

Tenorth, Heinz-Elmar

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

Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 1, S. 69-85



Quellenangabe/ Reference:

Tenorth, Heinz-Elmar: Wachstumsschübe des Bildungssystems und Konjunkturen seiner Thematisierung. Über Kontinuität und Variation pädagogischer Reflexion - In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 1, S. 69-85 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-39136 - DOI: 10.25656/01:3913

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-39136>

<https://doi.org/10.25656/01:3913>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.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

Inhaltsverzeichnis

Thementeil:

Bildungssystem im Wandel – Zwischen Eigendynamik, Politik und Pädagogik

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

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

Axel Nath

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

Ulrich G. Herrmann

Kommentar zum Beitrag von Axel Nath 26

Peter Lundgreen

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

Hanno Schmitt

Kommentar zum Beitrag von Peter Lundgreen 42

Gerhard Kluchert

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

Heidemarie Kemnitz

Kommentar zum Beitrag von Gerhard Kluchert 61

Heinz-Elmar Tenorth

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

Peter Drewek

Kommentar zum Beitrag von Heinz-Elmar Tenorth 86

Allgemeiner Teil

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

Das Disseminationskonzept von PISA-2000 92

Lilian Fried

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

112

Diskussion

Kai S. Cortina

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

128

Ernst Rösner

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

143

Besprechungen

Hans-Werner Fuchs

Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung

145

Andreas Helmke

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

148

Dietrich Benner

Niklas Luhmann: Das Erziehungssystem der Gesellschaft

151

Alois Suter

Helmut Heiland: Die Spielpädagogik Friedrich Fröbels

155

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen

157

Content

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

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

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

Axel Nath

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

Ulrich G. Herrmann

A Commentary on the contribution by Axel Nath 26

Peter Lundgreen

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

Hanno Schmitt

A commentary on the contribution by Peter Lundgreen 42

Gerhard Kluchert

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

Heidemarie Kemnitz

A commentary on the contribution by Gerhard Kluchert 61

Heinz-Elmar Tenorth

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

Peter Drewek

A commentary on the contribution by Heinz-Elmar Tenorth 86

Articles

Rainer Watermann/Petra Stanat/Mareike Kunter/Eckhard Klieme/Jürgen Baumert

Feedback to Schools in the Context of Large Scale Assessment – Disseminating the results of PISA-2000 92

Lilian Fried

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

Diskussion

Kai S. Cortina

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

Ernst Rösner

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

Book Reviews 145

New Books 157

Heinz-Elmar Tenorth

Wachstumsschübe des Bildungssystems und Konjunkturen seiner Thematisierung

Über Kontinuität und Variation pädagogischer Reflexion¹

Zusammenfassung: *Der Beitrag zeigt vor dem Hintergrund der Trends im Bildungssystem die unterschiedliche Dynamik in der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Thematisierung der Schulgeschichte, vornehmlich für die deutsche Diskussion des 19. und 20. Jahrhunderts. Während die pädagogische Debatte kontinuierlich bzw. iterierend der Logik politischer Diskurse und einem akteurzentrierten Denken folgt, verselbstständigt sich allmählich eine Perspektive der forschenden Beobachter der Schule im historischen Prozess. Im Ursprung ihrer Themen dem Bildungssystem und seiner Situation noch eng verbunden, entwickelt sich dabei in der theoretischen Konzeptualisierung und in der methodisch kontrollierten Analyse der Phänomene die eigene Zeitlichkeit von Theorie und Forschung.*

1. Ausgangsbefunde

1.1 Evidenzen

In den pädagogischen Diskussionen des 19. und 20. Jahrhunderts verhält es sich, ungeachtet mancher disziplinspezifischer Variation, in der Relation von Diskursgeschichte und gesellschaftlichem Kontext im Allgemeinen sicherlich so wie mit den Sozialwissenschaften überhaupt. Es ist auch in unserem Revier offensichtlich, „daß die großen empirischen, analytischen und normativen Neuerungen des sozialwissenschaftlichen Denkens im 20. Jahrhundert zumindest in Europa in direktem Zusammenhang standen mit den großen Gesellschaftskrisen kriegerischer und ökonomischer Art sowie mit den beiden großen ideologischen Herrschaftssystemen, die in diese Krisen aktiv und reaktiv verwickelt waren. Die großen historischen Krisen gaben den Sozialwissenschaften ihre Themen, ihre Fragen und die Gegenstände ihrer Kontroversen mit gebieterischer Eindeutigkeit vor, zumal sie die Lebenswege der Protagonisten sozialwissenschaftlichen Denkens vielfach existenziell geprägt haben. Diese Konstellation einer engen Verknüpfung von Zeitgeschehen und Sozialtheorie hat sich in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts, zumal seit 1989, gelockert“ (Offe 2001, S. 39f.).

