pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Geiss, Michael

Zeitdiagnostik und die Altlasten der Bildungsexpansion

Zeitschrift für Pädagogik 64 (2018) 1, S. 42-50

Quellenangabe/ Reference:
Geiss, Michael: Zeitdiagnostik und die Altlasten der Bildungsexpansion - In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (2018) 1, S. 42-50 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218077 - DOI: 10.25656/01:21807

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218077
https://doi.org/10.25656/01:21807

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

http://www.juventa.de

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

D 7484

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 1 Januar/Februar 2018

■ *Thementeil*

„Bewegung“ – Eigenlogik der Erziehung, Fortschreiten der Erziehungswissenschaft

■ *Allgemeiner Teil*

Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung

Zur intentionalen Struktur des Erziehens. Eine praxeologische Perspektive

BELTZ JUVENTA

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK
Jahrgang 64 – Heft 1
Januar/Februar 2018

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: „Bewegung“ – Eigenlogik der Erziehung, Fortschreiten der Erziehungswissenschaft

Heinz-Elmar Tenorth/Roland Reichenbach
„Bewegung“ – Eigenlogik der Erziehung,
Fortschreiten der Erziehungswissenschaft. Zur Einleitung 1

Eigenlogik der Erziehung …

Sabine Andresen
Gewalt in der der Erziehung als Unrecht thematisieren.
Perspektiven aus der Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs 6

Ulrike Mietzner
Widerspenstige Körper. Nonkonformität und Eigensinn von Bewegungen 15

Wolfgang Kaschuba
„Migration“. Wanderungen, Parallelgesellschaften,
Milieus, Bildung – und die Perspektiven ihrer Beobachtung.
Ein Gespräch mit Wolfgang Kaschuba 31

Michael Geiss
Zeitdiagnostik und die Altlasten der Bildungsexpansion 42

Heinz-Elmar Tenorth
Rückblick auf ein pädagogisiertes Jahrhundert:
Emphase und Ernüchterung, Befreiung und Unterdrückung 51

… Fortschreiten der Erziehungswissenschaft

Sabine Reh
Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale.
Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik
und Unterrichtsforschung 61

Kai S. Cortina/Hans Anand Pant
Ignorierte Differenzen, illegitime Disparitäten – Über Betriebsblindheit
im Disparitätendiskurs der empirischen Bildungsforschung 71

Franziska Felder
Inklusion – oder: Was im Nebel der Ideologie so alles verschwindet 80

Johannes Drerup
Gefährliches Halbwissen. Zur Kritik liberaler Toleranzbegründungen 88

Roland Reichenbach
Tabuisierung und Desinteresse: Die zwei Seiten
der anti-essentialistischen Medaille 99

Allgemeiner Teil

Dietrich Benner
Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen
und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung
und empirische Bildungsforschung 107

Arnd-Michael Nohl
Zur intentionalen Struktur des Erziehens. Eine praxeologische Perspektive 121

Besprechungen

Diana Auth
Katja Natalie Andersen: Spiel und Erkenntnis in der Grundschule.
Theorie – Empirie – Konzepte 139

Stephan Schlüter
Katharina Schneider: „Wege in das gelobte Land.“
Politische Bildung und Erziehung in Vormärz, Regeneration
und Deutscher Revolution 1848/49 141

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 145

Impressum U3

Table of Contents

Topic: 'Movement': The inner logic of education, the progression of educational science

Heinz-Elmar Tenorth/Roland Reichenbach
'Movement': The inner logic of education, the progression of educational science 1

The Inner Logic of Education…

Sabine Andresen
Addressing Violence in Education as Injustice: Perspectives on the reappraisal of sexual abuse of children 6

Ulrike Mietzner
Resisting Bodies. Non-conformity and obstinacy of movements 15

Wolfgang Kaschuba
Migration – Movement, Parallel Societies, Milieus, Education – and perspectives of observation: An interview with Wolfgang Kaschuba 31

Michael Geiss
'Zeitdiagnostik' and the Debts of Educational Expansion 42

Heinz-Elmar Tenorth
Looking Back at a Pedagogicalised Century: Emphasis and disillusionment, liberation and oppression 51

…The Progression of Educational Science

Sabine Reh
Subjects, Forced Discourse, Rituals of Interaction: A plea for a new understanding of the topic of didactics and classroom research 61

