

Nath, Axel; Dartenne, Corinna M.; Oelerich, Carina

Der historische Pygmalioneffekt der Lehrergenerationen im Bildungswachstum von 1884 bis 1993

Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 4, S. 539-564

urn:nbn:de:0111-opus-48278

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: Gehirnforschung und Pädagogik

Ulrich Herrmann

Gehirnforschung und die Pädagogik des Lehrens und Lernens:
Auf dem Weg zu einer „Neurodidaktik“? 471

Norbert Sachser

Neugier, Spiel und Lernen:
Verhaltensbiologische Anmerkungen zur Kindheit 475

Gerald Hüther

Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung
des menschlichen Gehirns. Welche sozialen Beziehungen brauchen
Schüler und Lehrer? 487

Gerhard Roth

Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? 496

Anna Katharina Braun/Michaela Meier

Wie Gehirne laufen lernen oder:
„Früh übt sich, wer ein Meister werden will!“. Überlegungen zu einer
interdisziplinären Forschungsrichtung „Neuropädagogik“ 507

Sabine Pauen

Zeitfenster der Gehirn- und Verhaltensentwicklung:
Modethema oder Klassiker? 521

Elsbeth Stern

Wie viel Hirn braucht die Schule? Chancen und Grenzen
einer neuropsychologischen Lehr-Lern-Forschung 531

Allgemeiner Teil

Axel Nath/Corinna M. Dartene/Carina Oelerich

Der historische Pygmalioneffekt der Lehrergenerationen
im Bildungswachstum von 1848 bis 1933 539

Norbert Wenning

Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft.
Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit 565

Maya Kandler

Interessefördernde Aspekte beim Lernen mit Lernsoftware
aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern 583

Diskussion

Klaus Prange

Über die Kunst des Rezensierens 606

Besprechungen

Rudolf Tippelt

Peter Faulstich: Weiterbildung – Begründungen Lebensentfaltender Bildung 613

Heidemarie Kemnitz

Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg: Briefe, amtliche Schreiben und Lebensdoku-
mente aus den Jahren 1810 bis 1832 615

Rainer Kokemohr

Christian Niemeyer: Nietzsche, die Jugend und die Pädagogik. Eine Einführung 618

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 623

Axel Nath/Corinna M. Dartenne/Carina Oelerich

Der historische Pygmalioneffekt der Lehrergenerationen im Bildungswachstum von 1884 bis 1993

Zusammenfassung: Das Bildungssystem wuchs in den letzten 200 Jahren in regelmäßigen Schüben der relativen Bildungsbeteiligung, denen jeweils Stagnationsphasen folgten. Mithilfe einer systematischen Inhaltsanalyse von 2.370 Artikeln der Lehrerverbandspresse für den Zeitraum 1884 bis 1993 konnten wir feststellen, dass Lehrer an höheren Schulen und Volksschullehrer generationenspezifische Diskurse zur Bildungsselektion führen. Mit den langen Wellen des Bildungswachstums wandeln sich die pädagogischen Problemstellungen und damit mehrheitlich die (Vor-) Einstellungen der Lehrergenerationen über die Schülersauslese in spezifischer Art und Weise. Die Deutungsmuster der Generationen verändern sich in der ständigen Auseinandersetzung mit der Umwelt in einem ähnlichen Modus wie bei Einzelpersonen.

1. Fragestellung

Neuere Untersuchungen zur Selbstbeurteilung der Lehrer in den 1990er-Jahren konstatieren in den Lehrerkollegien eine weit verbreitete Berufsunzufriedenheit. Damit verbunden ist eine kulturpessimistische Verfallsargumentation und ein geringes Wissen über den Zusammenhang von Situationsentwicklung und jeweiligen Deutungen im Bildungssystem (Terhart/Czerwenka u.a. 1994; Stahl 1995; Terhart 2001). In langjährigen Forschungen in Göttingen und Lüneburg¹ ist uns aufgefallen, dass solche Lehrerreflexionen zu wechselnden Zeiten sehr unterschiedlich ausfallen (u.a. Titze/Nath/Müller-Benedict 1985). Unser DFG-Projekt „Legitimation der Selektion“ (lese)² hatte sich deshalb vorgenommen, die Diskurse der Lehrer über die Auslese in der Schule in einer möglichst *langen zeitlichen Perspektive* systematisch zu untersuchen, sodass die Argumentationsmuster von mehreren Generationen erfasst werden konnten. Es erschien uns zudem unverzichtbar, diese Reflexionsebene von der „tatsächlichen“ Selektionsentwicklung im Bildungssystem (Leistungsebene) analytisch zu unterscheiden. Wir mussten also parallel zur Diskursentwicklung statistische Indikatoren zum langfristigen Selektionsprozess im Bildungssystem zusammenstellen bzw. aus den Originalstatistiken erheben. Im Sinne eines gemäßigten Konstruktivismus wurde demnach von uns ein For-

- 1 Unter dem Kürzel „QUAKRI“ („Qualifikationskrisen“) erforschen seit 1977 langjährige Forschergruppen an den Universitäten Göttingen/Lüneburg und Bochum die Entwicklung des modernen Bildungssystems.
- 2 Die Ergebnisse des DFG-Projekts „lese“ der Lüneburger Forschergruppe für empirisch-historische Bildungsforschung konnten von 1995 bis 1998 natürlich nur in einer intensiven Teamarbeit erreicht werden. An dieser Arbeit waren als Leiter Axel Nath, als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen Corinna M. Dartenne und Carina Oelerich und als studentische Mitarbeiter Ralf Behrens, Ralf Gülker, Marko Richter und Holger Wloch beteiligt.

schungskonzept entwickelt, das die „soziale und kommunikative Dynamik“ begreifbar macht (vgl. Heyting 1992, S. 291).

Unsere Fragen waren: In welchem Verhältnis stehen Deutungen (Reflexionsebene) und Handlungsergebnisse (Leistungsebene) im Schulsystem? Zur Beantwortung dieser Frage sollen hier zunächst die Wachstumsschübe der Beteiligung am Schulsystem kurz skizziert (Abschnitt 2) und anschließend die Methode und die Ergebnisse der Lehreruntersuchung ausführlicher dargestellt werden (Abschnitt 3). Zum Abschluss (Abschnitt 4) erörtern wir den Zusammenhang der Diskursentwicklung mit dem Selektionsprozess im Schulsystem.

2. Die langen Wellen des Bildungswachstums

Seit dem Übergang von der ständischen Selektion zur Bildungsselektion, seit der funktionalen Verkoppelung von höherer Schule und Universität über das Abitur um 1800 können wir bis zur Gegenwart vier verhältnismäßig langanhaltende *Wachstumsschübe* der relativen Beteiligung an den berechtigenden höheren Schulen bzw. den wissenschaftlichen Hochschulen feststellen, denen jeweils ausgedehnte *Stagnationsphasen* folgen. Insgesamt ergibt diese Entwicklung des weiterführenden Bildungssystems einen *Trend* zur weitgehenden Öffnung der Bildungsselektion. Dieser Trend kann als ein Indikator für die Modernisierung des Bildungssystems angesehen werden, der bis heute 200 Jahre lang angehalten hat und dessen Ende noch nicht abzusehen ist.

Wenn hier von *Bildungsselektion* als einer analytisch unterscheidbaren Funktion der Schule die Rede ist³, verstehen wir darunter den Prozess sowohl der *positiven Auswahl* als auch des *negativen Ausschlusses* durch das Bildungssystem (vgl. auch Diedrich/Tenorth 1997, S. 71). Diese Bildungsselektion fungiert einerseits als Berechtigung für den Besuch weiterführender Schulen und wird andererseits für die anschließende Verteilung in die Berufs- und Sozialstruktur wichtiger (Hopf 1992, S. 298f., 308). In diesem Begriffszusammenhang bedeutet z.B. „Fördern“ in der Schule die Ausweitung der positiven Auswahl. Der Wachstumsprozess der Beteiligung an weiterführender Bildung bedeutet also eine gesellschaftliche Ausweitung der positiven Auswahl. Wir sprechen hier von einer „Öffnung der Bildungsselektion“. Im Zuge dieses Modernisierungsprozesses entwickelt sich die Bildungsselektion langsam weg von einer hierarchischen Einordnung nach sozialen Gruppen hin zu einer horizontaleren Verteilung nach den Verschiedenartigkeiten der Individuen. Als ein typischer Indikator für diesen Modernisierungsprozess der Bildungsbeteiligung und der Bildungsselektion kann die Zeitreihe des relativen Besuchs der höheren Schule gelten⁴.

3 Die „Selektion“ können wir als die quantitative Funktion des Bildungssystems identifizieren. Die zweite, qualitative Funktion des Bildungssystems, die „Qualifikation“ steht hier nicht zur Diskussion.

4 Für die Skizze des Selektionsprozesses haben wir hier Indikatoren der Schulbeteiligung ausgewählt. Die Zeitreihen zum Abitur und zum Universitätsbesuch zeigen vergleichbare Entwicklungen.

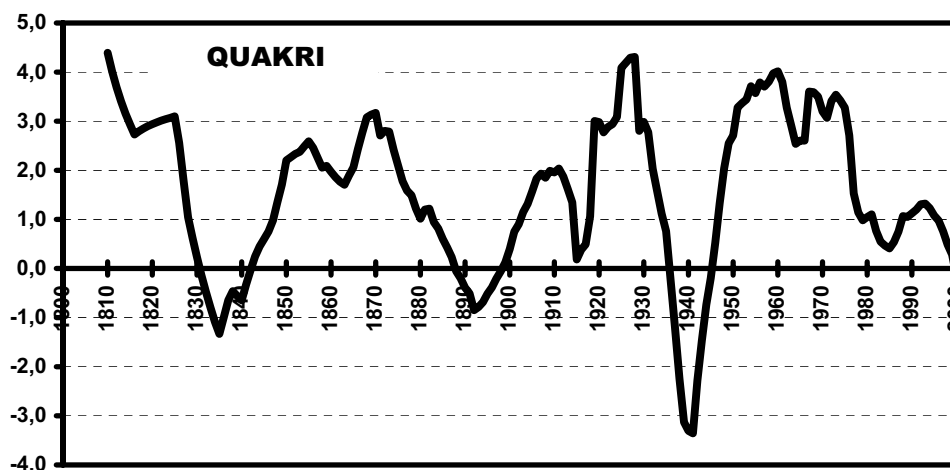


Abb. 1: Die langen Wellen des Bildungswachstums. Jährliche Wachstumsraten (10-jähriger gleitender Durchschnitt) der höheren Schülerquote (männlich) in Prozent der 11- bis 19-jährigen männlichen Bevölkerung in Preußen und der BRD (alt) 1810–2001

Wie in der Abbildung 1 deutlich zu erkennen ist, entwickelte sich die relative Beteiligung an *höheren Schulen* in den letzten 200 Jahren in vier Wachstumsschüben und vier jeweils darauf folgenden Stagnationsphasen. Die Beteiligung an den unteren Klassen der höheren Schule wuchs zwar schon seit dem Beginn der 1950er-Jahre, aber die Schülerinnen und Schüler brachen ihren Schulbesuch zunächst noch vor dem Abitur ab. So stieg die Abiturquote erst wieder seit 1960 über den vorherigen Höchstwert von 1937 hinaus. Nach diesem Indikator können wir also die 1950er-Jahre noch zur Stagnationsphase zählen. Das Abiturientendefizit stand darum auch im Zentrum der Bildungsdiskussion der 1960er-Jahre.

Die Wachstumsschübe ergeben insgesamt einen progressiven Trend der Schülerquote von etwa einem Prozent der 11- bis 19-jährigen männlichen Bevölkerung um 1800 bis zu 25 Prozent bei den Jungen und 31 Prozent bei den Mädchen im Jahre 1999. Die Minus-Wachstumsraten (seit 2000), der stagnierende relative Zugang zur höheren Schule und der Rückgang der Verweildauer in derselben seit dem Ende der 1980er-Jahre zeigen, dass wir uns *in einer neuerlichen Stagnationsphase* befinden.

