschaftspolitischen Entwicklungen und Reformdiskussionen in den Sozialwissenschaften, betont er zunächst den eher rhetorischen Charakter dieser Fragestellung. Sodann wird in Bezug auf die pädagogischen Diskurse, differenziert nach „Sprache“, „Foci“ und „Kontext“, argumentiert, „dass die Thematisierung des Bildungssystems in ihrer internen Struktur hochgradig von Kontinuität bestimmt (und mithin von den Wachstumsschüben unabhängig, P.D.) ist.“ Darüber hinaus geht Tenorth davon aus, dass „allein theoretisch ernsthafte Analysen Zäsuren zeigen, freilich nicht abhängig von den Zyklen, sondern im Verlaufsmuster relativ unabhängig von den Konjunkturen des Bildungssystems, zwar auch variierend, aber in anderen Mustern, weil sie anderen Kontexten zurechenbar sind“. Als Beispiel für solche Zäsuren wird die am Beginn des 20. Jahrhunderts aufkommende Schul- und Begabungsforschung genannt, die Tenorth als „Erweiterung“ des Diskurses „um explizite Forschungszugänge“ versteht. Hier „wage“ er „nicht zu sagen, dass die Bewegung in diesem Reflexionssystem den Zyklen der Entwicklung des Bildungssystems folgt, ich würde viel eher behaupten, dass es jenseits eines Ursprungsimpulses diesen Zusammenhang nicht gibt und damit die Korrelation von Semantik und Sozialstruktur für die Forschungsliteratur eher bezweifeln.“

Im Unterschied zu Tenorth verfolge ich, freilich nicht mit der Erwartung einer einfachen Parallelität von Wachstumsschüben und Reformkonjunkturen, die Hypothese sowohl zeitlicher als auch systemisch bedingter Zusammenhänge zwischen Diskursentwicklungen und der Dynamik des Bildungssystems, ohne deshalb die nach den Kriterien von Sprache, Focus und Kontext behaupteten überlagernden Kontinuitäten des pädagogischen Diskurses und die mit forschungsorientierter Reflexion bezeichneten Zäsuren im Allgemeinen zu bestreiten. Um dies darzulegen, gehe ich zunächst kurz auf Naths (1) *These der Wachstumsschübe des Bildungssystems* ein, die ja der Fragestellung dieser Sektion überhaupt zugrunde liegt und die hier m.E. nicht ausreichend problematisiert worden ist. Danach werde ich mich (2) skizzenhaft mit den *Zusammenhängen zwischen Wachstumsschüben und erziehungswissenschaftlichen Diskurs- und Theoriekonjunkturen* auseinandersetzen. Abschließend komme ich (3) auf *Tendenzen der Auflösung derartiger Zusammenhänge im Kontext der Expansion der Disziplin seit den 1970er-Jahren* sowie auf die (4) *ambivalenten Funktionen erziehungswissenschaftlicher Reformdiskurse* zu sprechen.

1. Wachstumsschübe des Bildungssystems

Die im Programm dieses Symposions vorgetragene Feststellung, „in neueren Ergebnissen der historischen Bildungsforschung“ zeichne es sich ab, „dass die Entwicklung des modernen Bildungssystems in den letzten 200 Jahren in einem Trend des Bildungswachstums mit vier relativ regelmäßigen Wachstumsschüben und zwischenzeitlichen Stagnationsphasen verläuft“, scheint mir in ihrer Allgemeinheit, ihrer theoretischen Modellierung und empirischen Prüfung nicht hinreichend belegt zu sein. In der historischen wie auch in der aktuellen Bildungsforschung werden unter dem Begriff des „modernen Bildungssystems“ einerseits bestimmte Organisationsformen der Bildungsinstitutionen verstanden, die jedoch andererseits im internationalen Vergleich von Land zu Land sehr verschieden ausgeprägt sind. Wenn das „moderne Bildungssystem“ deshalb nicht umstandslos mit dem deutschen Schul- und Hochschulsystem gleichgesetzt werden kann, erfordert die weitreichende Verallgemeinerung „vier relativ regelmäßige(r) Wachstumsschübe“ den – methodisch nicht einfachen – Vergleich mit den Struktur- und Frequenzentwicklungen in anderen europäischen Ländern. Im Übrigen liegen bereits für den deutschen Fall im Kontrast zu den hier vorgetragenen „neueren Ergebnissen der historischen Bildungsforschung“ völlig anders ausgerichtete Argumentationen vor (Müller 1977, 1981; Müller/Zymek 1987; Zymek 1988).