Kai S. Cortina/Hans Anand Pant
Ignored Differences, Illegitimate Disparities: The disparity discourse in educational research and its trend towards routine-blindedness 71

Franziska Felder
It's Inclusion, Isn't it? What Gets Lost in the Fog of Ideologies 80

Johannes Drerup
Dangerous Superficial Knowledge: A critique on liberal justifications of tolerance 88

Roland Reichenbach
Taboo and Ignorance: Two sides of the anti-essentialistic coin 99

Articles

Dietrich Benner
On three Forms of Causality in Educational Processes and their Impact on Didactics, Research on Teaching and Learning and Empirical Educational Research 107

Arnd-Michael Nohl
The Intentional Structure of Education: A praxeological perspective 121

Book Reviews 139

New Books 145

Impressum U3

Michael Geiss

Zeitdiagnostik und die Altlasten der Bildungsexpansion

Zusammenfassung: Eine abschließende Bilanz der Bildungsexpansion ist nur schwer zu ziehen. Die Öffnung der höheren Bildung für die breite Bevölkerung führte auch zu mehr Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt und entwertete bestimmte Zertifikate. Eine mächtige Zeitdiagnostik, die in mehr schulischer und akademischer Bildung die Lösung aller Probleme sah, verstellt bis heute den unbefangenen Blick auf die Folgen der Bildungsexpansion.

Schlagworte: Zeitdiagnose, Bildungsexpansion, Bildungsforschung, Geschichte

(Abg. Dr. Huys: Was sind Sie für ein Prophet!)
– Ja, das ist Ihr Nachteil, Herr Kollege Huys,
daß Sie sich immer zu spät informieren.
Protokoll des Bundestages, 118. Sitzung, am 4. März 1964

1. Einleitung

Für die universitäre Pädagogik war die Zeitdiagnostik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eigentlich ein Glücksfall: Gleich ob es um die Bedürfnisse von Wirtschaft, Demokratie, Umwelt oder Technologie ging, immer schien der Ausbau des Bildungswesens „auf allen Stufen“ (Dahrendorf, 1965, S. 45) die Antwort zu sein. Gemeint war vor allem eine Erhöhung der Zutrittsquoten zur höheren Bildung. Aber auch die Weiterbildung sollte zum „quartären Sektor“ des Bildungswesens werden. Um die gesellschaftliche Anerkennung ihres Gegenstandsbereichs musste sich die Erziehungswissenschaft also nicht sorgen, was Klagen über eine mangelnde Nachfrage pädagogischer Expertise nicht ausschloss.

Der Begriff der „Bildungsexpansion“ verweist gleichzeitig auf eine empirisch zu beobachtende Entwicklung, auf ein politisches Programm und auf die Idee, dass eine höhere Bildungsbeteiligung, mehr Investitionen in Aus- und Weiterbildung oder eine breitere Angebotspalette in jedem Fall zu begrüßen sind. Die gesellschaftlichen Konsequenzen einer Anhebung der Zahl der Abschlüsse im Sekundar- und Tertiärbereich lassen sich bis heute kaum beziffern. Einige Beobachtungen sind dennoch möglich: Während bei den höheren Abschlüssen die Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt zugenommen hat, ist am anderen Ende des Bildungswesens eine Verwertbarkeit der Zertifikate kaum noch gegeben.

Anhand der Bildungsexpansion lässt sich verstehen, wie stark Zeitdiagnosen nicht nur in die disziplinäre Selbstbeschreibung eingehen. Vielmehr strukturieren sie, was

und wie geforscht wird. Sie gehen in die Erhebung, Auswertung und Darstellung empirischer Forschung ein und bestimmen mitunter auch die pädagogische Theoriearbeit. Das ist kaum zu verhindern. Die universitäre Pädagogik kann aber versuchen, es sich für ihren Gegenstandsbereich nicht zu leicht zu machen und gerade dort Ambivalenzen, Paradoxien und Folgen aktueller Bewegungen im Bildungssystem herausarbeiten, wo die Zeitdiagnostik Angebote macht, die nur schwer abzulehnen sind.