In Bezug auf die gemeinsamen, aber abhängig von der jeweiligen Phase unterschiedlichen Selektionserfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit dem Bildungssystem können wir von Wachstums- und Stagnations*generationen* sprechen. Individuelle Lebenslaufkonstruktionen werden durch die Eigendynamik des Bildungssystems periodisch weitgehend gleichartig gelagert.

Die Wachstumsschübe der höheren Bildung schlagen als wechselnde Bildungsklimata offenbar auch auf die *Inklusion in das Bildungssystem* insgesamt, also den Grad der Schulpflichterfüllung und damit auch auf die *Entwicklung der Volksschule* durch. Die Entwicklung der preußischen relativen Volksschulbeteiligung in Abbildung 2 signalisiert

uns allerdings nicht *einen* Wachstumstrend wie in der höheren Bildung, sondern *zwei* sehr unterschiedliche Entwicklungsphasen im 19. bzw. im 20. Jahrhundert. Während die Volksschulbeteiligung in Preußen im 19. Jahrhundert mit den Wachstumsschüben der höheren Bildung bis zur nahezu hundertprozentigen Schulpflichterfüllung um 1880 expandierte, geriet sie im 20. Jahrhundert in einen schubweisen Verdrängungsprozess. Bei einer hundertprozentigen Schulpflichterfüllung konnte das Bildungswachstum nur noch eines der mittleren und höheren Bildung sein.

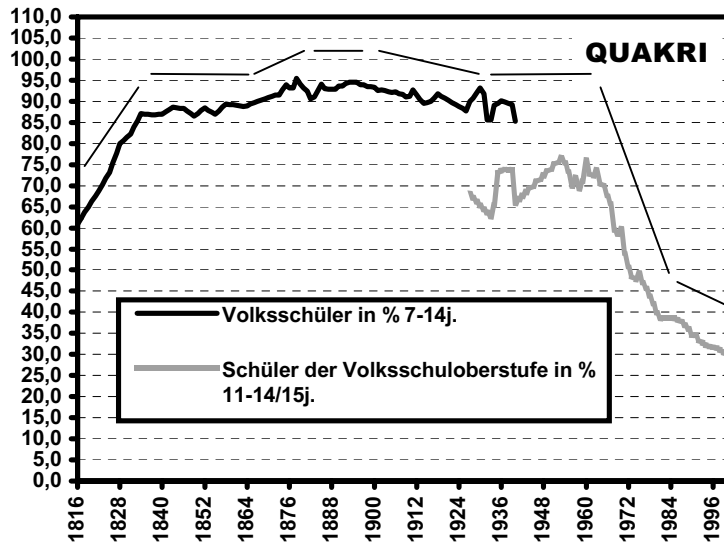


Abb. 2: Relativer Schulbesuch an der Volksschule in Preußen und in der BRD (alt) 1816–2001

Die schubweise Öffnung der schulischen Selektion ging mit einer entsprechend periodischen, *strukturellen Differenzierung und Integration der höheren Schule* einher: von der Differenzierung des altsprachlichen Gymnasium am Anfang des 19. Jahrhunderts bis zum Einheitsgymnasium am Ende des 20. Jahrhunderts. Waren die so genannten *niederen Schulen* (Volksschulen, Mittelschulen) im 19. Jahrhundert noch weitgehend vom Berechtigungssystem abgekoppelt, so ermöglichte ihr struktureller, jahrgangsstufenmäßiger Ausbau in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts dann im 20. Jahrhundert ihre Einbindung in das Berechtigungssystem. Heute besteht die Möglichkeit, von der 10. Realschulklasse und sogar von der 10. Hauptschulklasse in die reformierte gymnasiale Oberstufe überzugehen. Zudem sind mit der allgemeinen Grundschule und den Aufbauschulen im vorletzten Wachstumsschub und den unabhängigen Orientierungsstufen⁵, den integrierten Haupt- und Realschulen und den Gesamtschulen im letzten

5 Die gegenwärtige Auflösung der unabhängigen Orientierungsstufe in Niedersachsen können wir in unserem Zusammenhang nur als für Stagnationsphasen typische, prozyklische Selektionsverschärfung deuten.

Wachstumsschub die *individuellen Entscheidungsmöglichkeiten* für eine Weiterführung der Bildungskarriere noch in späteren Phasen des jugendlichen Lebenslaufs beträchtlich gewachsen.

Die sukzessive *Inklusion* in das Bildungssystem im 19. Jahrhundert zog also einen *Trend* zur Öffnung der Bildungsselektion nach sich und ging mit einer *Individualisierung* der Schullaufbahnen bzw. einer strukturellen *Integration* des *gesamten* Schulsystems einher. Doch dieser *Prozess* ist noch nicht abgeschlossen: Die vertikal gegliederte Grundstruktur der Sekundarstufe I ist parallel zur strukturellen Integration erhalten geblieben, was unter anderem zum Verdrängungsproblem der Volksschuloberstufe („Hauptschule“) als „Restschule“ geführt hat.⁶ Es gilt also zwei Aspekte festzuhalten: Zum einen wuchs seit etwa 1800 die *Beteiligung an institutionalisierter Bildung* erstmals in der Geschichte, was zum anderen mit einer *Veränderung der Schulorganisation* verbunden war. Kurz: Ohne Bildungswachstum keine strukturelle Integration und umgekehrt ohne strukturelle Integration kein Bildungswachstum.

Den Wachstumsschüben der Bildungsbeteiligung entspricht eine *sozialschichtspezifische* Öffnung und den Stagnationsphasen eine entsprechende Schließung. Da jeweils diese Schließung nicht auf das Ausgangsniveau vor dem Öffnungsschub zurückgegangen ist, können wir einen sozialen Öffnungstrend in der weiterführenden Bildung beobachten (Nath 2000, 2002). Als regelmäßige, funktionale *Auslöser* der jeweiligen Schübe und Stagnationen des Bildungswachstums können Veränderungen des *Selektionsklimas* durch *allgemeine* Mangel- bzw. Überfüllungsphasen in den akademischen Karrieren gelten. Da weder die betroffenen, bildungsbeteiligten Individuen noch die bildungspolitisch Handelnden solche langfristigen Phasenveränderungen intendiert hatten, nehmen wir diese nichtintendierten Folgen intentionalen Handelns als einen Indikator für die *Eigendynamik* des Bildungssystems (Titze 1981; Nath 1985; Titze/Nath/Müller-Benedict 1985; Nath 1988; Titze/Lühns/Müller-Benedict/Nath 1990; Titze 1990, 1996, 1998, 2000, Nath 2001, 2003, 2004; Titze 2003).⁷

3. Der Selektionsdiskurs der Lehrer

In dem Prozess der Autonomisierung des gesellschaftlichen Teilsystems „Bildung“ spielten die *Lehrer* zunehmend eine kollektive, standesbewusste Rolle, was sich nicht zuletzt in der Entwicklung bis zur Gründung ihrer gesellschaftsweiten Verbände am Ende des 19. Jahrhunderts ausdrückte (vgl. auch Keiner/Tenorth 1981; Bölling 1983; Titze/Nath/Müller-Benedict 1985; Titze 1991). Mit der Bedeutungsausweitung der Bildungsselektion

⁶ Ausführlicher zur Differenzierung und Integration der äußeren Schulstruktur vgl. Nath (2003).

⁷ Die langen Wellen des Bildungswachstums weisen u.E. eine frappierende Ähnlichkeit mit den Wachstumszyklen der Basisinnovationen im Wirtschaftssystem (Kondratieff-Zyklen) auf (zu den Letzteren: Thomas/Nefiodow 1998). Der Zusammenhang dieser beiden langfristigen Zyklen zweier gesellschaftlicher Teilsysteme wird z.Zt. in Lüneburg von C.M. Dartenne erforscht. Maiers Versuch von 1998, Kondratieff-Zyklen und Bildungssystem zu verbinden, offenbart noch eine fehlende Kenntnis von den Schüben des Bildungswachstums.

in der Gesellschaft gewann auch die Funktion der Lehrer und Lehrerinnen für die Bildung des Lebenslaufs jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin an Gewicht. Die *Reflexionen der Lehrer* bestimmen ihre Handlungen, ihre pädagogischen Einstellungen und damit auch den konkreten Ausleseprozess in der Schule. Damit ist die Relevanz des Wissens über die Entwicklungsbedingungen der kollektiven Lehrerbegründungen zur schulischen Selektion offensichtlich. Uns interessieren hier insbesondere die Lehrerlegitimationen zur *Bildungsselektion*. Der Untersuchung lagen folgende Fragen zugrunde:

1. Mit welchen *Argumentationsmustern* legitimierten die Lehrer die Selektion im Schulsystem?
2. Welche Interpretationsmöglichkeiten ergeben sich aus der Unterscheidung von *Situationswahrnehmungen und Forderungen* der Lehrer einerseits und der Differenzierung ihrer Arbeitsbereiche nach *höheren Schulen* bzw. *Volksschulen* andererseits?
3. Welche Argumente standen wann im Vordergrund und wie stehen die Argumente zueinander? In welchem *Trend* und welchen *Phasen* entwickeln sich die Selektionsbegründungen der Lehrer?
4. Ist zwischen den *Selektionslegitimationen der Lehrer (Reflexionen im Bildungssystem)* und dem *tatsächlichen Selektionsprozess* (den Leistungen des Bildungssystems) ein Zusammenhang zu erkennen?

3.1 *Analysegegenstand und Analysemethoden*

Um die kollektiven Argumentationsmuster in der Selektionsdiskussion der Lehrerschaft zu erfassen, haben wir auf ein inhaltsanalytisches Verfahren mithilfe eines Kategoriensystems zurückgegriffen. Damit erlangen wir erstens repräsentative Ergebnisse und können sie zweitens für den Vergleich mit der tatsächlichen Entwicklung der Bildungsselektion quantifizieren.⁸ Da wir für unseren Untersuchungszweck auf möglichst lange, zusammenhängende Zeitreihen angewiesen waren, haben wir uns für Artikel zur Bildungsselektion aus seriellen, standespolitischen Zeitschriften der Lehrerorganisationen von 1884 bis 1993 (für das Deutsche Reich bzw. die alte Bundesrepublik Deutschland) als Untersuchungsgegenstand entschieden. Wir erfassen damit die Diskussion in den Zeitschriften der *organisierten Lehrer*, also den öffentlich repräsentierten Lehrerdiskurs und nicht etwa die Diskussion in den Lehrerzimmern. Wir gehen jedoch davon aus, dass diese Argumentation als weitgehend repräsentativ für die jeweiligen Lehrergruppen angesehen werden kann.⁹ Wenn also im weiteren Verlauf der Untersuchung der Ein-

8 Zur Entwicklung von inhaltsanalytischen Kategorienschemata vgl. auch Flick (1991) und Mayring 1991. Zur gegenstandsbezogenen Kombination von qualitativen und quantitativen Verfahren vgl. neuerdings auch Prein/Erzberger (2000).

9 Für die NS-Zeit ist diese Annahme natürlich nur mit Einschränkungen möglich. Die Differenz der Lehrerorganisationen und Abweichungen von der Parteilinie waren allerdings weiterhin gegeben, so dass wir genauso wenig von einer totalen Parteibestimmtheit ausgehen können.

fachheit halber von *den* „Philologen“ bzw. *den* „Volksschullehrern“ die Rede ist, dann müssen diese Einschränkungen mitgedacht werden.