Nicht erst in der jüngeren Ungleichheitsforschung (Blossfeld/Shavit 1993; weiter differenzierend Müller 1998) ist darauf hingewiesen worden, dass Wachstum im Sinne einer allgemeinen Erhöhung der Bildungsbeteiligung (*inclusiveness*) keineswegs mit der Demokratisierung des Hochschulzugangs (*progressiveness*) einhergehen muss (Ringer 1979). Welche Grenze der mit einer Systemöffnung verbundenen Vermehrung karriere-relevanter Bildungszertifikate gesetzt ist, hat Geißler in der luziden Formulierung zusammengefasst, dass das „was viele besitzen, nicht das ausschlaggebende Kriterium für die Verteilung von Privilegien an wenige sein“ kann (Geißler 1978, S. 482). Zunehmende Inklusion in einer an der Hierarchie der Schulzertifikate und -berechtigungen orientierten Berufsstruktur ist insofern vor allem dann, wenn die entsprechenden Beschäftigungsmärkte nicht ebenfalls expandieren, immer zugleich auch ein Gradient der Entwertung der höheren Bildungsabschlüsse. Dieses Problem wird in einer weiteren Brechung entschieden verschärft, wenn sich im Kontext derartiger Entwicklungsphasen zusätzlich zu den akademischen Berufsgruppen auch nicht-akademische Schichten progressiv an den höheren Bildungskarrieren beteiligen. Nicht zunehmende Inklusion, sondern die Demokratisierung der höheren Bildungseinrichtungen bezeichnet historisch wie analytisch die zentrale bildungs- und wissenssoziologische Problemstellung.

2. Zusammenhänge zwischen Wachstumsschüben und erziehungswissenschaftlichen Diskurs- und Theoriekonjunkturen

Wenngleich die Demokratisierungsprozesse des höheren Schul- bzw. des Hochschulwesens aufgrund von Daten- und damit verbundenen Berechnungsschwierigkeiten nicht leicht exakt zu messen sind, gelten die 1920er-Jahre sowie die ersten zweieinhalb Jahrzehnte nach dem Zweiten Weltkrieg als jene beiden Entwicklungsphasen im 20. Jahrhundert, in denen die Bildungschancen der nicht-akademischen Schichten gestiegen sind (Kaelble 1975 und 1983; Müller 1998). Angesichts dieser Befunde wird man zunächst betonen müssen, dass entgegen gängigen Interpretationen offenbar *unter Bedingungen eines vertikalen Schulaufbaus* nicht nur die Inklusivität der höheren Bildungsgänge zugenommen hat, sondern parallel dazu – wenngleich nur graduell – auch die soziale Ungleichheit beim Hochschulzugang zurückgegangen ist.

Konzentriert man sich auf die führenden Vertreter der an den Hochschulen vorwiegend geisteswissenschaftlich geprägten Pädagogik, vor allem Spranger, dann aber auch Nohl oder Litt, und bezieht ihre wissenschaftlichen und schulpolitischen Auffassungen auf den Inklusions- und Demokratisierungsprozess des höheren Schul- und Hochschulsystems, so treten in den 1920er wie in den 1950er-Jahren die Demokratisierungsdynamik des Bildungssystems und der „Trend“ der „pädagogischen (Theorie-)Diskussionen“ deutlich auseinander. Als wichtige Voraussetzung fungiert zunächst der mit der Durchsetzung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nach 1918 vollzogene Fokuswechsel wissenschaftlicher pädagogischer Reflexion. Standen vor 1914 im weitesten Sinne empirisch-schulpädagogische Fragestellungen im Vordergrund des erziehungswissenschaftlichen Diskurses, werden diese nach 1918 mehr und mehr von kulturpädagogischen Reflexionsformen abgelöst. Schon durch die einhergehende Akzentverschiebung von scheinbar ‚oberflächlichen‘ sozialen Konflikten zu vermeintlich ‚tiefer‘ liegenden kulturellen Problemen trägt die kulturpädagogische Perspektive der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur Befriedung und Entpolitisierung der schulpolitischen Kontroversen bei. Sodann zielen die Vertreter der geisteswissenschaftlichen Richtung in prominenten Publikationen kontinuierlich auf die Legitimation eines vertikal segmentierten Bildungswesens und einer dementsprechenden Differenzierung der Lehrerbildung. In diesem Rahmen wird zugleich geradezu systematisch gegen empirische Wissensformen polemisiert, beispielsweise gegen die durch die Grundschulreform angestoßene psychologisch orientierte Auswahl der Schülerinnen und Schüler für höhere Bildungskarrieren (Spranger 1918/1923, 1928/1970; s. auch Drewek 2001). Insbesondere Spranger hat seine Argumentation zugunsten vertikal segmentierter Bildungsstrukturen nach 1945 entschieden bekräftigt (Spranger 1949/1970). Den erziehungsphilosophisch ausgerichteten Diskurs arrondiert in den 1950er-Jahren die vor allem von Albert Huth und Karl Valentin Müller vertretene nativistische Begabungsideologie (Drewek 1989). Insofern es sich bei der erziehungsphilosophischen wie -psychologischen Denkform um jeweils nach innen anerkannte, aber auch nach außen hin publikationswirksame Positionen handelt, scheint die Hypothese berechtigt, dass die pädagogischen Theoriediskussionen historisch quer zu den Demokratisierungsschüben des Bildungssystems gestanden haben.