2. Die Bildungsexpansion und ihre Zeitdiagnostik

Als „Bildungsexpansion" wird im deutschsprachigen Raum gemeinhin die Öffnung der höheren Bildung für breitere Bevölkerungsschichten in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts verstanden und entsprechend eine fortschreitende Anhebung des Bildungsstands der Gesamtbevölkerung bezeichnet. Das Niveau der in der jüngeren Generation erworbenen Zertifikate überschreitet dabei jeweils das der vorherigen. In einer längeren historischen Perspektive erscheint die Bildungsexpansion als letzte Phase in der Durchsetzung einer allgemeinen Volksbildung, wie sie im 18. Jahrhundert gefordert, im 19. Jahrhundert etabliert, in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts konsolidiert und dann in den letzten Jahrzehnten massiv ausgebaut worden ist (vgl. Müller, 1998; Hadjar & Becker, 2006).

Diese Lesart der historischen Entwicklungen ist in ihren Differenzierungen vielleicht noch nicht hinreichend erforscht, in den Grundzügen aber kaum bestritten. Die Bedeutungszunahme einer allgemeinen Volksbildung, der Berufsbildung und anschließend auch der höheren Bildung für breitere Bevölkerungsschichten lässt sich dabei nicht allein für Europa und die USA nachweisen. Vielmehr wird sie, wie John W. Meyer mit seinem Forschungsteam wiederholt gezeigt hat, Teil einer globalen „World Polity", im Deutschen zumeist als „Weltkultur" übersetzt. Selbstverständlich klaffen auch heute Anspruch und Wirklichkeit noch häufig auseinander. Gegen mehr Investitionen in Bildung zu argumentieren, ist aber kaum mehr möglich (vgl. Meyer, Ramirez & Nuhoḡlu Soysal, 1992; Meyer & Ramirez, 2000).

Strittig sind nicht die Entwicklungen im engeren Sinne, sondern die Ursachen und Folgen der „Bildungsexpansion". Erstere sind eine Frage für die bildungshistorische Forschung, letztere wurden und werden intensiv von Bildungssoziologie und -ökonomie bearbeitet. Die Effekte einer Öffnung der höheren Bildung werden dabei wahlweise als „Paradox" bzw. „Paradoxie" (Geißler, 1999; Solga & Wagner, 2001), als „Illusion" (Vester, 2004) oder als „unerwartet" (Becker, 2006) markiert. Von der Bildungsexpansion erhoffte man sich zwar auch mehr Wirtschaftswachstum. Ein prominenter Schweizer Ökonom sah in jungen Jahren gar „geheime Kräfte" (Frey, 15. 08. 1965) am Werk. Bis heute schöpft die Bildungsökonomie aus dem Versprechen, dass sich Bildungsinvestitionen auch volkswirtschaftlich auszahlen (vgl. etwa Wößmann & Piopiunik, 2009). Der normative Kern der Bildungsexpansion war aber ein Abbau gesellschaftlicher Ungleichheit durch einen massiven Ausbau des Bildungswesens. Die viel zitierte „katholische Arbeitertochter vom Lande", eine griffige Formel für eine Viel-

zahl statistischer Befunde (vgl. Corsten, 2011), diente der deutschsprachigen Diskussion fortan als nahezu ikonisches Moment, auf das man bis heute zurückgreifen kann.

Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung machten sich mit dem diffusen Konzept der „Bildungsexpansion“ ein Programm zu eigen, das Sein und Sollen unauflösbar verquickte, in Bildung sowohl das Problem als auch die Lösung sah und den Gegenstand radikal enthistorisierte. Nicht Institutionen standen fortan im Zentrum, sondern Transitionen – kollektive Wanderungsbewegungen. Methodisch bedeutete dies eine Konzentration auf aggregierte Individualdaten.

Die Forschung konnte sich dem Gegenstand kaum unbefangen annehmen, da die möglichen Antworten durch die Zeitdiagnostik vorgespurt wurden. In Westdeutschland war es bekanntlich die alarmistische Artikelserie zur „deutsche[n] Bildungskatastrophe“ von Georg Picht, die 1964 zunächst in der Zeitschrift „Christ und Welt“ erschien, dann gleich auch in Buchform publiziert wurde und bis heute den Ton der Debatte vorgibt (Picht, 1964). Mit dem Kampfbegriff der „Bildungskatastrophe“, der Konzentration auf die höhere Bildung und dem Absolutheitsanspruch, mit dem die Rettung von Wirtschaft und Gesellschaft durch Bildungsreformen bewerkstelligt werden sollte, legte Picht hier das diskursive Fundament für die westdeutsche Auseinandersetzung mit der Bildungsexpansion.