Die Artikel aus den Zeitschriften haben wir in einem sowohl deduktiven als auch induktiven Verfahren anhand eines Katalogs von Themen ausgewählt, die eine Relevanz für unser Untersuchungsthema „Bildungsselektion“ versprachen. Aus historischen und theoretischen Vorkenntnissen zur Bildungsselektion und mithilfe von „Pilotaufsätzen“ aus den Zeitschriften wurde ein *Kategorienschema* entwickelt, welches in einem sorgfältigen und zeitaufwendigen Prozess justiert und während einer Testkodierungsphase permanent überarbeitet wurde. Das endgültige Kategoriensystem enthält neben den statistischen Prozessdaten *Merkmalkataloge* bzw. mehrteilige *Rangskalen* – meist getrennt nach Wahrnehmungen und Forderungen (W/F)¹⁰ – zu zehn Hauptkategorien.

Diese Testphase war auch deswegen notwendig, um durch intensive Diskussionen Übereinstimmung zwischen den Kodierenden¹¹ in der Anwendung des Kategoriensystems auf die Lehrerartikel zu erzielen und so die Zuverlässigkeit des Kodiervorgangs stetig zu verbessern. Als Abschluss dieses Testprozesses und begleitend zu unserer weiteren Untersuchung haben wir unsere „Intercoderreliabilität“ von einem Experten regelmäßig prüfen lassen¹². Als Untersuchungskorpus haben wir nach diesem Verfahren 2370 relevante Artikel ermittelt. Die Analyse wurde nach 14 zusammengefassten Untersuchungsperioden in einem 110-jährigen Zeitraum (1884–1993) vorgenommen (vgl. die X-Achsen der Abbildungen). Zur zeitlich genauen Bestimmung der kurzfristigen Umschwünge beziehen wir uns auf die differenzierten Tabellen über die einzelnen Untersuchungsjahre¹³.

3.2 Einzelne Legitimationsargumente („Kategorien“)

In diesem Aufsatz beschränken wir uns auf die Darstellung folgender vier Kategorien: die Wahrnehmungen und Forderungen zur *sozialen Selektion* durch die Schule (3.2.1), die Forderungen zur Differenzierung bzw. Integration der *Schulstruktur* (3.2.2), die Vorstellungen zu den *personalen Bildungsvoraussetzungen* (3.2.3) und die Wahrnehmungen und Forderungen zu den *Leistungsanforderungen* an die Schüler (3.2.4).

3.2.1 Zum Diskurs über die soziale Selektion durch das Bildungssystem

Mit diesem Teil der Untersuchung erfassen wir den Diskurs der Lehrer über die soziale Bildungsselektion. Dabei wurde nach Wahrnehmungen der Situation und Forderungen

10 Diese wichtige Trennung nach Wahrnehmungen und Forderungen verdanken wir einer Anregung von Wulf Hopf vom Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen.

11 Zur Kodiererguppe gehörten die Autorinnen und Autoren dieses Aufsatzes.

12 Diese Überprüfungen hat V. Müller-Benedict vom Soziologischen Seminar Göttingen vorgenommen.

13 Diese Tabellen können wir hier aus Platzgründen leider nicht abdrucken.

für die Zukunft differenziert. Die dazu eingerichtete Kategorie ist rangskaliert in jeweils vier Graden von harter sozialer Auslese (Grad 1) bis zu unbeschränkter sozialer Mobilität (Grad 4).

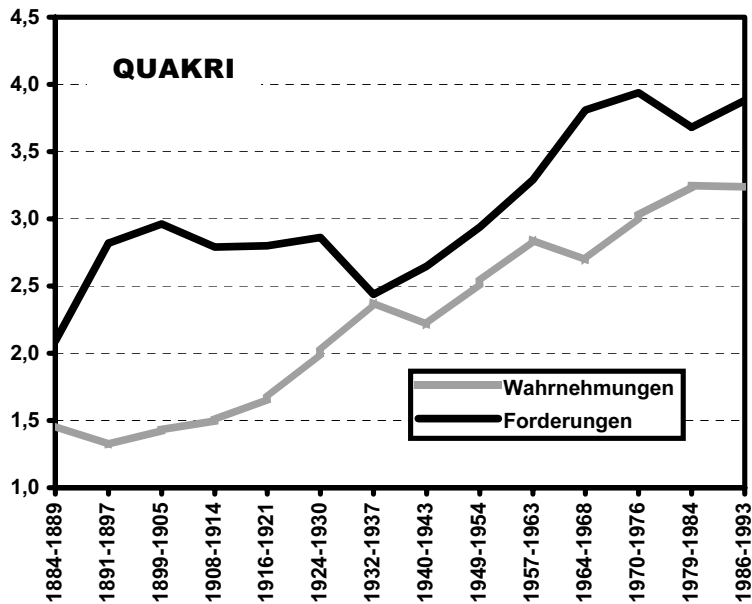


Abb. 3: Alle Lehrer zur Funktion der Schule für die soziale Mobilität 1884–1993
(Durchschnitt der Grade von 1 = keine bis 4 = ungehinderte Mobilität in den Jahresabschnitten)

Für die Vorstellungen der Lehrer zur sozialen Mobilität lassen sich in den letzten 110 Jahren sowohl ein Öffnungstrend als auch vier Phasen feststellen (Abb. 3): Nach einem Aufschwung der sozialen Reformforderungen zwischen den 1880er und 1890er-Jahren kann man die erste lange Periode von Mitte der 1890er bis zum Ende der 1920er-Jahre als eine frühe *sozialutopische Reformphase* kennzeichnen. Die Wünsche der Lehrer und ihre Realitätswahrnehmung lagen weit auseinander. In dieser reformorientierten Periode und sozialen Umbruchphase um die Jahrhundertwende 1900 setzten sich die Lehrer für eine zunehmende Öffnung der sozialen Selektion über das Schulsystem ein. Das Bildungssystem wurde als Hebel der sozialen Veränderung angesehen.

Die nächste Phase vom Beginn der 1930er bis zum Beginn der 1960er-Jahre kann als *realistische Orientierung am sozialen Status quo* gekennzeichnet werden. Die Wahrnehmungen und Forderungen der Lehrer zur sozialen Mobilität über das Schulsystem lagen eng beieinander: von 1940 bis 1963 beträgt die Differenz nur jeweils 0,4 Prozentpunkte (Abb. 3). Während der NS-Zeit und in den traditionellen 1950er-Jahren artikulierten die Lehrer also kaum überschüssige soziale Reformbereitschaft. Erst die 1960er und 1970er-Jahre können erneut als *Reformphase mit sozialutopischen Zügen* gelten: Wahrnehmungen und Forderungen lagen wieder weiter auseinander.

Seit dem Ende der 1970er-Jahre ging die Forderung nach sozialer Öffnung durch die Schule wieder zurück, blieb aber insgesamt auf einem hohen Niveau. Es entstand eine *soziale Reformmüdigkeit*. Nach der euphorischen Reformorientierung schätzten die Lehrer den Einsatz der Schule für den Ausgleich gesellschaftlicher Ungleichheiten als weniger erforderlich bzw. erfolgversprechend ein: nur noch 73,7 Prozent der Autoren forderten ein höheres geistiges Niveau für fast alle Sozialschichten, während dasselbe von 1970 bis 1976 schon 93,9 Prozent gefordert hatten. Bei einer *Differenzierung* zwischen *Volkschullehrern* und *Lehrern an höheren Schulen* wird deutlich, dass das Element der Reform vor allem von ersteren und das Element der Erhaltung des Status quo vor allem von letzteren vertreten wurde. Beide Lehrergruppen müssen demnach einzeln betrachtet werden.

Wahrnehmungen und Forderungen der *Philologen* zur sozialen Mobilität zum einen zwischen den Schultypen und zum anderen durch das Schulsystem in der Gesellschaft weisen insgesamt einen Öffnungstrend auf, der demjenigen der Beteiligung an den berechtigenden Schulen folgt (Abb. 4). Betrachtet man jedoch den *Zusammenhang* von Forderungen und Wahrnehmungen, so wird deutlich, dass die Philologen erst dann, wenn die Öffnungsschübe des Schulsystems relativ weit vorangeschritten waren und in der Öffentlichkeit bereits breit diskutiert wurden, ein gewisses sozialreformerisches Interesse in Bezug auf die Schulentwicklung ausbildeten.

Schon auf dem Höhepunkt der Bildungsbeteiligungsschübe, d.h. vor Beginn der jeweiligen Stagnationsniveaus, wurden die Philologen gegenüber der noch kurz vorher befürworteten sozialen Öffnung der weiterführenden Bildung so skeptisch, dass sie forderten, die erreichte Öffnung sogar zurückzuschrauben. Solche Perioden sind zu Beginn der 1930er-Jahre und in den 1980er-Jahren an den im Durchschnitt unter die Wahrneh-

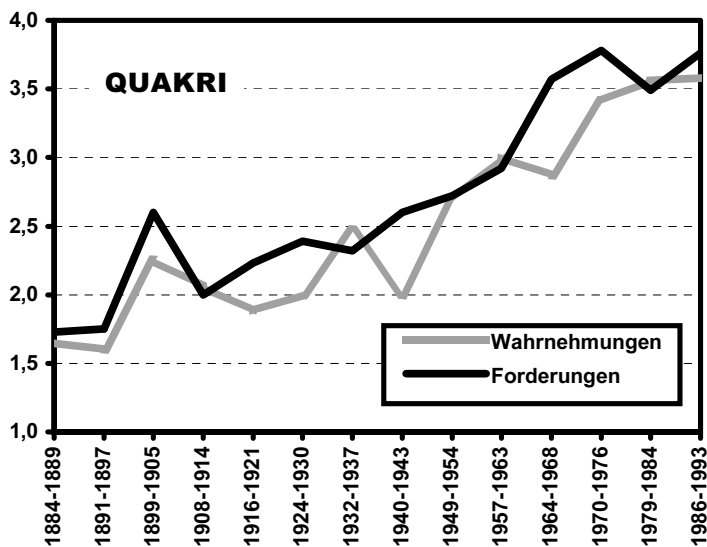


Abb. 4: Philologen zur Funktion der Schule für die soziale Mobilität 1884–1993
(Durchschnitt der Grade von 1 = keine bis 4 = ungehinderte Mobilität in den Jahresabschnitten)

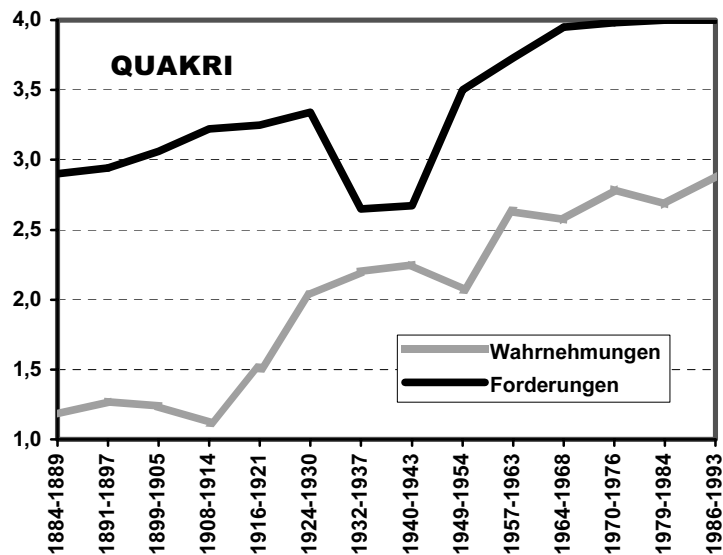


Abb. 5: Volksschullehrer zur Funktion der Schule für die soziale Mobilität 1884–1993
(Durchschnitt der Grade von 1 = keine bis 4 = ungehinderte Mobilität in den Jahresabschnitten)

mungen sinkenden Forderungen zu erkennen. Eine derartige Skepsis begleitete dann die Stagnationsphasen als legitimatorische Unterstützung bis in die Anfangsphase der dann folgenden Wachstumsschübe zu Beginn des vergangenen Jahrhunderts und bis zum Anfang der 1960er-Jahre.