3. Tendenzen der Auflösung derartiger Zusammenhänge im Kontext der Expansion der Disziplin seit den 1970er-Jahren

Die Zusammenhänge zwischen pädagogischen Diskursen und der Entwicklung des Bildungssystems lassen sich auch außerhalb der jeweils konkret thematisierten Inhalte verfolgen. Gerade die überlagernden Trends des vermeintlich autonomen erziehungswissenschaftlichen Diskurses sind in einem bestimmten Maß von den äußeren Entwicklungen des Bildungssystems bzw. der Disziplin nicht loszulösen. So wäre ja schon der enorme quantitative Ausbau des Faches als Voraussetzung der Ausdifferenzierung seiner Diskurse ohne den Ausbau des Bildungssystems und den damit verbundenen Lehrerberdarf gar nicht denkbar gewesen. Aufgrund des schubartigen Verlaufs dieses Ausbaus war aber zwangsläufig eine fachlich zunächst heterogene Rekrutierung des wissenschaftlichen Personals erforderlich, die für die Reflexionsformen der Erziehungswissenschaft nicht ohne Folgen geblieben sein dürfte. Und nachdem der zunächst extrem hohe Ersatz- und Neubedarf an Lehrern in der ersten Hälfte der 1980er-Jahre gedeckt schien und der Stellenmarkt entsprechend wieder geschlossen wurde, entwickelten sich Universitätskarrieren in der Erziehungswissenschaft nun aus entgegengesetzten Gründen zu ‚Ersatzkarrieren‘ für den ursprünglich angestrebten Lehrerberuf. So wird bereits allein der relativ rasche Wechsel von Expansions- und Kontraktionsphasen des Bildungssystems bzw. Lehrerarbeitsmarktes über die damit verbundenen Engpässe der Personalrekrutierung bzw. -platzierung durch die mitlaufenden Effekte fachfremden Wissensimportes für die Theoriegestalt und -konsistenz der Disziplin nicht folgenlos geblieben sein.

Nachdem im Zuge des Disziplinausbaus ein Schwellenwert überschritten worden ist, oberhalb dessen sich der Fachdiskurs weniger aus puren Gegenstandsbezügen speist als durch die Pluralisierung der Perspektiven und Reflexionsmodi gekennzeichnet ist, entwickeln sich die Diskurse zunehmend aus der Logik der Binnenstrukturen der Disziplin heraus. Auch hier dürften im Zuge der sich gegenwärtig in bestimmten Teildisziplinen abzeichnenden Kontraktion des wissenschaftlichen Stellenmarktes äußere Faktoren eine nicht unerhebliche Auswirkung auf die Diskursthemen und Reflexionsmodi haben. Gerade Kontraktionsperioden fördern bei einem wachsenden Überhang an habilitierten Stellenbewerberinnen und -bewerbern zunehmende wissenschaftliche Originalität als Abgrenzungsvoraussetzung und zugleich Erfolgsbedingung im Kampf um die immer kleinere Zahl von Dauerpositionen. Umgekehrt tendieren parallel dazu langfristig erfolglose Bewerberinnen und Bewerber zu einer Fundamentalisierung ihrer wissenschaftlichen Argumentation. Je geringer die Erfolgswahrscheinlichkeit der Platzierung im Universitätssystem, desto ‚tiefer‘ und ‚grundsätzlicher‘ werden – in Anlehnung an Bourdieu – kompensierend jene Wissensformen kultiviert, die durch die aussichtslos gewachsene Diskrepanz zwischen Stellenangebot und -nachfrage de facto entwertet sind (Bourdieu 1983). Die erziehungswissenschaftlichen Diskurse dürften unter diesen Voraussetzungen mittlerweile stärker von den Reproduktionsproblemen der Disziplin beeinflusst sein als mit den Wachstumsschüben des Bildungssystems korrelieren.