Dass mit Picht ein Platonforscher und Privatschulleiter die öffentliche Debatte zur Bildungsexpansion vorantrieb, könnte als symptomatisch für Deutschland gelten. Doch findet sich auch in anderen Gegenden der Welt ein eigentümliches Verhältnis von Idee und Wirklichkeit, allen voran in den USA. David Labaree (2010) hat eindrücklich nachgezeichnet, wie die administrative Elite hier bereits in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts versuchte, gesellschaftliche Probleme über den Ausbau des Bildungswesens zu lösen. Von dem Technokraten David Snedden und dem Reformpädagogen und *public intellectual* John Dewey bis hin zu George W. Bush zeigt Labaree auf, dass die Schule ständig mit Erwartungen überfrachtet wurde, die sie nicht einzulösen vermochte. Die Bildungsexpansion habe dann dazu beigetragen, dass bestimmte Zertifikate entwertet worden seien, so dass immer neue Abschlüsse erfunden werden mussten, damit diese überhaupt noch eine Bedeutung haben. In Labarees Sicht können Bildungsreformer wenig richtig, aber viel falsch machen, da die entscheidenden Entwicklungen von den „educational consumers“ (Labaree, 2010, S. 193) vorangetrieben werden. Entsprechend könne man höchstens versuchen, den Versuch, durch immer neue Zertifikate eine bessere soziale Position zu erlangen, nicht auch noch anzuheizen.

Tatsächlich waren die Entwicklungen, die Picht von der Politik befeuert sehen wollte, schon in vollem Gange. In Deutschland erhöhte sich die Nachfrage nach qualifizierten Abschlüssen bereits, als Bildungsplanung und -expansion noch nicht in aller Munde waren. Das lässt sich aber nur erkennen, wenn die Analyse nicht allein auf die höhere Bildung verengt wird. Die Bildungsexpansion ist nach Ende des Zweiten Weltkriegs zunächst einmal ein Ausbau der Berufsbildung, bei dem die Frauen zu den Männern (langsam) aufschließen und der Anteil derjenigen, die ohne einen Abschluss ins Erwerbsleben einsteigen, sinkt. Aber auch bei der mittleren Reife und den Abiturientenquoten gab es bereits Verschiebungen nach oben, als Picht seinen Text schrieb. Zeit-

diagnostisch gerahmt wurden diese Bewegungen durch die Diskussion zum Personalmangel in den technischen und wissenschaftlichen Berufen (vgl. Müller & Haun, 1994; Lundgreen, 2003).

Pichts Artikelserie zur „deutschen Bildungskatastrophe“ war nicht ins Blaue formuliert. Mehrfach überarbeitete er seine Formulierungen, wohl auch, weil er sich mit dem Text von seinen früheren Standpunkten deutlich entfernte (Radkau, 2017, S. 210–216). Die Schrift ist zudem gespickt mit statistischen Daten, für die Picht auf die Arbeiten der OECD und des Bildungsökonomen Friedrich Edding zurückgreifen konnte. Edding wiederum, eigentlich ein Autodidakt auf dem Gebiet der ökonomischen Forschung, situierte seine Erhebungen explizit im Rahmen einer ambitionierten Bildungsplanung. Die bildungsökonomische Forschung sollte das Steuerungswissen bereitstellen, mit dem die Politik die Umgestaltung des öffentlichen Unterrichtswesens vorantreiben konnte (vgl. Geiss, 2015).