Diese umfassende, für die gesamte Moderne Geltung beanspruchende Diagnose von Claus Offe mag in einzelnen ihrer Annahmen durchaus strittig sein; denn man kann sicherlich fragen, ob es immer mit „gebieterischer Eindeutigkeit“ so war, wie Offe behauptet, und sicherlich verdient auch seine These eine weitere Prüfung, dass gesell-

1 Gegenüber der Vortragsfassung beim Symposium 15 des DGfE-Kongresses geringfügig erweitert und mit Anmerkungen und Literaturnachweisen versehen.

schaftliche Situation und Reflexionsgeschichte „in direktem Zusammenhang“ kovariieren und dass sich dieser Zusammenhang seit 1989 gelockert habe. Aber die grundlegende Prämisse über den Zusammenhang von „Zeitgeschehen und Sozialtheorie“ scheint mir nicht strittig: Sozialwissenschaften im Allgemeinen, die pädagogischen Debatten und die Erziehungswissenschaften im Besonderen lassen sich als Resonanzphänomene gesellschaftlicher Entwicklungen lesen.

Das gilt aber nur grundsätzlich, quasi als Generalhypothese; denn die Relation von Ideen und Sozialsystemen ist nach den konkreten Formen des Zusammenhangs methodisch und konzeptionell nicht ganz einfach begründet aufzuweisen. Jüngere Versuche, die Ideengeschichte historiographisch neu zu beleben², belegen jedenfalls die Schwierigkeiten, auf die man bei dieser Arbeit stößt. Die Analyse der historischen Dynamik von Ideen wird also auf Fallstudien verwiesen, kann sich aber nicht im Glanze allgemeiner Theorien ausruhen. Auch im Falle der pädagogischen Reflexion und der disziplinären Arbeit der Erziehungswissenschaft gilt deshalb das gleiche Problem wie für die Situation und Entwicklung des Bildungswesens oder, und allgemeiner, für die Reflexion der Generationsordnung einer Gesellschaft insgesamt. Insofern ist die These von Offe und die hier diskutierte Frage, belässt man sie im Allgemeinen, wohl auch eher rhetorischer Natur; denn die Reformkonjunkturen im Bildungswesen und die Trends seiner Entwicklung waren selbstverständlich jeweils immer Thema der einschlägigen Reflexion; und die Reflexion hat den Systemwandel begleitet, freilich, wie man im Allgemeinen nur sagen kann: irgendwie.

An historischen Texten und insofern an Belegen ist deshalb auch kein Mangel, in denen parallel zu den von der Lüneburger Arbeitsgruppe unterschiedenen Perioden und den Auf- und Abschwüngen des Bildungssystems (Nath, in diesem Heft) diese Veränderungen und Zustände thematisiert werden, und ganz eindeutig ist auch, dass dies intensiver und mit großer öffentlicher Aufmerksamkeit geschieht, wenn „Krisen“ und „Defizite“ beobachtet oder unterstellt werden können – früher in „Überfüllungs“-Debatten und gegenwärtig in der PISA-Debatte.

Man hat angesichts der vorliegenden historischen Semantik ebenfalls keine Schwierigkeiten, in dieser Masse an Texten und Argumenten immer neu auch Topoi der Beschreibung zu finden, die sich als Indizien für den ideologischen und weltanschaulichen Standort ihrer Urheber interpretieren lassen. Denn von den Akteuren und Beobachtern wird ja nicht etwa das Bildungssystem objektivistisch thematisiert, sondern in seiner besonderen Verfassung – als expandierendes oder zu limitierendes – primär kritisch beobachtet, und zwar in den typischen Metaphern und Denkformen, die eine konservative oder liberale oder sozialistische bildungspolitische Position kennzeichnen (vgl. schon Müller u.a. 1977; ders. 1977a, 1977b, bes. S. 90ff.; S.F. Müller 1977; Krause-Vilmar

2 Einige der jüngeren Debatten sind dabei in Deutschland im Kontext des DFG-Schwerpunktprogramms „Neue Geistesgeschichte“ – „Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit“ geführt worden, u.a. im Anschluss an einschlägige Arbeiten der „Cambridge School“ der Intellectual History bzw. der History of Ideas, wie sie vor allem von John G.A. Pocock und Quentin Skinner ausgearbeitet wurden (vgl. unten Kap. 2.3. Kontexte).

1977; Herrlitz/Titze 1976): *Begrenzungsargumente* und die Legitimation von Ungleichheit z.B. finden sich deshalb nicht allein vormodern und aus einer ständisch orientierten gesellschaftlichen Perspektive (Herrlitz 1973), sondern auch in den modernen Perioden der Bildungsentwicklung, also kontinuierlich und nicht allein in Phasen des Aufschwungs, sondern auch in Stagnationsphasen.³ Vergleichbar gibt es liberale oder sozialistische Voten für eine egalitäre Bildungspolitik und eine Öffnung von Bildungskarrieren seit dem Ende des 18. Jahrhunderts immer neu, quasi von Condorcet bis Klafki.⁴