4. Ambivalente Funktionen erziehungswissenschaftlicher Reformdiskurse

Wie naiv es schließlich wäre, im Falle der Parallelität von Systemöffnungsphasen und diese fördernden Reformdiskursen von wechselseitigen Verstärkungseffekten auszugehen, zeigen die Ergebnisse der bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung. Als Blossfeld/Shavit (1993) im Rahmen einer groß angelegten internationalen Vergleichsstudie zu dem – umstrittenen (Müller 1998) – Ergebnis der „persistent inequality“ der Zugangschancen zu höheren Bildungsstufen gelangten, haben sie zur Erklärung einen funktionalen Zusammenhang zwischen Bildungsexpansion und sozialer Reproduktion angenommen. Nach ihrer Auffassung kann die Expansion des Bildungssystems geradezu als Voraussetzung für die fortdauernde soziale Ungleichheit im Bildungswesen interpretiert werden, weil durch die Vergrößerung des „Kuchens“ der Streit um die Größe der einzelnen „Kuchenstücke“ (d.h. die schichtspezifische Bildungsbeteiligung) entschärft werden konnte (Blossfeld/Shavit 1993). Folgt man dieser Interpretation, könnten Reformkonjunkturen der pädagogischen Diskussionen die Funktion haben, Systementwicklungen vordergründig positiv zu integrieren, paradoxerweise aber gerade dadurch die Kontinuität sozialer Reproduktion durch die Entschärfung ihrer Legitimationsproblematik faktisch zu stabilisieren.

Literatur

- Drewek, P. (1989): Die Begabungsuntersuchungen Albert Huths und Karl Valentin Müllers nach 1945. Zur wissenschaftsgeschichtlichen Bedeutung des konservativen Begabungsbegriffs in der Nachkriegszeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 35, S. 197–217.
- Drewek, P. (2001): Defensive Disziplinbildung. Die Akademisierung der deutschen Pädagogik im Kontext der Modernisierungsprobleme des Bildungssystems und der Erziehungswissenschaft am Beginn des 20. Jahrhunderts. In: Hofstetter, R./Schneuwly, B. (Hrsg.): *Science(s) de l'éducation (19e-20e siècle)*. Bern u.a., S. 75–101.
- Blossfeld, H.-P./Shavit, Y. (1993): Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, S. 25–52.
- Bourdieu, P. (1983): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Geißler, R. (1978): Bildung und Sozialchancen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 30, S. 468–487.
- Kaelble, H. (1975): Chancenungleichheit und akademische Ausbildung in Deutschland 1910–1960. In: *Geschichte und Gesellschaft* 1, S. 121–149.
- Kaelble, H. (1983): Soziale Mobilität und Chancengleichheit im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Müller, D.K. (1977): Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Müller, D.K. (1981): Der Prozess der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27, S. 245–269.
- Müller, D.K./Zymek, B. unter Mitarbeit von U. Herrmann (1987): Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800–1945. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band II. Höhere und mittlere Schulen. 1. Teil. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Müller, W. (1998): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: Friedrichs, J./Lepsius, M.R./Mayer, K.U. (Hrsg.): Die Diagnosefähigkeit der Soziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 81-112.
- Ringer, F. (1979): *Education an Society in Modern Europe*. Bloomington/London: Indiana University Press.
- Spranger, E. (1918/²1923): Das Problem des Aufstiegs. In: *Kultur und Erziehung: Gesammelte pädagogische Aufsätze*. Leipzig: Quelle und Meyer.
- Spranger, E. (1928/1970): Die Verschulung Deutschlands. In: Ders.: *Schule und Lehrer. Gesammelte Schriften*, Bd. 3. Tübingen u.a.: Niemeyer u.a., S. 90-101.
- Spranger, E. (1949/1970): Innere Schulreform. In: Ders.: *Schule und Lehrer. Gesammelte Schriften* Bd. 3. Tübingen u.a.: Niemeyer u.a., S. 177-187.
- Zymek, B. (1988): Der Strukturwandel des Mädchenschulwesens in Preußen 1908-1941. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34, S. 191-203.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Peter Drewek, Universität Mannheim, Lehrstuhl Erziehungswissenschaft III, Schloss EO 221, 68 131 Mannheim.