Skeptische Perspektiven hatten im Rahmen dieser forcierten und euphorischen Bildungsplanung keinen Platz. Auch der konservative Soziologie Helmut Schelsky kam um eine gewisse Diagnostik nicht herum. Ohne wirklich auf entsprechende Befunde verweisen zu können, stilisierte Schelsky 1957 in einem schnell geschriebenen Gutachten für den *Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen* die Schule zur „bürokratischen Entscheidungsapparatur“ (Schelsky, 1957, S. 18), mit der die herkömmliche Struktur zur Verteilung gesellschaftlicher Chancen gesprengt würde. Das Bildungswesen verstand Schelsky als neue „soziale Dirigierungsstelle“ (Schelsky, 1957, S. 17), die an die Stelle von Stand und Tradition getreten sei. Anders aber als die spätere zeitdiagnostische Literatur, die die Stärkung des Bildungswesens als eine Möglichkeit sah, einen Aufstieg durch Bildung für alle zu organisieren, verwies Schelsky gerade darauf, dass in Zeiten von hoher Beschäftigung, Angestelltenverhältnissen und arbeitsrechtlicher Absicherung die Schule notwendigerweise die einzige bleibende Institution sei, mit der Aufstiegsaspirationen auch gebremst werden könnten. Zwar werde die Schule durch diese Aufgabe eigentlich überlastet, da sie ihrer pädagogischen Funktion zuwider laufe. Doch sah Schelsky nur geringe Chancen, das Rad einfach zurückzudrehen. Stattdessen plädierte er – wie seine Nachfolger auch – für eine Öffnung des Bildungswesens und eine stärkere Durchlässigkeit der einzelnen *tracks.* Ganz ähnlich wie heute Labaree, ging Schelsky davon aus, dass sich die Nachfrage nach bestimmten Zertifikaten nur bedingt steuern ließe. Da die Unternehmen der Privatwirtschaft bereits vermehrt höhere Qualifikationen voraussetzten, würden die Eltern die entsprechenden Abschlüsse auch für ihre Kinder einfordern. Schelsky vertraute vielmehr darauf, dass die „Dauererfahrung des Scheiterns“ den Eltern automatisch zeigen würde, dass sie unberechtigte Ansprüche an die Bildungsinstitutionen und die Leistungsfähigkeit ihrer Kinder hätten (Schelsky, 1957, S. 29). Entsprechend schlug er vor, die weiterführenden Schulen zunächst zu öffnen, dann aber den „Übergang nach unten“ so zu gestalten, dass er nicht mehr als „Degradierung“ wahrgenommen würde (Schelsky, 1961, S. 91).

Nicht die in der Literatur meist bemühte Frontstellung von Picht und Ralf Dahrendorf, also von Bildung als Wachstumsmotor und Bildung als „Bürgerrecht“ ist also

die eigentliche Altlast der Bildungsexpansion, sondern die Annahme, sich allein zwischen Fortschritt und Restauration entscheiden zu können. Selbst Schelskys „normative Schulsoziologie“ (Habermas, 1961/1981, S. 95) kannte trotz aller Kulturkritik kein grundsätzliches Zurück mehr: Eine Öffnung der höheren Bildung für breitere Bevölkerungsschichten galt fortan als einziges Mittel, um dem wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel Rechnung zu tragen. Die Zeitdiagnostik gab hier den Takt vor, dem sich Bildungspolitik und Bildungsforschung anzupassen hatten. Für eine Reflexion auf die gewaltigen Bewegungen im gesellschaftlichen Gefüge, die sich im Rahmen der sogenannten Bildungsexpansion ereigneten, blieb so wenig Zeit.

3. Die Empirie der Bildungsexpansion

Wie erfolgreich die Bildungsexpansion letztlich war, ist in der Literatur umstritten. Obwohl nur eine überschaubare Zahl aussagekräftiger Datenreihen über den gesamten Zeitraum existiert, mit der diese Frage beantwortet werden kann, und so jeweils mit denselben Datensätzen gerechnet wird, kommen die Forscherinnen und Forscher zu zum Teil widersprüchlichen Einschätzungen oder inkommensurablen Teilergebnissen. Kompliziert wird es besonders, wenn die Folgen der Bildungsexpansion nicht für Volkswirtschaften, sondern für Kohorten nachgezeichnet werden sollen. Hat die Bildungsexpansion geholfen, soziale Ungleichheiten abzubauen? Eine unidirektionale Antwort darauf lässt sich heute nicht mehr formulieren (vgl. etwa Blossfeld, Blossfeld & Blossfeld, 2015).