Auch die Wahrnehmungen und Forderungen der *Volksschullehrer* zur sozialen Mobilität haben den tatsächlichen Öffnungstrend des Schulsystems begleitet. Ihre Forderungen lagen im Gegensatz zu denjenigen der Philologen allerdings fast immer weit über der von ihnen wahrgenommenen Systementwicklung (Abb. 5). Im Vergleich der Volksschullehrer- und Philologenforderungen lassen sich weitere charakteristische Differenzen erkennen: Bis in die Weimarer Republik und in den 1950er bis 1960er-Jahren lagen die sozialen Legitimationen der Bildungsselektion weit auseinander. Während des Nationalsozialismus' und seit der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre näherten sich die entsprechenden Ansichten der beiden Lehrergruppen aber an. In der NS-Zeit resultiert diese Annäherung aus den auffällig geschlosseneren Auffassungen der Volksschullehrer, während die Philologen ihren eingeschlagenen Kurs beibehielten. Seit der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre haben sich dagegen die Philologen dem Öffnungsniveau der Volksschullehrer stärker angeglichen (Abb. 4 und 5).

Die Volksschullehrer artikulierten – für uns erkennbar aus der Differenz ihrer Wahrnehmungen und Forderungen – die intensivsten sozialreformerischen Hoffnungen im Hinblick auf eine Öffnung des Schulsystems im Zeitraum vor und im Ersten Weltkrieg, also während der Einheitsschuldebatte zu Beginn des Wachstumsschubs in der weiterführenden Schulbildung und nach dem strukturellen Anpassungsschub der

Klassenstufen in der Volksschule (vgl. Abb. 7). Die Dämpfung der sozialreformerischen Hoffnungen gleich zu Beginn des Dritten Reichs war dagegen – vor dem Hintergrund der beginnenden Stagnationsphase – offenbar auch politisch bedingt, denn sofort nach dem Ende des NS-Regimes schießen ihre sozialen Forderungen wieder weit über die Wahrnehmungen hinaus. Diese mit der Öffnung des Schulsystems verbundenen Hoffnungen auf eine soziale Mobilisierung halten bis zum Beginn der 1990er-Jahre an.

Zusammengefasst: Die *Philologen* beurteilten die soziale Öffnung in der Schulsystementwicklung relativ skeptisch, ließen sich im Laufe der Wachstumsschübe allerdings von der sozialen Reformbegeisterung eine Zeit lang mitreißen, um dann schon frühzeitig – am Ende der Wachstumsschübe – umso entschiedener die Entwicklung mit einer erneuten sozialen Reformskepsis zu begleiten. Sie führten demnach ihre soziale Legitimation der Bildungsselektion in einer sehr spezifischen Art und Weise relativ eng am jeweiligen Status quo der sozialen Öffnung des Schulsystems entlang. Die *Volksschullehrer* schöpften aus dieser sozialen Öffnung dagegen sehr viel weitergehendere soziale Reformhoffnungen, die nicht nur mit der Selektionsstrukturentwicklung einhergingen, sondern auch – im Gegensatz zu den *Philologen* – politische Einflüsse erkennen lassen.

3.2.2 Schulstrukturdiskurs der Lehrer

Die Forderungen der Lehrergruppen zur Schulstrukturentwicklung sind der wichtigste Indikator für ihre Selektionsvorstellungen. In unser Kategorienschema haben wir diese Forderungen in einen Merkmalkatalog aufgenommen, der in den Subkategorien zunächst strukturell ähnliche Auffassungen zu *Bündeln* zusammenfasst. Kriterium war die strukturelle Durchlässigkeit. Befasste sich ein Artikel mit einem *speziellen* Strukturthema, haben wir es durch Erweiterung des Merkmalkatalogs als weitere Subkategorie aufgenommen. Die Kategorie Schulstruktur umfasst insgesamt 43 Merkmale.

Um darüber hinaus die Frage nach einer Öffnung der Schulstruktur beantworten zu können, haben wir diesen umfangreichen Katalog dann zu einer neunteiligen *Rangskala* umgeformt. Grad 1 steht dabei für sehr geschlossene („mehrgliedriges Schulsystem mit wenigklassiger Volksschule, nichtberechtigter höherer Mädchenschule, Berechtigungsdifferenzierung der höheren Knabenschulen, Vorschulen“) und Grad 9 für sehr offene Schulstrukturvorstellungen („Einheitsschule bzw. integrierte Gesamtschule mit vier- oder sechsjähriger Grundschule, I-Klassen“; Abb. 6).

Insgesamt fand die Schulstrukturdiskussion bei den Lehrern ein reges Interesse. In fast drei Vierteln aller relevanten Artikel wurden entsprechende Fragen thematisiert. Die Schulstrukturdiskussion beherrschte eindeutig die Selektionsdiskussion.

Beide Lehrergruppen lassen in der von uns untersuchten Zeit parallel zur tatsächlichen Öffnung der Schulstruktur einen Öffnungstrend in ihren Schulstrukturforderungen erkennen, wobei die Forderungen der Volksschullehrer ständig offener waren als diejenigen der *Philologen*. Zudem ist bei beiden Gruppen eine eindeutige Parallelität mit der stufenförmigen Entwicklung der Bildungsselektion festzustellen: Von der Jahrhundertwende 1900 bis zum Ende des Ersten Weltkriegs öffneten sich die Schulstruk-

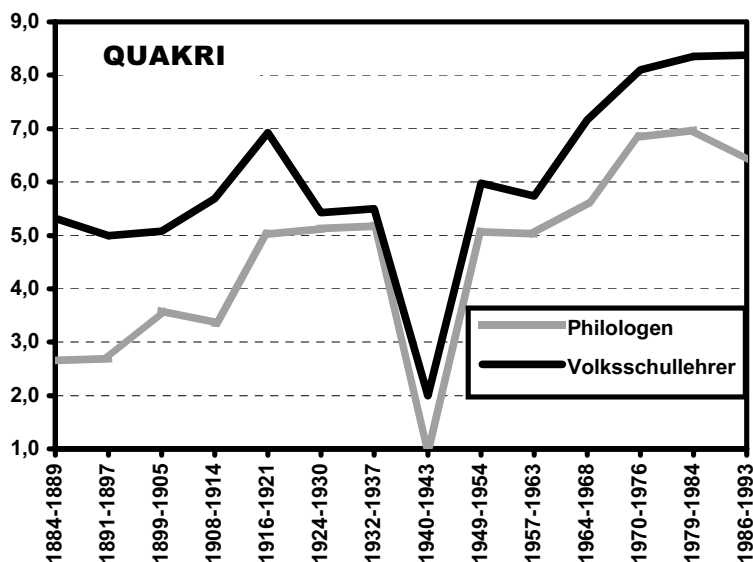


Abb. 6: Forderungen von Philologen und Volksschullehrern zur Schulstruktur 1884–1993
(Durchschnitt der Grade von 1 = keine bis 4 = ungehinderte Mobilität in den Jahresabschnitten)

turvorstellungen mit dem Wachstumsschub in der weiterführenden Bildung. Aber schon vor dem Höhepunkt der Beteiligung an der weiterführenden Bildung stagnierten die Forderungen zur Öffnung der Schulstruktur von der Mitte der 1920er bis zum Ende der 1960er-Jahre – also bis weit in den neuen Wachstumsschub hinein. Auf diesem Niveau der Bildungsselektion lagen die Volksschullehrer in unserer neunteiligen Skala der Schulstrukturforderungen bei Grad 5,5 bis 6 und die Philologen bei etwa Grad 5. Vom Ende der 1960er bis zum Beginn der 1980er-Jahre öffneten sich diese Forderungen wieder rasanter. Seit Beginn der 1980er-Jahre werden die Schulstrukturforderungen der Philologen wieder geschlossener, und diejenigen der Volksschullehrer stagnieren seit Mitte der 1980er-Jahre auf sehr offenem Niveau.

Die Öffnungsschübe in den Schulstrukturforderungen der Volksschullehrer werden jeweils getragen von einer breiten Befürwortung der Einheits- bzw. Gesamtschule: In der Zeit von 1908 bis 1921 befürworteten 50 bis 64 Prozent, in der Periode von 1964 bis 1993 49 bis 67 Prozent diese Schulform. Die Philologen schlossen sich dagegen nur zögerlich dem jeweiligen Öffnungsstand des Schulsystems an bzw. versuchten schon vor dem Höhepunkt der Wachstumsschübe, die erreichte Strukturöffnung der Schule wieder zurückzuführen (vgl. Abb. 7).

Der auffällige Einbruch in den Forderungen der Volksschullehrer zur Schulstruktur von 1933 bis 1943 war vor allem politischer Natur. Für die Philologen dagegen hält sich der Stagnationswert noch bis 1937. Danach wurden von ihnen bis 1943 nur noch zwei Aufsätze zu diesem Thema veröffentlicht, weshalb die Auswertung eingeschränkt werden musste. Im Jahr 1949 (unserem ersten Nachkriegserhebungsjahr) liegen die ent-

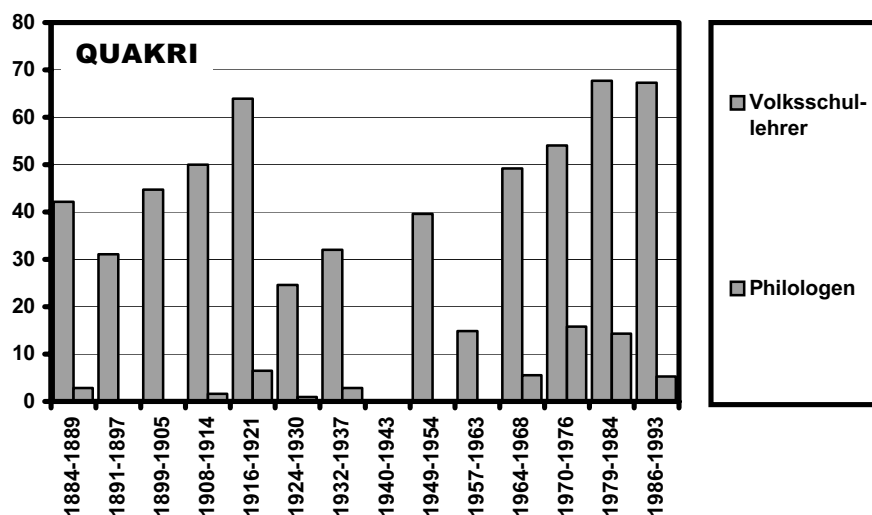


Abb. 7: Forderungen der Lehrertypen nach der Allgemeinen Volksschule, Einheits- bzw. Gesamtschule in Prozent der Angaben zu Schulstruktur 1884–1993 (Volksschullehrer: $n = 862$; Philologen: $n = 879$)

sprechenden Werte für die Volksschullehrer wieder auf dem Niveau derjenigen von 1930 und 1932 und für die Philologen bei demjenigen von 1937 (Abb. 6). Insgesamt ist für beide Lehrergruppen die Parallelität der Entwicklung der Schulstrukturforderungen (allerdings auf unterschiedlichem Niveau) mit der tatsächlichen Öffnung der Schulstruktur auffällig. Bemerkenswert ist das jeweils relativ späte Einsetzen der Öffnungsdiskussionen und frühe Abflauen der Strukturreformdebatte. Die *Schüler* reagieren mit ihrer kollektiven Bildungsentscheidung sehr viel früher und nachhaltiger als der kollektive Diskurs ihrer *Lehrer* beginnt bzw. andauert. Skepsis und Pessimismus (Philologen) bzw. Euphorie und Enttäuschung (Volksschullehrer) wechseln sich in dieser Lehrerdebatte immer wieder ab.