Konzentriert man sich andererseits auf die Rhetorik der „Überfüllung“, dann stößt man nicht allein auf eine konstante, und wiederkehrend dominant politische, Thematisierungsweise des zyklischen Trends, sondern wahrscheinlich auch auf das beste historische Signal für beginnende oder erwünschte Stagnation (O’Boyle 1970; Herrlitz 1973). Das gilt für den pädagogischen Diskurs der Öffentlichkeit, ist aber auch in den einschlägigen Akten z.B. des preußischen Kultusministeriums überliefert, also in der Reflexion der Administration. Dort findet sich das zwar mit leicht wechselnden Konnotationen (der preußische Bildungsstatistiker Petersilie sah bekanntlich um 1900 schon den beginnenden oder antizipierbaren Mangel, als andere nur Überfüllung erkennen konnten), aber auch in wiederkehrenden Mustern. Dazu gehört, meist ignoriert, ein dominant und kontinuierlich gepflegter antisemitischer Grundton in der Thematisierung des Zugangs zu den höheren Schulen und den akademischen Berufen: „Die Vorkehrungen gegen den großen Andrang junger Leute zu den Universitäts-Studien, respective zum Staatsdienst, sowie gegen das Überwiegen des Judentums“ – das ist die quasi amtliche Definition des Problems.⁵

Andere schon historisch anzutreffende Muster der Thematisierung der Bildungskonjunkturen sind uns aktuell ebenfalls vertraut, z.B. als Indiz für die diskursive Eröffnung und Legitimation von Stagnation in der 3. Phase die Kritik an der „Verschulung Deutschlands“ im frühen 20. Jahrhundert (Spranger 1928) oder – und wiederum kontinuierlich zur Unterstützung des Trends bei Expansionsphasen – die Rhetorik der „Reform“ und des Reformbedarfs im Aufschwung, ihre Legitimation aus dem internationalen Vergleich (Zymek 1975; Hüfner 1973)⁶ und die Begleitung durch scharfe Defizitdiagnosen, immer neu in der apokalyptischen Tradition der „Bildungskatastrophen“- oder „Notstands“-Rhetorik (Picht 1964; Gerster/Nürnberg 2001). Selbstverständlich fehlt schließlich auch nicht der missvergnügte Beobachter, der alle Probleme mit der Schule den Idiosynkrasien und Statusambitionen der Pädagogen in die Schuhe schiebt (z.B. Pustkuchen 1824; Bohrer 2002).

- 3 Für die frühe Phase wird immer Ludolph von Beckedorff in seinen Ausfällen gegen Süvern und Humboldt zitiert (Schweim 1966; Herrlitz 1978), für die spätere Zeit findet sich eine Übersicht bei Voigt 1973.
- 4 Literatur zur „Einheitsschule“ und ihrer Diskussion dokumentiert diesen Strang der Debatte, vgl. z.B. Oppermann (1982 a, b).
- 5 Der einschlägige Aktenbestand für Preußen in GSTA Rep. 76 V a Sekt 1 Tit. I Nr. 7, Bd. 1, Juli 1835-Dezember 1931.
- 6 Aktuell liefern die TIMMS und PISA-Begleitdebatten so viele Belege, dass ich auf Einzelnachweise verzichte.

Zum Inventar der Debatten im Aufschwung gehören selbstverständlich seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert auch die Begriffe von „Aufstieg“ und „Begabung“ (für die „Tüchtigen“ oder nach „Leistung“) oder die Propaganda des „Förderns“ und „Findens“ von Begabungen bzw., als konservatives Begleitmuster der Stagnation, die Semantik der „Auslese“ oder, wie das neue Dual lautet, von „Fördern und Fordern“ (Tenorth 2001). Allein theoretisch informierte Beobachter sprechen im Klartext von „Bildungsselektion“ oder weisen nüchtern darauf hin, dass Bildungssysteme nicht nur nach oben, sondern auch nach außen offen sind (Luhmann/Schorr 1979, bes. S. 233ff.); aber diese Autoren können den Begriff der „Karriere“ auch frei von wertthematischen Konnotationen gebrauchen, also auch für das Misslingen von Aufstiegsplänen, allein als Muster der Selbstkonstruktion eines Lebenslaufs (ebd., bes. S. 277f.).

1.2 *Probleme*

Aber die leicht verfügbare Fülle der je analogen Belege über die Zeit zeigt auch: Nicht die Tatsache der Thematisierung, die zeitliche Parallelität und der sachliche Zusammenhang von Systementwicklung und Reflexionsgeschichte ist das lohnende historiographische Thema, sondern erst die Form des Zusammenhangs und die Modi der Wahrnehmung von Bildungskonjunkturen und Systemzuständen im Bildungswesen. Über die Bedeutung der Reflexion im Prozess, ihre nachgängige, eigenständige oder substitutive Funktion, ihre Variation und die Muster der Kontinuität, auch die Annahme von Trends oder die Frage nach Variation oder Stabilität der Aussagen über das Bildungssystem lässt sich erst jenseits der Evidenzbehauptungen begründet reden.