Vielleicht wäre das optimistische Programm der Bildungsexpansion nie so langlebig gewesen, wenn es nicht mit einer Phase der Hochkonjunktur zusammengefallen wäre. Als Schelsky seinen Text schrieb, sank die Zahl der gemeldeten Erwerbslosen bereits rapide. Mitte der 1960er Jahre hatten die Unternehmen dann große Schwierigkeiten, überhaupt noch Personal zu rekrutieren. Für die weniger qualifizierten Tätigkeiten warb man Personal aus dem Ausland an, für die einheimische Bevölkerung ergaben sich bisher nicht gekannte Möglichkeiten, Karriere zu machen, ohne jemals den Arbeitgeber wechseln zu müssen. Mit der ersten Ölpreiskrise von 1973 geriet dann die klassische Berufsbildung zwar zunehmend unter Beschuss. Akademisierung und die Differenzierung der Zertifikate sollten nunmehr helfen, dem Strukturwandel etwas entgegenzusetzen. Die Berufsbildung galt als zu schwerfällig für den rapiden technologischen Wandel und die neuen Strukturen in den Unternehmen (vgl. Baethge, 1996).

Die Zeitdiagnostik meinte es weiterhin gut mit Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Mit der „Informationsgesellschaft“ verbunden war abermals eine Aufwertung des theoretischen Wissens und eine analytische Zergliederung des Lernens im Zeitalter der Computerisierung. Das wenig kohärente Konzept der Informationsgesellschaft hat Wurzeln in den USA und in Japan (vgl. Stichweh, 1998) und wurde Ende der 1970er Jahre auch von der Europäischen Kommission aufgegriffen, um eine konzertierte Technologie- und Bildungspolitik im Zeichen der neuen Informationstechnologien zu begründen (vgl. Geiss, 2017).

Heute, wo in Deutschland 2013 erstmals mehr junge Erwachsene ein Studium aufnahmen als in eine Berufslehre einstiegen, gleichzeitig aber in Teilen Europas die Arbeitslosigkeit gerade in der akademisch gebildeten Jugend grassiert, entdecken Bildungspolitik und -forschung den Wert einer Berufsausbildung wieder neu. Das hohe Lied der beruflichen Bildung wird dabei nicht nur von den üblichen Verdächtigen gesungen. Dass die Bildungsexpansion mit der Hauptschule eine Institution sich selbst überlassen hat, die kaum noch verwertbare Zertifikate hervorbringt (vgl. Solga & Wagner, 2001), wissen heute auch diejenigen, die sonst grundsätzlich für Akademisierung votieren.

Aus unterschiedlichen Gründen lässt sich die Akademisierung der Berufswelt nicht einfach wieder aufheben. Erstens sind die Rekrutierungsstrategien in den Unternehmen mittlerweile so ausgerichtet, dass für viele der qualifizierten Tätigkeiten schlicht ein Hochschulabschluss Voraussetzung ist. Zweitens unterschätzt die neue Wertschätzung für die berufliche Bildung das Verhalten der Jugendlichen (und ihrer Eltern). Der Zulauf zu den Gymnasien und die Entwertung der Hauptschule waren ja in dieser Dramatik politisch gar nicht gewollt. Vielmehr werden Eltern, die für ihre Kinder eine gesicherte Existenz wünschen, sich im Wissen um die Entwicklungen der Vergangenheit nicht einfach auf das Experiment Berufsbildung einlassen. Das, was Labaree das Verhalten der *educational consumers* nennt, ist ein entscheidender Faktor in der Steuerung des Bildungswesens. Drittens ist es mindestens umstritten, ob sich eine qualitativ hochwertige, betrieblich verankerte Berufsbildung einfach exportieren lässt (vgl. Maurer & Gonon, 2014). Schon in den Neuen Bundesländern ließ sich das duale Modell nach der Wende nicht einfach von oben implementieren (vgl. Grünert, 2015)

Die zentralen Gegenstände der akademischen Pädagogik sind Bildung, Wissensvermittlung und Erziehung. Dass die Disziplin von der Zeitdiagnostik profitiert, ist zunächst einmal kein Problem. Auch die Wirtschaftswissenschaften hätten weniger Lehrstühle, wenn ihr Gegenstandsbereich nicht allgemein als zentrale Größe des gesellschaftlichen Gefüges begriffen würde. Problematisch wird es erst, wenn sich die Forschung die Programme und Maßstäbe der Zeitdiagnostik zu eigen macht. Mehr Zurückhaltung fällt schwer, weil der Ausbau der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung an den Universitäten selbst Teil der vielfältigen Bewegungen ist, die unter dem Begriff der „Bildungsexpansion“ subsummiert werden. Die Differenzierung der Pädagogik als akademischer Disziplin mit einem enormen Ausstoß an Absolventinnen und Absolventen ist Ausdruck genau der pädagogischen Ambition, mit der der Ausbau des Bildungswesens „auf allen Stufen“ im 20. Jahrhundert vorangetrieben wurde.