3.2.3 Personale Bildungsdisposition als Legitimation der Bildungsselektion

Bereits bei Comenius und Schleiermacher wurde angedeutet, dass „Begabung“¹⁴ dadurch zum Problem wird, dass unterschiedliche Bildungs- und Sozialchancen an ihre Beurteilung gebunden sind. Vor allem mit dem Übergang von der ständischen Selektion zur Bildungsselektion um 1800 wurde die Bezugnahme auf die Differenz personaler

14 Aufgrund des unspezifischen Gebrauchs des Begriffs „Begabung“ und nicht zuletzt wegen seines Bedeutungswandels in der Wissenschaft haben wir ihn durch den terminologisch wie umgangssprachlich neutraleren und gleichzeitig umfassenderen Begriff der „personalen Bildungsdisposition“ ersetzt.

Bildungsdispositionen zur wichtigen Selektionslegitimation. Unterschiedliche Begabungskonzepte setzen sich selbst dann im pädagogischen Denken und Handeln durch, wenn sich ihre wissenschaftliche Basis kaum verändert hat (Weinert 1984; Scholtz 1987; Helbig 1988; Oelerich 1996; Nath 2004).

Unsere Kategorie „personale Bildungsdisposition“ umfasst sechs Rangstufen nach dem Grad der behaupteten Statik bzw. Dynamik der individuellen Bildungsvoraussetzungen. Die Extreme werden durch ausschließliche „Vererbungstheorie“ (absolute Statik = Grad 1) und vollkommene „Milieutheorie“ bzw. „Förderung der Lernfähigkeit“ (absolute Offenheit = Grad 6) gekennzeichnet. Die weitere Ausdifferenzierung der Grade 2 bis 5 basiert auf der unterschiedlichen Inanspruchnahme des Begabungsbegriffes *für* sowie auf seine Verschränkung *mit* der uns interessierenden Selektionslegitimation. Die Frage nach der Statik bzw. Dynamik personaler Bildungsdispositionen als einem zentralen Argument im Selektionsdiskurs der Lehrer wurde dadurch bestätigt, dass in den Artikeln zu Begabungsvorstellungen (n = 1264) gleichzeitig zu 72,9 Prozent zur Struktur des Schulsystems Stellung bezogen wurde.

Betrachtet man zunächst die Entwicklung der Begabungsvorstellungen der beiden Lehrergruppen (Abb. 8), so ist unmittelbar ersichtlich, dass sich der Begabungsbegriff der *Philologen* in den letzten 110 Jahren auffallend anders entwickelt hat als derjenige der Volksschullehrer. Die Philologen halten während des gesamten Untersuchungszeitraums an der Vorstellung fest, dass personale Bildungsdispositionen weitgehend von der biologischen Anlage bestimmt würden. Die durchschnittliche Auffassung differiert hier nur hinsichtlich der Frage, ob angeborene Begabungen verbreitet sind oder nicht (die Kurve bewegt sich zwischen Grad 2 und 3¹⁵). Auffällig ist die enge und spezifische Systemorientierung der Philologen: Die Veränderung ihres Begabungsbegriffes zeigt Parallelen zu den unterschiedlichen Phasen der Beteiligung am berechtigenden Bildungssystem. Eine erste Öffnung ist Anfang des 20. Jahrhunderts festzustellen. Während noch in der Stagnationsphase vor der Jahrhundertwende 1900 unter den Oberlehrern die Auffassung vorherrschte, dass Begabung weitgehend oder sogar vollständig biologisch determiniert und auf wenige Auserwählte begrenzt sei, trat mit Beginn des 20. Jahrhunderts – eben parallel zur wachsenden Beteiligung an der höheren Schule – häufiger die Meinung auf, dass Begabung weiter verbreitet oder sogar von Umweltbedingungen mitbeeinflusst sei. Erwähnenswert ist hier das Jahr 1919, als sich im Rahmen der intensiven Einheitsschuldiskussion kurz vor Einführung der vierjährigen Grundschule einmalig die Hälfte der Philologen von der politischen Forderung „Freie Bahn dem Tüchtigen“

15 Während der zweite Grad Argumentationen erfasst, die zwar der Umwelt einen erkennbaren Einfluss auf die personalen Bildungsvoraussetzungen zubilligen, aber das Schwergewicht auf die biologische Determinierung legen, haben wir den dritten Grad für einen ausdrücklich „selektionsspezifischen“ Begabungsbegriff vergeben, d.h. für Argumentationsmuster, welche zwar weiterhin von überwiegend angelegten Begabungen ausgehen, diese jedoch als wesentlich weiter verbreitet ansehen und für eine entsprechende Öffnung des Bildungssystems vor allem auch für untere Sozialschichten plädieren (z.B. „Freie Bahn dem Tüchtigen“ vor dem Ersten Weltkrieg und „Ausschöpfen der Begabungsreserven“ in den 1960er Jahren).

mitreißen ließ. Die Anlageorientierung wurde jedoch in der zweiten Hälfte der 1920er-Jahre wieder dominant, als (bis in die 1950er-Jahre hinein) wieder streng erbtheoretische Vorstellungen vertreten wurden.

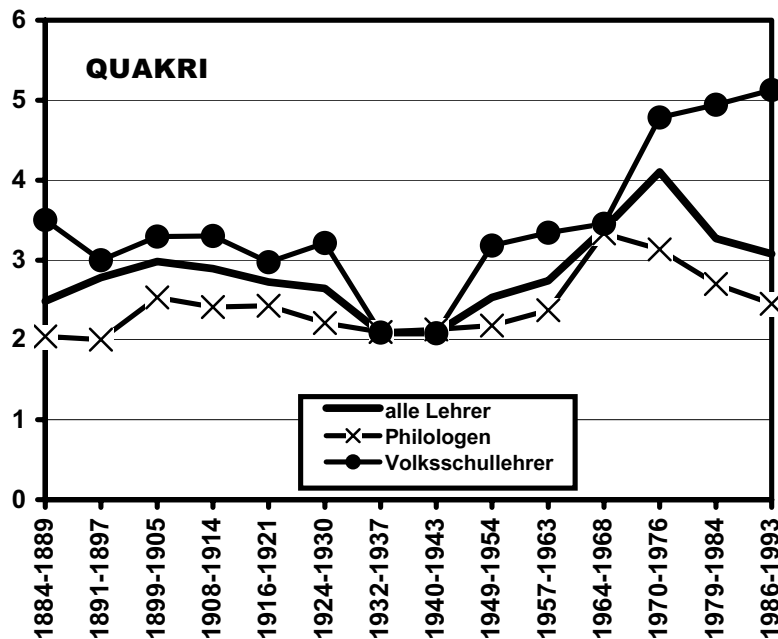


Abb. 8: Begabungsvorstellungen von Philologen und Volksschullehrern 1884–1993
(Durchschnitt der Grade von 1 = statisch bis 6 = dynamisch in den Jahresabschnitten)

Der differenzierten Meinungsverteilung auf die einzelnen Grade ist für die Zeit seit Ende der 1950er-Jahre zu entnehmen, dass auch der nächste Wachstumsschub des Bildungssystems erneut von einer wachsenden Minderheit der Philologen mit offeneren Begabungsvorstellungen („Begabungsreserven“) begleitet wurde. 1964 bis 1976 erfasst diese Öffnung sogar die Mehrheit der Philologen. In den 1980er und 1990er-Jahren reduzierte sich diese Offenheit, und die Grafik der durchschnittlichen Grade (Abb. 8) zeigt vor dem neuen Stagnationsniveau der Bildungsbeteiligung wieder eine deutliche Ausrichtung auf den anlageorientierten Begabungsbegriff.

Die Begabungsdiskussion der *Volksschullehrer* lässt dagegen z.T. weniger deutliche Parallelen zur Entwicklung des Bildungssystems erkennen. Ihre durchgängig offeneren Vorstellungen zeigen sich auch von politischen Veränderungen beeinflusst. Eine Reaktion auf die Entwicklung des Bildungssystems zeigt sich exemplarisch an der Konzentration auf die Forderung „Freie Bahn dem Tüchtigen“ während der Einheitsschuldiskussion im Ersten Weltkrieg. Diese Reaktion der Volksschullehrer wird verständlicher, wenn wir ihre größere innere wie äußere Distanz zu Fragen der Berechtigungsvergabe einbeziehen.

Eine gleichzeitig auch politische Reaktion zeigten die in der Presse des Nationalsozialistischen Lehrerbunds veröffentlichenden Volksschullehrer während der NS-Zeit. Mit klarer Mehrheit vertraten sie, die sonst durchgängig für offenere Begabungsvorstellungen plädierten, ab 1933 streng erbtheoretische Auffassungen. Nach einer Polarisierung der Begabungsdiskussion Anfang der 1950er-Jahre (32 Prozent nehmen eine weitgehende biologische Determinierung <Grad 2> und 29 Prozent ein Gleichgewicht von Anlage und Umwelt an <Grad 4>) ist eine unmittelbare Reaktion der Volksschullehrer auf die tatsächliche Selektionsentwicklung wieder in den 1960er-Jahren festzustellen: Seit Ende der 1950er-Jahre wurde erneut eine Diskussion über die „Ausschöpfung von Begabungsreserven“ forciert.

Eine prägnante Öffnung ihrer Begabungsvorstellungen zeigten die Volksschullehrer allerdings erst auf dem Höhepunkt der bildungspolitischen Diskussion am Ende der 1960er-Jahre mit einer mehrheitlichen Umorientierung auf einen Offenheit und Förderbarkeit betonenden Begabungsbegriff. Wie uns die Abbildung 8 zeigt, setzte dieser Öffnungsschub im Vergleich zu den Philologen erst später ein, dauerte allerdings länger an (bis zum Beginn der 1990er-Jahre), wuchs aber seit den 1980er-Jahren nicht mehr so stark. Für die These, dass die Volksschullehrer mit dem letzten Schub zur Massenbildung den Anlage-Umwelt-Diskurs weitgehend uninteressant fanden, spricht nicht nur die nachlassende Beteiligung an der Begabungsdiskussion seit den 1970er-Jahren, sondern auch ihre zunehmende Konzentration auf Fragen der Lernförderung und der grundsätzlich offenen Lernfähigkeit.

Wie in den vorher besprochenen Kategorien verläuft auch der Begabungsdiskurs beider Lehrergruppen in einem spezifischen Verhältnis zu den Wachstumsschüben und Stagnationsphasen. Die Philologen orientierten sich allerdings früher an den Phasen und auf geschlossenerem Niveau, da sie den berechtigenden höheren Schulen näher standen und eher einem Status-Quo-Denken verpflichtet waren, während die Volksschullehrer sich ambitionierter zeigten, auch politisch beeinflusst waren und sich intensiver dem allgemeinen Öffnungstrend im Schulsystem anpassten.