Solche Modi der Thematisierung und die spezifisch diskursive Form des Zusammenhangs von System und Reflexion bilden deshalb auch nur die Fragen, die im Folgenden behandelt werden. Das kann nicht geschehen, ohne vorab zu sagen, dass trotz vieler und ja bereits angedeuteter und weiterer (Friedeburg 1983) Vorarbeiten diese Fragestellung noch nicht hinreichend bearbeitet ist und schon gar nicht mit dem Methodeninstrumentarium, auf das sich die Trend-Diagnosen selbst stützen. Quantifizierende Analysen von Diskursverläufen und -mustern gibt es nur in ganz wenigen Exemplaren, z.B. für die Begabungsdiskussion (Nath 2002), für den allgemeinen pädagogischen Diskurs des 20. Jahrhunderts, z.B. im Kontext der Reformpädagogik oder der Wissenschaftsentwicklung (Tenorth 1986; Horn/Tenorth 1991; Schriewer/Keiner 1993; Keiner 1999). Für die themenspezifisch besonders interessierenden Fragen des Zusammenhangs von Bildungssystementwicklung und -Reflexion ist die Lage aber wiederum nicht besonders gut, sieht man ab von wenigen Analysen für die deutsche Debatte (Drewek 1994) und von einigen US-amerikanischen Studien ab (Übersicht jetzt Cohen 1999, bes. S. 3ff., 105ff.), auf die ich hier leider nicht intensiv eingehen kann; aber man muss selbstverständlich erinnern, dass das Problem kein nur deutsches, sondern mit der Geschichte des modernen Bildungswesens und der Ausdifferenzierung von Reflexion in eigenen Berufsrollen und Kommunikationsformen systematisch verbunden ist.

Meine eigenen Ambitionen sind vor dem Hintergrund des Problems und seiner Geschichte, aber auch angesichts der Forschungslage ganz bescheiden. Mich interessieren

nur drei Dimensionen des Themas: 1. Die Sprache, in der die Entwicklung des Bildungswesens thematisiert wird, 2. der Focus, in dem die Analyse organisiert ist, und 3. die Kontexte, die dabei impliziert oder expliziert werden. Meine Belegstrategie ist exemplarisch, die Auswertungsmethode der historischen Referenzen allein hermeneutisch, der Ertrag also allenfalls tentativ; ordentlich forschende Menschen müssen dann prüfen, ob ich Recht habe. Der Zweck der folgenden Überlegungen wäre erreicht, wenn die *zentrale These* gezeigt und plausibel gemacht werden könnte: Sie lautet, dass die Thematisierung des Bildungssystems in ihrer internen Struktur hochgradig von Kontinuität bestimmt ist, zwar Iteration kennt, aber keine Innovation oder gar wirklichen Fortschritt der Argumentation; allein theoretisch ernsthaft interessierte Analysen zeigen auch Zäsuren und einen Progress der Reflexion. Darin sind sie aber nicht abhängig von den Zyklen, sondern nach der Ausdifferenzierung aus dem pädagogisch-politischen Diskurs im weiteren Verlauf relativ bald auch relativ unabhängig von den Konjunkturen des Bildungssystems, zwar auch systematisch variierend, aber in anderen Mustern, weil die Ursachen der Variation anderen Kontexten zurechenbar sind.

2. Kontinuitätsdimensionen der pädagogischen Thematisierung der Bildungsentwicklung

2.1 Sprache

Pädagogisches Denken kommt nie ohne – meist „starke“ (Oelkers 2001) – Metaphern aus. Sie konstituieren, nicht selten noch vorthoretisch und unreflektiert, den primären Verweisungszusammenhang eines Textes, und in der Thematisierung des Bildungswesens ist das nicht anders. Folgt man diesen Metaphern, dann dominieren in diesem Feld einige wenige Metaphern und Leitbilder: Das der „Reform“, wenn man seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert in Deutschland bleibt und nach der intentionalen Einheit und pädagogischen Logik des Prozesses fragt (Friedeburg 1990; Oelkers 1996), das der „Transformation“ im amerikanischen Kontext (Cremin 1961) oder in der deutschen Debatte nach 1990. Daneben findet sich sogar die Rhetorik des Kriegerischen, z.B. des Kreuzzuges, wenn man wiederum auch die USA betrachtet (Ravitch 1983).

Der Reformrhetorik entspricht es, dass die Sprache dieser Texte zwar auch deskriptive Passagen kennt, dass sie im Wesentlichen aber normativ getönt ist, Parteilichkeit selbst noch in der Konstruktion der Fakten zeigt. Fundament dieser Parteilichkeit und Normativität ist ein eigentümlicher Konservativismus, jedenfalls eine erstaunliche Beharrungskraft vorthoretischer bzw. im Kern Alltagssprachlicher Muster in der Konstruktion des Themas, sichtbar vor allem in den Begriffen und Möglichkeiten der Beschreibung des Systems.

Für Deutschland ist z.B. typisch, dass die Begriffe von „System“ und „Wesen“ bis heute nahezu ungeschieden nebeneinander genutzt werden. Typisch ist auch, dass für die Qualifizierung dieses Systems und seiner Elemente auch nur relativ wenige Beschreibungsmuster zur Verfügung stehen, vor allem ein Begriffsduo von „Einheit“ vs.