Die heute als ‚neoliberal‘ beklagte Formel vom ‚lebenslangen Lernen‘ schien zunächst diese Geschichte einfach fortzuschreiben. Nach den euphorischen Szenarien der späten 1960er und frühen 1970er sah es so aus, als wäre das Interesse an bildungspolitischen Fragen zunächst eingebrochen, um dann in den 1990ern fast wie aus dem Nichts wieder aufzuerstehen. 1996 fand das „European Year of Lifelong Learning“ statt, die OECD und die UNESCO veröffentlichten breit rezipierte Programmpapiere. Aus der *information society* war die *learning society* geworden. Diese Politik setzte ein Programm fort, das in den 1980er Jahren eigentlich als Antwort auf die Neuen Technologien und die Rückständigkeit Europas in der Entwicklung von Hard- und Software gedacht ge-

wesen war. Das ‚lebenslange Lernen', das in den 1990er Jahren dann zur *catch all*-Phrase der Bildungspolitik wurde, entstand als Antwort auf die Vormachtstellung der USA und Japans in der Halbleitertechnologie. Damit einher ging eine Verflüssigung der pädagogischen Formen (vgl. Geiss, 2017). Mit der Entdeckung des informellen Lernens und der sogenannten ‚Schlüsselqualifikationen' waren Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung auch hier wieder findige Nutznießer der Zeitdiagnostik.

Der ‚Pisaschock' ist die ‚Bildungskatastrophe' der Gegenwart. Schulpolitik kann auf Länderebene wahlentscheidend sein und auch der Bund schickt sich an, stärker steuernd in das Unterrichtswesen einzugreifen. Um Aufmerksamkeit müssen sich Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung weiter keine Sorgen machen, wenn auch einzelne ihrer Subdisziplinen durchaus in Bedrängnis geraten sind. Mehr Bildung ist aber, wenn ein bestimmtes Niveau erreicht ist, nicht zwingend besser. Junge Erwachsene treten heute immer später ins Erwerbsleben ein, werden also später ökonomisch unabhängig, auf die Erstausbildung folgt bereits der nächste Qualifikationsschritt, eine Anhebung des formalen allgemeinen Qualifikationsniveaus lässt diejenigen ohne Chance, die über keinen oder nur einen einfachen Abschluss verfügen. Und die Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt ist groß unter den formal hoch qualifizierten Absolventinnen und Absolventen.

Dafür dass Bildung ein Gegenstand der Forschung ist, dem große öffentliche Aufmerksamkeit beikommt, können Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft nichts. Gerade die universitäre Pädagogik sollte aber grundsätzlich von Sekundäreffekten, trägen Strukturen und Ambivalenzen ausgehen, wenn es um ihren Kernbereich geht. Sie hat die historische, empirische und theoretische Expertise, um den dominanten Deutungen eigene Lesarten entgegenzusetzen – insofern sie eine Sprache findet, die auch verstanden wird. Und weiß, wie sie zu den attraktiven Zumutungen der Zeitdiagnostik im Einzelnen steht.

Literatur

Baethge, M. (1996). Berufsprinzip und duale Ausbildung: Vom Erfolgsgaranten zum Bremsklotz der Entwicklung? In W. Wittwer (Hrsg.), *Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft. Berufliche Bildung auf dem Weg in das Jahr 2000* (S. 109–124). Bielefeld: Bertelsmann.

Becker, R. (2006). Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? In A. Hadjar & R. Becker (Hrsg.), *Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen* (S. 27–61). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Blossfeld, P., Blossfeld, G., & Blossfeld, H.-P. (2015). Educational Expansion and Inequalities in Educational Opportunity: Long-term changes for East and West Germany. *European Sociological Review, 31*(2), 144–160.

Corsten, M. (2011). Was ist eigentlich aus den katholischen Arbeitertöchtern vom Lande geworden? In D. Krüger (Hrsg.), *Genderkompetenz und Schulwelten: Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse* (S. 55–67). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht.* Hamburg: Nannen.