Die Ausprägung des Begabungsbegriffs der Lehrermehrheit steht also als wichtige Selektionslegitimation in einem relativ engen funktionalen Zusammenhang mit der tatsächlichen Selektionsentwicklung des Schulsystems. Nur jeweils kleine Minderheiten entziehen sich den prozess- und situationsbedingten „Moden“. Da der Begabungsbegriff in einem engen Zusammenhang mit pädagogischen Einstellungen steht, können wir in der gegenwärtigen Stagnationsphase vor allem an den berechtigenden Schulen mit einer Traditionalisierung des pädagogischen Umgangs und mit einer Verschärfung des Selektionsklimas rechnen.¹⁶

16 Aus unseren Wachstumsschüben der Bildungsbeteiligung an weiterführender Bildung lässt sich übrigens schließen, dass das Bildungsvermögen der Schülergenerationen sehr flexibel gewesen sein muss. Wenn heute 27 Prozent eines Jahrgangs das Abitur bestehen, dann ist diese Verzwanzigfachung der relativen Beteiligung gegenüber dem Ende des 19. Jahrhunderts nicht ohne eine massive „Steigerung“ der personalen Bildungsmöglichkeiten von Generation zu Generation vorstellbar. Um 1930 sahen erschrockene Bildungsbürger eine nicht zu bewältigende „Schwemme“ von „Halbgebildeten“ auf sich zukommen und berechneten die nach angeblich festen biologischen Grenzen

3.2.4 Legitimation der Selektion über die Leistung

Auch der individuellen Leistung und ihrer Beurteilung im Bildungssystem wurde und wird mit zunehmender Bedeutung der Bildungsselektion ein immer größeres Gewicht beigemessen. Grad und Art der erbrachten bzw. zu erbringenden Leistung sind so in der Moderne zu einem weiteren wichtigen Argument der Legitimation von Ausleseprozessen geworden. Während sich diese meritokratische Bildungsselektion zunächst auf einen sehr starren, hierarchischen Leistungsbegriff stützte, tritt zur Gegenwart hin zunehmend die Forderung auf, Bildungsselektion stärker anhand einer persönlichen – nicht zu jeder Zeit mit dem gleichen Maßstab zu messenden – Leistung vorzunehmen (vgl. Klafki 1985 u. 1989).¹⁷

Vor diesem Hintergrund haben wir die Vorstellungen der Lehrer hinsichtlich der für sie vorhandenen (Wahrnehmung) und der für nötig befundenen (Forderungen) Leistungsanforderungen in Form einer fünfteiligen Skalierung (Grad 1: „sehr starre, intersubjektiv vergleichbare, wissensorientierte Leistungsanforderungen“ bis Grad 5: „stärker am intrasubjektiven Vergleich und am Verständnis orientierte Leistungsanforderungen; solche Leistung ist durch pädagogische/schulstrukturelle Maßnahmen zu fördern“) in unser Kategoriensystem einbezogen. Über die Unterscheidung Wahrnehmung/Forderung werden Argumentationsmuster greifbar. So lässt beispielsweise die alleinige Forderung hoher Leistungsanforderungen noch keine Schlussfolgerung auf die Veränderung der Selektionsvorstellung des Autors zu, erst die gleichzeitige Feststellung seiner Wahrnehmung eines zu niedrigen Leistungsniveaus lässt auf eine intendierte Verschärfung schließen.

Im Vergleich zur Strukturentwicklung des Schulsystems weisen die *Philologen* im Hinblick auf ihre Leistungsforderungen, ihrer wichtigsten Selektionslegitimation, keinen Öffnungstrend auf (Abb. 9). Sie hielten während des gesamten Untersuchungszeitraums an einem vergleichsweise starren Leistungsbegriff fest, der an einem intersubjektiv überprüfbareren Wissensniveau zu messen sei. Die tatsächlich erbrachten Leistungen liegen nach ihrer Wahrnehmung grundsätzlich unter den zu fordernden Leistungen.

bis zum Abitur Bildbaren mit einer geringeren Quote als dem damaligen Höchstwert von 3 Prozent eines Jahrgangs (z.B. Hartnacke 1930 und 1932). Solche Berechnungen waren offensichtlich falsch, wenn man nicht von der unsinnigen Annahme ausgehen will, dass entsprechend nur etwa sieben Prozent unserer gegenwärtigen Abiturienten abiturfähig wären. Im Gegenteil zeigt PISA, dass unsere Beteiligung an weiterführender Bildung gegenüber anderen, leistungsfähigeren Staaten sogar zurückbleibt.

17 Leider haben wir uns bei der Kategorienkonstruktion im Jahre 1996 noch nicht am PISA-Begriff der „Basiskompetenz“ (Verständnis, Argumentation und Problemlösung) orientieren können. Aber in den historischen Diskursen der Lehrer zur Leistung tauchte oft eine Kritik an der „Stoffgeißel“ der reinen Wissensabfrage auf (Grad 2 der Wahrnehmung) oder wurden Forderungen nach einer Reduktion der „Stoffüberfüllung“ und der Konzentration auf ein Verständnis exemplarischer Stoffe formuliert (Grade 4 der Forderungen). Solche Wahrnehmungen und Forderungen lassen zumindest eine Ähnlichkeit mit dem PISA-Begriff der Basiskompetenz erkennen und können als historische Vorläufer eines solchen Begriffs angesehen werden (zum Begriff der Basiskompetenz vgl. Baumert u.a. 2001, S. 29f.).

Lediglich im Laufe der beiden Wachstumsschübe des 20. Jahrhunderts wurden die von den Schülern geforderten Leistungen ausnahmsweise als zu hoch wahrgenommen (1899 bis 1905 und 1970 bis 1976). Die Philologen waren zu diesen Zeiten eher der Auffassung, dass die Schüler nicht mit zu viel Stoff „überbürdet“ werden dürften. Die letzte Öffnung der Forderungen in den 1970er-Jahren wurde schon im Zeitraum von 1964 bis 1968 von einer Minderheit (10 Prozent) vorbereitet, die sogar für einen neuen, am intrasubjektiven Vergleich orientierten Leistungsbegriff plädierten.

Wie in den anderen Kategorien verschärften die Philologen die Selektionslegitimation über die Leistungsanforderungen bereits vor den Höhepunkten der Wachstumsschübe und hielten während der Stagnationsphasen bis in die neuen Wachstumsschübe hinein an diesen Forderungen fest. Die massivsten Forderungen zur Erhöhung des Leistungsniveaus fallen in die zweite Hälfte der NS-Zeit und sind auch als politisch bedingt anzusehen (Abb. 9). In der letzten Periode von 1986 bis 1993 – also zu Beginn der neuesten Stagnationsphase – plädierte ein im Zeitvergleich sehr großer Anteil (72,5 Prozent) der Philologen für hohe, ausschließlich am intersubjektiven Wissensvergleich orientierte Leistungsanforderungen (Grad 2 der Forderungen), während sich gleichzeitig 47,4 Prozent über ein zu niedriges Leistungsniveau beklagten (Grad 4 der Wahrnehmung aus der hier nicht veröffentlichten Tabelle). Außer in der NS-Zeit war bei den Philologen in unserem gesamten Betrachtungszeitraum keine solche Unzufriedenheit mit den Leistungen in der Schule zu erkennen. Die höchste Bildungsbeteiligung löste offenbar auch die tiefst gehenden Befürchtungen über den Verlust des Leistungsniveaus aus.

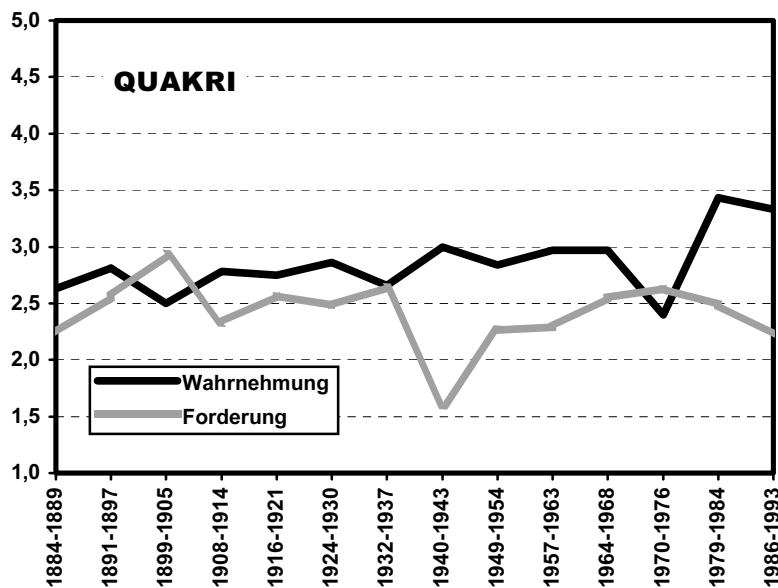


Abb. 9: Philologen zu den Leistungsanforderungen im Schulsystem 1884–1993
(Durchschnitt der Grade von 1 = statisch bis 5 = offen in den Jahresabschnitten)

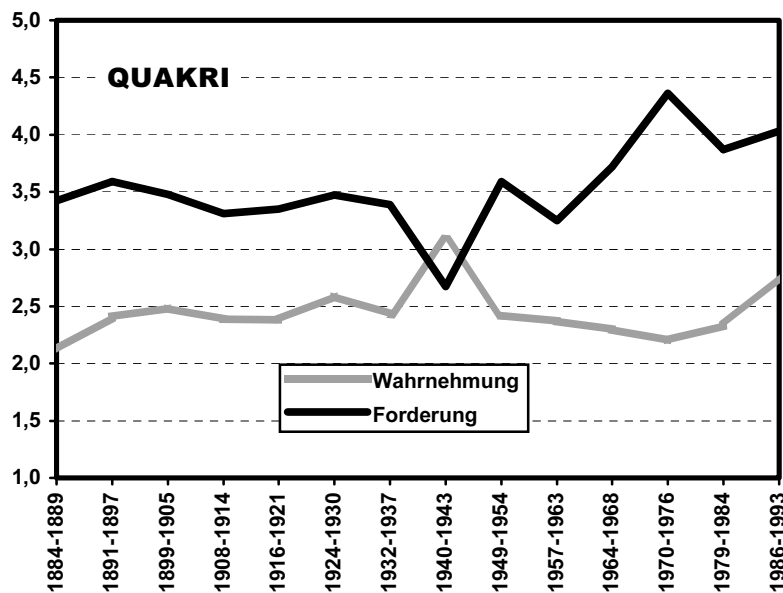


Abb. 10: Volksschullehrer zu den Leistungsanforderungen im Schulsystem 1884–1993
(Durchschnitt der Grade von 1 = statisch bis 5 = offen in den Jahresabschnitten)

Bei den *Volksschullehrern* nahm die Diskussion über die Leistungsanforderungen einen vollkommen anderen Verlauf und hatte zudem einen viel geringeren Stellenwert als bei den Philologen (Abb. 9 und 10). Abgesehen von dem vornehmlich politisch bedingten Umbruch in der NS-Zeit zeigt die Entwicklung dieser Selektionslegitimation ein weitgehend *stabiles* Bild: Die Volksschullehrer nahmen mehrheitlich zu starre, lediglich an einem interindividuellen, reinen Wissensmaßstab orientierte Leistungsanforderungen wahr und plädierten für angemessene Anforderungen bzw. gegen eine zu große Fülle an Wissensstoff und für eine stärkere Betonung des Erziehungs- und Verständnisaspektes.

Erst im Laufe des jüngsten Wachstumsschubs in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre, seit dem Höhepunkt der bildungspolitischen Diskussion, lässt sich eine weitere Öffnung des Leistungsbegriffs feststellen. Die Volksschullehrer plädierten zunehmend für ein intraindividuelles Leistungsverständnis (1970 bis 1976 zu 57,5 Prozent). Doch schon mit Beginn der 1980er-Jahre – noch vor dem Höhepunkt der jüngsten Wachstumsphase – wurde das Leistungsverständnis dieser Lehrerguppe im Durchschnitt wieder geschlossener. Ihre Wünsche zur Reform des Leistungsverständnisses waren gedämpfter. In der gegenwärtigen Stagnationsphase ist die Auffassung der Volksschullehrer gespalten: Während 21,6 Prozent die bestehenden Leistungsanforderungen für angemessen halten (Grad 3), plädieren 51,4 Prozent für einen intrasubjektiven Leistungsbegriff (Grad 5). Diese Polarisierung spricht für eine Verunsicherung dieser Lehrerguppe in Bezug auf ihren Leistungsbegriff – eine Enttäuschung der Reformhoffnungen.