„Gliederung“ wird als Differenzmerkmal genutzt, selbst noch aktuell in der Opposition von „einheitlichem“ vs. „gegliedertem Schulwesen“. Diese Begriffspaare, nicht zufällig dual konstruiert und als binärer Schematismus handhabbar, sind sehr gut politisch codierbar und werden von Beginn an und bis heute auch so verwendet. Sie sind aber analytisch weitgehend unbrauchbar; denn schon organisationssoziologisch, zu schweigen von den Mechanismen pädagogischer Struktur und Leistung, können sie nicht einmal die Leitbehauptung der signifikanten Unterschiede „einheitlicher“ bzw. „gegliederter“ Systeme angemessen einlösen (Drewek 1997; Geißler 1997).⁷

Selbstverständlich muss man jetzt sagen, welche Gattung von Literatur man bei solch scharfen Urteilen im Blick hat. Meine Referenz ist zunächst eindeutig und nur die im pädagogisch-politischen Prozess selbst erzeugte Semantik, und das ist dann die Semantik der Pädagogen, meist noch der professionellen Pädagogen, die Argumentation ihrer Verbände und ihrer parteipolitischen Verbündeten. Sie nehmen ihre normativen Prämissen als analytische Instrumente, sehen die Differenz von Anspruch und Wirklichkeit und verhalten sich dieser Differenz gegenüber pädagogisch; d.h. sie schreiben – externalisierend, wie in aller Reformrhetorik (Luhmann/Schorr 1988) – die Phänomene und ihre wertthematisch erläuterte Gestalt und Genese der Wirklichkeit als Schuld oder moralisches Versagen zu und verlangen Besserung, also Annäherung an ihre eigene normative Vorgabe. Schon wegen dieser Argumentationsform sind Texte dieser Art so leichte und ergiebige Objekte ideologiekritischer Analysen, wie man sie von links in großer Zahl kennt (früh z.B. Sack 1874; Voigt 1973).

Die dabei kritisierte Denk- und Sprachform existiert im Übrigen aber nach ihrer Argumentationsstruktur relativ unabhängig vom politischen Rechts-/Links-Schema; denn selbstverständlich argumentiert ein konservativer Begrenzungs-Pädagoge – wie z.B. Spranger – in gleicher Weise reformrhetorisch wie ein linker Emanzipationspädagoge. Das darf uns auch nicht überraschen; denn zu den Eigentümlichkeiten der pädagogischen Reform-Semantik, vielleicht sogar zu ihrem typischen Merkmalen nicht erst im 20. Jahrhundert (denkt man an Rousseau), gehört es ja, dass es so etwas wie Reform als Wiederherstellung des guten alten Zustands der Welt gibt. Gleichheit ist dann nicht allein erstrebtes Merkmal der Zukunft, sondern auch der ursprünglich gute, naturhafte, Zustand des Menschen (so wie die Anerkennung von Differenz sich mit der naturhaften Verschiedenheit der Menschen und sozialer Ordnungen begründen lässt).

Entscheidend ist, dass bereits im Duktus der Sprache die wertbesetzt-politische Fundierung der Argumentation unübersehbar ist. Wenn z.B. E. Spranger – in seinen Referenzen durchaus historisch informiert und für die Zeitlage sensibel wie alle Konservativen – die „Verschulung Deutschlands“ problematisiert, oder, parallel, Wilhelm Flitner und selbst Aloys Fischer die Professionalisierung der Erziehung als einen zentralen Mechanismus der Systembildung im Bildungsbereich behandeln (Flitner 1933, bes. S. 65ff;

7 Drewek zeigt die Schwächen dieser Einheitssemantik u.a. im Rückgriff auf Arbeiten von Sergius Hessen aus den zwanziger Jahren (Hessen 1928), also gestützt auf einen Außenseiter, der dem politisch-pädagogischen Milieu nicht angehört und – deswegen? – Distanz zum pädagogischen Standardargument entwickelt hat.

Fischer 1921), dann geschieht das nicht primär in der deskriptiven Absicht, einen gesellschaftlichen Prozess zu analysieren, sondern letztlich in moralischer, pädagogisch-politisch besorgter Intention. Verschulung (oder Systembildung oder Professionalisierung) wird als Teil der fatalen Entwicklung einer Verlagerung von Verantwortung für den Lebenslauf von den Individuen und kleinen Lebensgemeinschaften weg und auf soziale Strukturen hin gedeutet und die Konsequenz ist ethisch problematisch: „das Wichtigste und Merkwürdigste in dieser Hinsicht ist, daß die allgemeine Verschulung die erzieherischen Kräfte des Volkes herabsetzt, nicht sie stärkt.“ (Spranger 1928, S. 277)⁸ Für Spranger geht das bis zu der Pointierung: „Das Leben verengt sich, die Schule nagt und höhlt es aus. [...] Es kommt dahin, daß niemand mehr an das wirkliche Leben als bildende Kraft gewiesen wird. Überall bindet man ihn an die Bänke des Hörsaals, an das Buch und an den Vortrag“ (ebd., S. 278). Am Ende schwärmt Spranger dann von den „bildenden Urerlebnissen durch bildungswirksame Urphänomene“ und gegen alle gesellschaftliche Wirklichkeit schöpft er Hoffnung aus dem Leben: „Aber ich tröste mich mit der Rache des unzerstörbaren Lebens“ (ebd. S. 284).