Frey, B. (15. 08. 1965). Die geheimen Kräfte des Wachstums entdeckt. *National-Zeitung,* Nr. 372.

Geiss, M. (2015). Der Bildungsökonom. In A. Frei & H. Mangold (Hrsg.), *Das Personal der Postmoderne. Eine Inventur* (S. 33–49). Bielefeld: transcript.

Geiss, M. (2017). Die Politik des lebenslangen Lernens in Europa nach dem Boom. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 40*(2), 211–228.

Geißler, R. (1999). Mehr Bildungschancen, aber wenig Bildungsgerechtigkeit – ein Paradox der Bildungsexpansion. In S. Bethe, W. Lehmann & B. Thiele (Hrsg.), *Emanzipative Bildungspolitik* (S. 83–94). Münster: LIT.

Grünert, H. (2015). Berufsausbildung Ost unter neuen Vorzeichen. Folgen des Systemumbruchs und des demografischen Wandels für die Organisation. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 44*(5), 25–29.

Habermas, J. (1961/1981). Pädagogischer „Optimismus" vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie. In J. Habermas, *Kleine Politische Schriften* (S. 58–100). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hadjar, A., & Becker, R. (2006). Bildungsexpansion – Erwartete und unerwartete Folgen. In A. Hadjar & R. Becker (Hrsg.), *Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen* (S. 11–24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Labaree, D. (2010). *Someone Has to Fail: The zero-sum game of public schooling.* Cambridge: Harvard University Press.

Lundgreen, P. (2003). „Bildungspolitik" und „Eigendynamik" in den Wachstumsschüben des deutschen Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert. *Zeitschrift für Pädagogik, 49*(1), 34–41.

Maurer, M., & Gonon, P. (Hrsg.) (2014). *The Challenges of Policy Transfer in Vocational Skills Development: National qualifications frameworks and the dual model of vocational training in international cooperation* (S. 15–34). Bern: Peter Lang.

Meyer, J. W., Ramirez, F. O., & Nuhoḡlu Soysal, Y. (1992). World Expansion of Mass Education, 1870–1980. *Sociology of Education, 65*(2), 128–149.

Meyer J. W., & Ramirez F. O. (2000). The World Institutionalization of Education – Origins and Implications. In J. Schriewer (Hrsg.), *Discourse Formation in Comparative Education* (S. 111–132). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Müller, W., & Haun, D. (1994). Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46*(1), 1–42.

Müller, W. (1998). Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In J. Friedrichs, M. R. Lepsius & K. U. Mayer (Hrsg.), *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie* (S. 83–112). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation.* Olten: Walter.

Radkau, J. (2017). *Geschichte der Zukunft: Prognosen, Visionen, Irrungen in Deutschland von 1945 bis heute.* München: Hanser.

Schelsky, H. (1957). *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft.* Würzburg: Werkbund.

Schelsky, H. (1961). *Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform.* Heidelberg: Quelle & Meyer.

Solga, H., & Wagner, S. (2001). Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4*(1), 107–127.

Stichweh, R. (1998) Die Soziologie und die Informationsgesellschaft. In J. Friedrichs, M. R. Lepsius &. K. U. Mayer (Hrsg.), *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie* (S. 433–443). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Vester, M. (2004). Die Illusion der Bildungsexpansion – Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. In S. Engler & B. Krais (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen – Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus* (S. 13–53). Weinheim/München: Juventa.

Wößmann, L., & Piopiunik, M. (2009). *Wirksame Bildungsinvestitionen. Was unzureichende Bildung kostet: Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum.* Bielefeld: Bertelsmann Stiftung. http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/was-unzureichende-bildung-kostet/ [04. 09. 2017].

Abstract: A final assessment of educational expansion after World War II is not easy to draw. More access to higher education led to more competition in the labor market and devalued certain qualifications. A powerful analysis of the times (Zeitdiagnostik), which sees the solution of all societal problems in more schooling and higher education, interferes with an accurate evaluation of the consequences of educational expansion.

Keywords: 'Zeitdiagnostik', Educational Expansion, Educational Research, History

Anschrift des Autors

Dr. Michael Geiss, Universität Zürich,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Forschungstelle „Bildung im Arbeitsleben",
Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Schweiz
E-Mail: mgeiss@ife.uzh.ch