Abgesehen von dem grundlegend unterschiedlichen Anforderungsverständnis der beiden Lehrergruppen fällt bei der Gesamtbetrachtung der *Entwicklung* auf, dass eine Öffnung des Leistungsbegriffs erst relativ spät in den Wachstumsschüben der Beteiligung an weiterführenden Schulen beginnt, während die Dämpfung der Reformhoffnungen schon vor dem Höhepunkt dieser Wachstumsschübe einsetzt und auf diesem Niveau in den Stagnationsphasen weiterläuft.

4. Fazit: Der historische Pygmalioneffekt der Lehrergenerationen: Euphorie und Skepsis, Enttäuschung und Pessimismus

Um die Argumentationslinien der Lehrergruppen mit der tatsächlichen Entwicklung des Schulsystems einfacher vergleichen zu können, haben wir aus den vier Kategorien zur Selektionslegitimation (soziale, schulstrukturelle, begabungsmäßige und leistungsmäßige Forderungen) einen gemeinsamen *Selektionsquotienten* berechnet (Abb. 11). Dieser Quotient steht also für ein allgemeines Niveau der Forderungen nach Bildungsselektion, für das *Selektionsklima* bei den dargestellten Lehrergruppen.

Auch hier bestätigt sich erneut, dass die Argumentation der *Philologen* in ihrer gesamten Breite dem Phasenverlauf der Schulsystementwicklung in spezifischer Weise folgt: Um die Jahrhundertwende 1900 öffnete sich der Diskurs über die Bildungsselektion mit Beginn der Wachstumsphase, um dann schon vor dem Höhepunkt des Wachstums nach einem kurzen Rückfall auf einem gehobenen Niveau bis zum Beginn der 1960er-Jahre zu stagnieren. Die Stagnationsphase des Philologendiskurses begann folglich früher und endete später als diejenige der Schulsystementwicklung. Im Laufe des letzten Wachstumsschubs öffnete sich die Diskussion wieder, um dann seit Mitte der 1970er-Jahre vor dem Ende des Wachstumsschubs zu stagnieren und zu Beginn der Stagnationsphase sogar wieder geschlossener zu werden. Der Selektionsdiskurs der Philologen hat demnach die Tendenz, nach einem kleinen Öffnungsschub vergleichsweise frühzeitig und relativ lange auf einem Stagnationsniveau zu verharren. Die Öffnung der Diskussion beträgt im Laufe unseres 110-jährigen Betrachtungszeitraums lediglich etwa 1,25 Grad in unserer fünfteiligen Skala. Die Lehrer an höheren Schulen sind fest im berechtigenden Schulsystem etabliert und formulieren aus dieser Stellung heraus ihre Wahrnehmungen und Forderungen eher „systemisch“ motiviert, aber auch eine soziale Exklusivität verteidigend. Dadurch ist ihre Innovationsorientierung geringer ausgeprägt, sie sind aber auch weniger anfällig für Okkupationsversuche des politischen Systems.

Die Amplitude des Selektionsquotienten der *Volksschullehrer* zeigt noch einmal die starke Bewegung und die intensivere Öffnung ihrer Argumentation (etwa 2,5 Grade in unserer Skala). Zudem liegt sie auf einem ständig (mit Ausnahme der NS-Zeit) offeneren Niveau als diejenige der Philologen. Die Entwicklung zeigt verspätete Öffnungsschübe in der Diskussion nach Beginn der Wachstumsphasen und frühzeitig einsetzende Stagnationen auf höherem Niveau bereits vor den Höhepunkten des Wachstums. Allerdings war die Diskursöffnung vor allem in der jüngsten Bildungswachstumsphase

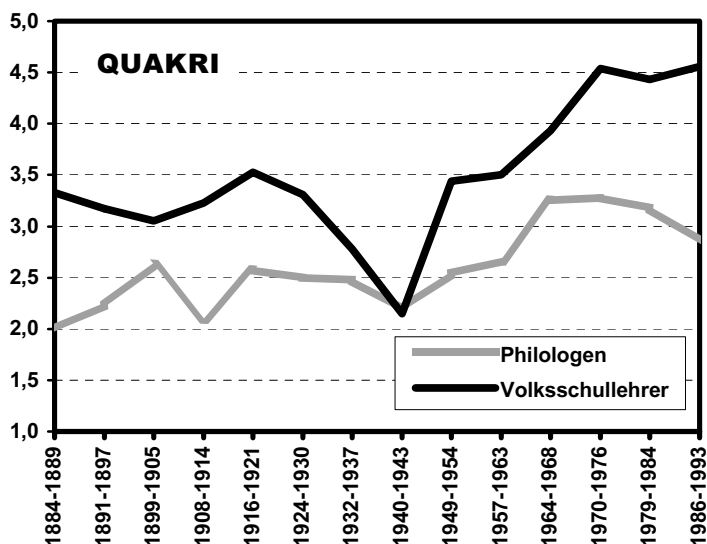


Abb. 11: Selektionsquotient: Volksschullehrer und Philologen im Vergleich 1884–1993

intensiver und anhaltender als diejenige der Philologen. Zudem wird hier noch einmal der untypische, abrupte, auch politisch bedingte Umschwung des Volksschullehrerdiskurses während und nach der NS-Zeit deutlich, den wir bei den Philologen nicht in dieser Intensität vorfinden. Aus ihrer Stellung im nicht bzw. nur wenig berechtigenden Teil des Schulsystems heraus diskutieren die Volksschullehrer standespolitisch ambitionierter und entwickeln mehr bildungspolitisches Innovationspotenzial. Sie sind dadurch aber auch anfälliger für Okkupationsversuche des politischen Systems.

Vor allem an der traditionaleren, geschlosseneren Auffassung der Philologen zur Bildungsselektion am Ende von Wachstumsphasen wird u.E. eine erstaunliche Parallele zu Durkheims „crise heureuse“ deutlich: Die Lehrer an höheren Schulen empfanden das gestiegene Niveau der Bildungsbeteiligung als Krise ihrer bisher bekannten Selektionsregeln und griffen deutlich auf traditionalere, kulturpessimistische Begründungen einer wieder zu verschärfenden Bildungsselektion zurück. Erst nach dem Ende einer Stagnationsperiode, zu Beginn einer neuen Bildungsexpansionsphase hatten sich die Philologen an das neue Niveau der Bildungsselektion gewöhnt und entwickelten eine immer noch skeptische, aber etwas offenere Auffassung gegenüber den neuen Strukturentwicklungen im Schulsystem (zur Durkheimschen „crise heureuse“ vgl. auch Müller H.-P. 1999, S. 161-165).

Die Volksschullehrer dagegen begleiteten die Wachstumsschübe mit einer euphorischen Reformbereitschaft, zeigten sich am Ende von Wachstumsphasen aber enttäuscht. Ihr Beurteilungsmaßstab waren nicht die tatsächliche Situation am Ausgangspunkt der Wachstumsphasen, sondern die hochfliegenden Bildungsreformideen in der Mittelphase der Wachstumsschübe. Diese Vermischung von Leistungs- und Deutungsebene musste unweigerlich zu Enttäuschungen führen. Beide Auffassungen, sowohl die traditionale

Rückorientierung der Philologen als auch die Enttäuschung der Volksschullehrer trafen sich in den 1930er-Jahren mit spezifischen Fraktionen der NS-Bewegung. Die differenzierte Affinität der Lehrergruppen zur heterogenen NS-Bewegung hatte also deutliche Bedingungen in ihrer spezifischen Reaktion auf den Wachstumsschub im Bildungssystem.

Es zeigt sich, dass das *pädagogisch relevante Deutungswissen* der Lehrer als Agenten im Schulsystem einerseits in einem engen Strukturverhältnis zur *Selektionskompetenz und Berechtigungsrelevanz der Lehrerstellung im Schulsystem* steht, andererseits in seiner Entwicklung eine klare, lehrergruppenspezifische Beziehung zu den *tatsächlichen Veränderungen*, zum *Öffnungstrend* und zu den *Wachstumsschüben und Stagnationsphasen des Schulsystems* aufweist. Mit anderen Worten: mit der Entwicklung der Beteiligung am Schulsystem, d.h. mit der Entwicklung der kollektiven Bildungsentscheidungen, wandeln sich auf lange Sicht die jeweiligen pädagogischen Problemstellungen, die entsprechenden Diskurse und damit die pädagogischen Einstellungen und Handlungen der Lehrergenerationen in ganz spezifischer Art und Weise.

Eingangs haben wir Untersuchungen zur Selbstbeurteilung der Lehrer und Lehrerinnen aus den 1990er-Jahren zitiert, die – im Gegensatz zu den vorher in Deutschland eher auf die Berufseingangsphase begrenzten Erhebungen – ihr Augenmerk auf die gesamte Berufsdauer gelegt haben. Sie kamen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass in den Lehrerkollegien die Berufsentwicklung – vor allem zum Ende ihrer Karriere – eher negativ beurteilt wird und ein Kulturpessimismus weit verbreitet sei (Terhart/Czerwenka u.a. 1994; Stahl 1995; Terhart 2001). Diese Ergebnisse korrespondieren z.T. mit unseren, aber erst vor dem Hintergrund einer mehrere Generationen¹⁸ umfassenden Untersuchung können sie präziser eingeordnet werden.

Enttäuschungen am Ende einer Karriere sind typische Reaktionen des reformorientierten Teils der „*Wachstumsgenerationen*“, wie sie in unserer Untersuchung von den Volksschullehrern repräsentiert werden. Der skeptische Teil der Wachstumsgenerationen – hier von den Philologen repräsentiert – lässt sich von Reformeuphorien im Mittelteil von Wachstumsphasen nur wenig berühren und schwenkt schon frühzeitig auf rückwärts gewandte Deutungsmuster ein. Sie sind vor allem die Träger und Verbreiter von Kulturpessimismus und treffen sich mit ihren Vorstellungen am Ende von Wachstumsphasen mit einem Teil der enttäuschten, ehemals reformorientierten Wachstumsgenerationen.

„*Stagnationsgenerationen*“ treten dagegen ihren Lehrerberuf von vornherein desillusioniert bzw. skeptisch an. Sie sind in der Reformfraktion eher auf die Konsolidierung eingeführter Reformen und in der skeptisch-traditionalen Fraktion eher auf die Erhaltung bestehender, vertikaler Differenzierungen ausgerichtet. Für Letztere dient die Stagnationsphase auch als eine Zeit der Gewöhnung an das erreichte offenere Selektionsniveau. Enttäuschungen signalisierende Deutungsmuster – wie sie auch von den o.g. Untersuchungen konstatiert werden – sind in Stagnationsgenerationen eher nicht zu

18 Wird verwendet hier einen Generationenbegriff, der sich auf gemeinsame Erfahrungen einer Altersgruppe auf Zeit bezieht (vgl. Mannheim 1928; Titze 1999; Titze 2000; Nath 2001).

finden. Lehrergenerationen nehmen also ihre Umwelt – je nach Stellung im Bildungssystem und ganz ähnlich wie Individuen – mehrheitlich mit einer Zeitpräferenz wahr.

Bezeichnet der „Pygmalioneffekt“ bestimmte individuelle Voreinstellungen der Lehrer, die auf die Beurteilungen und entsprechende Selektion bzw. auf Selbstbeurteilungen und Selbstselektion der Schülerinnen und Schüler übertragen werden, dann kann der in unserer Untersuchung festgestellte Effekt, die mit dem Wandel der Bildungsselektionsentwicklung spezifisch wechselnden kollektiven Selektionslegitimationen, als ein „historischer Pygmalioneffekt der Lehrergenerationen“ bezeichnet werden: Der konjunkturrell bestimmte Legitimationswandel wird aber von den Lehrern meist mithilfe anthropologischer Grundkonstanten als entweder „realistische“ oder „hoffnungsvolle“ Eigenkonstruktion wahrgenommen. Ein derartiger Wandel von pädagogischen Einstellungs- und Handlungsmustern muss als *eine* Bedingung von Fremdzuschreibungsmustern für Schülerinnen und Schüler angesehen werden, die wiederum zu Selbstattribuierungen von Erfolg oder Misserfolg bei den Schülergenerationen führen.¹⁹ Hier schließt sich der Kreis: Selbstzuschreibungen von Schülerinnen und Schülern sind entscheidende Leistungsbedingungen und damit Grundlagen für die Selbstselektion. Kollektive Fremd- und Selbstselektionen aber führten und führen zu den Bewegungen der Bildungsentscheidungen, der Selektionsentwicklung im Schulsystem, welche wiederum das Selektionsklima und den Selektionswandel beeinflussen.