2.2 *Der Focus der Analysen*

Die skizzierte Typik der Sprache und die ihr innewohnende, stilbildende Argumentform können Stabilität gewinnen, weil auch der Focus der Analyse weitgehend politisch bestimmt ist. Analysen des Bildungssystems haben ihre spezifische Perspektive darin, dass sie im Kern von der Herstellung erwünschter und der Verhinderung bzw. dem Abbau unerwünschter Zustände aus denken und sich, angesichts der immer als schlecht interpretierten Realität⁹, über das Dual von „Erfolg“ vs. „Scheitern“ der Reform sowohl deskriptiv als auch ursachenerforschend organisieren. Insofern kann man auf eine nüchterne Beschreibung und eine distanzierte Analyse von historisch variierenden Systemzuständen weitgehend verzichten, weil der Wandel im System den Ambitionen der Reformers sowieso nie entspricht und sich der jeweilige Systemzustand nicht allein als defizienter Modus der Möglichkeiten des pädagogischen Prozesses systematisch (Mollenhauer 1968, bes. S. 65ff.), sondern auch als nicht eingelöstes Versprechen historisch und normativ interpretieren lässt, wie z.B. in der Gesamtschuldiskussion (Rang 1968) oder

8 Damit mein Kontinuitätsargument wenigstens in den Anmerkungen belegt wird: Die aktuelle Literatur zum „Erziehungsnotstand“ gehört ebenso in diese moralisierend-pädagogisierende Spranger-Tradition wie die kontinuierliche Debatte über den Zusammenhang von „Schule und Haus“, wie das um 1900 hieß. In dieser Debatte wird die Funktion und aktuelle Leistung des Bildungswesens thematisiert und als Defizit in der Erziehungsleistung deklariert. Die Konsequenz ist immer ambivalent: als Schuldzuschreibung an die Familie oder als Versuch, die Schule selbst ‚sozialpädagogischer‘ zu verstehen (womit neue Kontroversen ausgelöst werden, vgl. Giesecke 1996).

9 Paschen (1979, S. 30f.) spricht deshalb vom Interesse an „Defizitkompensation“, um systematisch den Focus einer pädagogischen Argumentation zu charakterisieren (und sieht die Varianz erst im „Scopus“, also in der spezifischen Strategie der Kompensation).

in bildungstheoretischen Analysen, organisiert über das Dual von „kritisch“ vs. „affirmativ“ systematisch (Benner 1982). Diese Fokussierung der Analyse hat zumindest drei zugleich typische und problematische Effekte: Sie führt (i) zu erstaunlichen Kontinuitätsbehauptungen gegenüber den Triebkräften des Prozesses, (ii) zu dominant akteurtheoretischen, gelegentlich nahezu verschwörungstheoretischen Erklärungsmustern für die unterstellten Phänomene und (iii) gleichzeitig zu starken Ausblendungen in der Wahrnehmung der Wirklichkeit.

(i) Starke Kontinuitätsannahmen würde ich z.B. in dem immer wieder benutzten Gleichheits-/Ungleichheitsargument sehen, das man vielleicht, von der Ursprungssituation aus, als das Beckedorff-Trauma der reformorientierten deutschen Pädagogik bezeichnen könnte. Bekanntlich kann eine ausgiebige Zitation der einschlägigen Argumente des preußischen Kultusbeamten Ludolph von Beckedorff gegen seinen Vorgesetzten Süvern – aus dem frühen 19. Jahrhundert – noch heute jeden GEW-Kongress zu klassenkämpferischen Tönen und anklagendem Beifall animieren. Das gelingt im Übrigen unabhängig von der historischen Tatsache, dass Beckedorff für die Durchsetzung von Volksbildung und die Modernisierung der Lehrerbildung ein höchst folgenreicher Beamter und Politiker war, und auch unabhängig von der Tatsache, dass zwischen Süverns intendiertem Bildungssystem und den aktuellen Einheitsschulplänen höchst gravierende Differenzen bestehen (Jeismann 1996, bes. S. 359ff.). Kontinuität gewinnt diese Argumentation innerhalb des pädagogischen Milieus auch trotz und unabhängig von der Tatsache, dass sich das Gleichheitsproblem auch anders als über gesellschaftliche Gleichheit/Ungleichheit codieren lässt, nämlich als Problem pädagogischer Differenz und Individualität, wobei Egalität und Exzellenz andere Konnotationen gewinnen, z.B. in der nur scheinbar paradoxen pädagogischen These von der „Egalität der Differenz“ (Prenzel 1993).

(ii) Akteurzentriert und gelegentlich sogar verschwörungstheoretisch, das ist der zweite Aspekt dieser Fokussierung, sind zahlreiche der politischen Argumente zu qualifizieren, die den Diskurs konstant bestimmen. Sieht man von der ganzen „revisionistischen“ Literatur und auch vom Pseudomarxismus einiger Analysen aus den Siebzigerjahren des 20. Jahrhunderts noch ganz ab, die selbst aufrechten Linken nicht immer geheuer waren (Rang 1981), dann rechnen z.B. auch einige der Implikationen der Thesen über „Überfüllung als politische Strategie“ in dieses Feld. Sie denken akteurzentriert und von einem nahezu allmächtigen politischen System aus und ignorieren noch vollständig die – anschließend von den gleichen Autoren herausgearbeitete – Eigenlogik und -dynamik des Bildungssystems (vgl. Nath und Lundgreen in diesem Heft).

Zu den Formen einer kritikbedürftigen Denkform sollte aber auch die kausale Umdeutung von Strukturkomponenten der Bildungsgeschichte gezählt werden, die man z.B. bei Ludwig von Friedeburg (1989; ders. 1986) findet oder im Argument eines konstant und nahezu allmächtig wirksamen „konservativen Interessentkartells“, wie einschlägige Thesen seit Caspar Kuhlmann generalisierend verwendet werden (Kuhlmann 1970). In der Modellierung der Zusammenhänge nicht ohne einige gute Gründe, dominiert für die faktische Systemgeschichte doch in der Regel eine falsche Generalisierung auf ein mächtiges Kollektiv (nicht selten auch schon indiziert durch das fehlende Fun-

dament in eigenen Quellen). Auch hier wiederum nur im Detail belegt: So sehr man Ludwig von Friedeburg darin zustimmen kann, dass Etatismus, Klerikalismus und Mittelstandsorientierung zu den Konstanten der deutschen Bildungsgeschichte zählen, so wenig ist damit schon prozessbezogen im Detail oder in Bezug auf die Effekte des Bildungssystems systematisch erklärt. Vor allem die Eigendynamik des Systems wird weitgehend ausgeblendet, wenn man eine auf individuelle oder kollektive Akteure bezogene und dann iterierend kausal modellierende Konstruktion der Bildungsgeschichte in der Referenz auf diese drei Strukturmerkmale bevorzugt.

(iii) Ausblendungen in der Wahrnehmung von Wirklichkeit, die dritte Konsequenz der dominierenden Denkform, kann man angesichts solcher Fokussierung der Analyse deshalb relativ leicht nachweisen. Sie betreffen neben den im politischen Diskurs und auch analytisch meist großzügig übersehenen regionalen Differenzen, epochenspezifischen Überraschungen und der lokal starken Variation auch die strukturellen Veränderungen, wie man sie z.B. in den konfessionellen oder geschlechtsspezifischen Effekten der Bildungsgeschichte sehen kann. Bleibt man nur beim letzten Thema: Ungeachtet allen Wandels in der Bildungsbeteiligung und schon 1908 einsetzenden Beginns der Modernisierung dieses Segments des Bildungssystems werden Frauen selbst bis heute weitgehend als Benachteiligte der Bildungsexpansion und der Arbeit des Bildungssystems beschrieben, parallel zu den historischen Debatten selbst, die auch kaum Variation kennen, sondern von der Iteration eines normativ verfestigten Musters der Codierung der Differenz als Defizit leben (Neghabian 1992). Die dabei entstehende Semantik ist schon zu Recht als „Bewegungsliteratur“ charakterisiert und in der Differenz zu theoriefähigem und falsifizierbarem Wissen zutreffend interpretiert worden (Drerup 1997).

Die Ausblendungen betreffen damit schließlich auch den zentralen Analysefokus selbst, die Defizitbehauptung und die Codierung von Erfolg und Misserfolg der Bildungspolitik. Eine nüchterne Wahrnehmung der Leistungsfähigkeit des gegliederten Schulsystems z.B. angesichts der Expansion der Bildungsbeteiligung kommt in der Regel nicht vor, Verschwörungstheorien dominieren links wie rechts. Die linken Verschwörungstheorien lassen sich dabei von der Tatsache nicht erschüttern, dass die Angleichung der Bildungschancen und die Aufwertung von Bildungsgängen zulasten der früher Privilegierten gegangen ist (etc.); die konservativen Verschwörungstheorien über die als Verfallsgeschichte geschriebene Geschichte der Schule (für die aktuell gerade in den USA die schönsten Exempel gegeben werden¹⁰) lassen sich nicht von der Annahme ab-

10 Fritz Osterwalder hat die Diskussion von Diane Ravitch: *Left Back. A Century of Failed School Reform*. New York 2000, in H 1/2002 der Zeitschrift für Pädagogik in den entsprechenden Kontext gestellt und nebenher auf die weitere Literatur verwiesen, in der – etwa von L. Cuban bis D. Tyack – der Zusammenhang von Diskussion und Schulwirklichkeit thematisiert – und minimiert – wird: Reformrhetorik ist nicht primär verantwortlich für die Realität von Schulen, wahrscheinlich nicht einmal für die Realität von Reformschulen. Für die Kontroversen und Zuschreibungen über Erfolg und Misserfolg, Schuld und Wirkung sollte man ergänzend die argumentationskritische Rezension lesen, die D. Tyack gegeben hat und in der Ravitch als „skilled controversialist“ beschrieben wird, die sich jetzt „as the voice of objective history“ darzustellen suche (In: *The American Prospect* 11, No. 22: *School Reform is Dead –*

halten, dass die Wurzel des Übels bis heute im Sieg der reformorientierten Pädagogik zu suchen sei.¹¹ Selbst ein so schönes Bonmot, dass vielleicht erst übergroßer Erfolg, also gelungene, aber noch nicht pädagogisch alltäglich bewältigte Expansion, die Ursache des Scheiterns der Bildungsreform war und der Grund aktueller Defizite ist, wird allenfalls von Beobachtern, nicht von den Akteuren und Autoren im System vorgetragen.