Ein solcher Kreislauf würde zu traditionellen Konjunkturen mit einem stationären Trend führen, wie wir sie vor 1800 beobachten können (vgl. Eulenburg 1904; Herrlitz 1973), wenn nicht die Eigendynamik des modernen Bildungswachstums und die Rückgriffsmöglichkeit auf „Pilotgruppen“²⁰ diesen Kreis zu einer Spirale auflösten. Der immer wiederkehrende Kulturpessimismus der Wachstumsgenerationen, wie wir ihn vor allem bei den Philologen finden, stellt sich uns als ein Krisenlamento dar, das dem Öffnungsprozess der Bildungsselektion im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess der letzten 200 Jahre nicht angemessen ist.

Literatur

- Baumert, J. u.a. (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
 Bölling, R. (1983): Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

19 Zum Zusammenhang von Attribuierungseffekt und Schulleistung vgl. Hildes Schmidt 1995.

20 Unter „Pilotgruppen“ verstehen wir kleine Minderheiten, die z.B. in Stagnationsphasen den öffnenden Diskurs der nächsten Wachstumsphase vorwegnehmen. Wir konnten solche kleinen Lehrergruppen entdecken, die zukünftige Prozesse der Bildungsselektion generationenübergreifend antizipieren – ähnlich wie z.B. Comenius das Bildungssystem der Moderne schon frühzeitig vorweggedacht hatte, oder Pädagogen wie Paulsen und Roth das künftige Bildungswachstum und die Integrationstendenz des Schulsystems bzw. den künftigen Begabungsbegriff der Wachstumsphase schon tief in den Stagnationsphasen antizipierten (Comenius 1960; Paulsen 1921, S. 685f.; Roth 1952).

- Comenius, J.A. (1960): Große Didaktik. Übersetzt und herausgegeben v. A. Flitner. Düsseldorf/München: Verlag Helmut Küpper.
- Eulenburg, F. (1904): Die Frequenz der deutschen Universitäten von ihrer Gründung bis zur Gegenwart. Leipzig: Teubner.
- Diederich, J./Tenorth, H.-E. (1997): Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin: Cornelsen.
- Flick, U. (1991): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, U./v. Kardorf, E./Keupp, H./v. Rosenstiel, L./Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. München: Beltz, S. 148-173.
- Hartnacke, W. (1930): Naturgrenzen geistiger Bildung. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Hartnacke, W. (1932): Bildungswahn = Volkstod! München: Lehmann.
- Helbig, P. (1988): Begabung im pädagogischen Denken. Ein Kernstück anthropologischer Begründung von Erziehung. Weinheim/München: Juventa.
- Herrlitz, H.-G. 1973: Studium als Standesprivileg. Die Entstehung des Maturitätsproblems im 18. Jahrhundert. Lehrplan- und gesellschaftsgeschichtliche Untersuchungen. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Heyting, F. (1992): Pädagogischer Relativismus als Antwort auf die Moderne? Konstruktivistische Überlegungen zum Verhältnis von Erziehungstheorie und Erziehungspraxis. In: Zeitschrift für Pädagogik 38, S. 279-298.
- Hildesheim, A. (1995): Schulversagen. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, S. 990-1005.
- Hopf, W. (1992): Ausbildung und Stuserwerb. Theoretische Erklärungen und Ergebnisse der Sozialforschung. Frankfurt/New York: Campus.
- Keiner, E./Tenorth, H.-E. (1981): Schulmänner – Volkslehrer – Unterrichtsbeamte. Ergebnisse und Probleme neuerer Studien zur Sozialgeschichte des Lehrers in Deutschland. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur, 6. Bd., S. 198-222.
- Klafki, W. (1985): Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. In: Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 155-193.
- Klafki, W. (1989): Leistung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 2. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 983-987.
- Krüger, H.-H. (2000): Stichwort: Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3, S. 323-342.
- Maier, H. (1998): Die langen Wellen der ökonomischen Entwicklung und das Bildungswesen. In: Thomas, H./Nefiodow, L.A. (Hrsg.): Kondratjeffs Zyklen der Wirtschaft. An der Schwelle zur Vollbeschäftigung? Herford: BusseSeewald, S. 81-94.
- Mannheim, K. (1928): Das Problem der Generationen. In: Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie, S. 176-322.
- Mayring, P. (1991): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U./v. Kardorf, E./Keupp, H./v. Rosenstiel, L./Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. München: Beltz, S. 209-213.
- Müller, H.-P. (1999): Emile Durkheim (1858-1917) In: Kaesler, D. (Hrsg.): Klassiker der Soziologie. Bd. 1. München: Beck, S. 150-170.
- Nath, A. (1985): Lehrerzyklen von Überfüllung und Mangel. Ergebnisse historischer Analysen und Handlungsleitlinien zur Verstetigung des zyklischen Prozesses. In: Zentrale Lehrerbildungskommission der Universität Bremen (Hrsg.): Lehrerarbeitslosigkeit und Ausbildung. Dokumentation einer Vortragsreihe und eines Workshops. Bremen: Universität Bremen, S. 194-224.
- Nath, A. (1988): Die Studienratskarriere im Dritten Reich. Systematische Entwicklung und politische Steuerung einer „Überfüllungskrise“ 1930-1944. Frankfurt am Main: Dipa.
- Nath, A. (2000): Bildungswachstum und soziale Differenzen. Gibt es Anlass zum Bildungspessimismus? In: Schlömerkemper, J. (Hrsg.): Differenzen. über die politische und pädagogische Bedeutung von Ungleichheiten im Bildungswesen. Die Deutsche Schule, 6. Beiheft, Weinheim: Juventa, S. 63-86.

- Nath, A. (2001): Die Perioden des modernen Bildungswachstums. In: Apel, H.-J./Kemnitz, H./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Das öffentliche Bildungswesen. Historische Entwicklung, gesellschaftliche Funktionen, pädagogischer Streit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 14-48.
- Nath, A. (2002): Annäherung der sozialen Schichten im Bildungswachstum der letzten 200 Jahre. In: Mägdefrau, J./Schumacher, E. (Hrsg.): Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge – Neue Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nath, A. (2003): Bildungswachstum und äußere Schulreform im 19. und 20. Jahrhundert. Individualisierung der Bildungsentscheidung und Integration der Schulstruktur. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, S. 8-25.
- Nath, A. (2004): Das Bildungswachstum der Moderne. Euphorie und Skepsis – Enttäuschung und Pessimismus. Eine bildungshistorische Untersuchung zu den Öffnungsschüben der Bildungsselektion und den Konjunkturen der Lehrediskussion 1780 – 1996. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Druck).
- Oelerich, C. (1996): Zum Wandel der Diskussion über personale Bildungsdisposition seit 1945. Untersuchung der „Zeitschrift für Pädagogik“ und der „Sammlung“. Lüneburg: Magisterarbeit am Fachbereich für Angewandte Kulturwissenschaften der Universität Lüneburg (Mskr.).
- Paulsen, F. (1921): Geschichte des gelehrten Unterrichts. Bd. II. Berlin und Leipzig: Walter de Gruyter & Co.
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Freiburg: Walter.
- Prein, G./Erzberger, C. (2000): Integration statt Konfrontation! Ein Beitrag zur methodologischen Diskussion um den Stellenwert quantitativen und qualitativen Forschungshandelns. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3, S. 343-357.
- Roth, H. (1952): Begabung und Begaben. Über das Problem der Umwelt in der Begabungsentfaltung. In: Die Sammlung 7, S. 395-407.
- Scholtz, H. (1987): Begabung und gesellschaftliche Förderung der Intelligenz. Zur Geschichte der politischen Nutzung des Begabungsbegriffs. In: Niemitz, C. (Hrsg.): Erbe und Umwelt. Zur Natur von Anlage und Selbstbestimmung des Menschen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 55-72.
- Stahl, U. (1995): Professionalität und Zufriedenheit im Beruf. Eine empirische Studie an Grund- und Hauptschulen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Terhart, E. (2001): Schule und Selektion: Die Perspektive der Lehrer. In: Melzer, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule. Weinheim/München: Juventa, S. 87-110.
- Terhart, E./Czerwenka, K./Ehrich, K./Jordan, F./Schmidt, H.J. (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Thomas, H./Nefiodow, L.A. (Hrsg.) (1998): Kondratjeffs Zyklen der Wirtschaft. An der Schwelle zur Vollbeschäftigung? Herford: BusseSeewald.
- Titze, H. (1981): Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren: eine Zykustheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 27, S. 187-224.
- Titze, H. (1990): Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Titze, H. (1991): Lehrerbildung und Professionalisierung. In: Berg, C. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München: Beck, S. 345-370.
- Titze, H. (1996): Von der natürlichen Auslese zur Bildungsselektion 1780-1980. Argumentationsmuster und Bilanz einer zweihundertjährigen Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik 42, S. 389-406.
- Titze, H. (1998): Der historische Siegeszug der Bildungsselektion. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 18, S. 66-81.
- Titze (1999): Zur Professionalisierung des Lehramts in der modernen Gesellschaft. In: Apel, H.J./Horn, K.-P./Lundgreen, P./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 80-110.
- Titze, H. (2000): Wie lernen die Generationen? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3, S. 131-144.

- Titze, H. (2003): Zur Tiefenstruktur des Bildungswachstums von 1800 bis 2000. Lern- und Bildungsprozesse in neuer Sicht. In: Die Deutsche Schule 95, S. 180-196.
- Titze, H./Nath, A./Müller-Benedict, V. (1985): Der Lehrerzyklus. Zur Wiederkehr von Überfüllung und Mangel im höheren Lehramt in Preußen. In: Zeitschrift für Pädagogik 31, S. 97-126.
- Titze, H./Lühns, W./Müller-Benedict, V./Nath, A. (1990): Prüfungsauslese und Berufszugang der Akademiker 1860-1940. In: Lösche, P. (Hrsg.): Göttinger Sozialwissenschaften heute. Fragestellungen, Methoden, Inhalte. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 181-251.
- Weinert, F.E. (1984): Vom statischen zum dynamischen zum statischen Begabungsbegriff? Die Kontroverse um den Begabungsbegriff Heinrich Roths im Lichte neuerer Forschungsergebnisse. In: Die Deutsche Schule 76, S. 353-365.

Abstract: *During the last 200 years, the educational system in Germany developed in recurrent spurts of growth in relative enrollment in the educational system, regularly followed, in turn, by phases of stagnation. On the basis of a systematic content-analysis of 2.370 articles published by teacher associations in the period from 1884 to 1993, it could be shown that teachers from secondary schools and elementary schools lead generation-specific discourses on educational selection. With the long waves of educational growth, pedagogical issues change in a specific manner, and with them the majority of the teacher generations' (possibly biased) attitudes regarding student selection. The generational patterns of interpretation change due to the persistent confrontation with the environment, in a mode similar to that observed with individual persons.*

Anschrift der Autoren:

PD Dr. Axel Nath, Corinna M. Dartenne, M.A., Carina Oelerich M.A., Universität Lüneburg,
Scharnhorststr. 1, Geb. 1, 21335 Lüneburg, E-Mail: nath@uni-lueneburg.de,
dartenne@uni-lueneburg.de, oelerich@uni-lueneburg.de.