2.3 *Kontexte der Thematisierung*

Blickt man in dieser Weise auf die Modi der Thematisierung der Entwicklung des Bildungssystems, dann ergibt sich der Befund, dass Kontinuität und Stabilität in der Wahrnehmung seiner Entwicklung dominieren, dass Expansion und Kontraktion immer zugleich unterstellt und in ihren, nicht selten nur antizipierten, Folgen primär bewertend diskutiert werden. Die pädagogische Reflexion mag in der Frequenz der Thematisierung den Zyklen folgen und insofern selbst Zyklen zeigen (für die Prüfung dieser Frage gibt es nicht genügend Daten für lange Zeitreihen der Argumentation, man müsste wohl auch den gesamten Diskurs als Referenzraum quantifizieren), ob jenseits der Präsenz und Wiederkehr der immer gleichen Argumente auch ein Trend (also eine zielgerichtete Veränderung) der Thematisierung erkennbar ist, das würde ich bezweifeln. Wahrscheinlich gibt es nicht einmal immanentes Lernen oder Vergessen: es sind nicht allein die sattsam bekannten Argumente, denen die pädagogisch-politische Debatte des Bildungssystems folgt, sie werden auch trotz inzwischen verfügbarer starker Gegenargumente immer neu vorgetragen.

Diese Kontinuitätsbehauptung und Kritik gilt wenigstens dann, wenn man im pädagogischen Diskurs bleibt: Unabhängig von den Zyklen und Konjunkturen im Bildungswesen kennt dieser Diskurs zwar auch Zuspitzungen und signifikante Veränderungen (ohne dass man sie als systematisch relevante Zyklen oder als andere als quantitativ variierende Konjunkturrhöhen und -täler codieren müsste); denn dieser Diskurs interpretiert die Bewegungen des Bildungssystems und seine internen Variationen doch im immer gleichen Muster: als Indizien für den Klassenkampf um das Bildungswesen, als Signale für den destruktiven Zugriff der Pädagogen oder der Politik auf die Schule und als ein Phänomen, das in Begriffen von Erfolg und Scheitern codiert und den Aktivitäten der alten Fronten zugeschrieben werden kann. Es sind schließlich immer neu die bekannten Defizite, auf die man gestoßen wird: Ungleichheit sieht der eine, rapiden Leistungsverfall der andere, und es ist die „Kontinuität von Ungleichheit“ und die Permanenz des Leistungsverfalls, die damit als Merkmal eines historischen Prozesses dramatisiert werden, der deshalb letztlich weder Zyklen noch Konjunkturen kennt, sondern nur die Kontinuität des bildungspolitischen Elends und den Überdruß der Beobachter.

Long Live School Reform). Für den Kontext der messbaren Effekte für die USA auch sehr aufschlussreich die Analysen bei Angus/Mirel (1999).

11 Das reicht von Glanzow/Pustkuchen um 1820 bis zum Lehrerfunktionär Kraus unserer Tage, und nur selten haben die Texte die polemische Qualität, über die der frühere FAZ-Redakteur Konrad Adam verfügte (der zur „WELT“ ging und seitdem auf Tagungen reden muss, um gehört zu werden).

Man trifft, mit anderen Worten, auf die wohl vertrauten Formen des pädagogischen Diskurses, wenn man die Thematisierung der Entwicklung des Bildungswesens sucht.

Gibt es neben den Beschreibungen auch Erklärungen für das hier skizzierte Phänomen? Diese Modi der Thematisierung versteht man nur, wenn man die Frage nach der Gestalt und Funktion dieser Semantik, eher nach „Text“ und „Kontext“ noch einmal explizit aufwirft, und wenn man damit zugleich auch die Selbstverständlichkeit der Verbindung von Systemgeschichte und Reflexionsentwicklung, die das Thema dieser Abhandlung bildet, noch einmal problematisiert. Gegen die intuitive Plausibilität, mit der die Konjunkturen der Bildungssystementwicklung als relevanter Kontext der Reflexionsgeschichte unterstellt werden, ist nämlich nicht nur der Zusammenhang von System und Reflexion komplexer, sondern auch der Text selbst, über den man sprechen muss, in sich vielfältiger.

3. Referenzen und Differenzen der Reflexion

Die pädagogische Reflexion ist zwar ohne Referenz auf das Bildungssystem und seine Geschichte nicht zu verstehen, aber weder ist damit gesagt, dass es die Systemgeschichte ist, die diesen Zusammenhang stiftet (oder nicht vielleicht eher die Geschichte der Interaktion oder der Profession oder der sozialen Struktur oder der Klassenverhältnisse), noch kann man gegen andere Deutungen behaupten, dass überhaupt und zentral die Wirklichkeit von System oder Interaktion oder Gesellschaft diese Reflexion organisiert (und nicht vielleicht eher tradierte Bilder, antizipierte Welten, disziplinäre Normen und Argumentationsräume oder Traditionen des Denkens). Die pädagogische Reflexion in ihrer Geschichte wirft deshalb die gleichen Analyseprobleme auf, die jede Ideengeschichte heute systematisch präsentiert.

Den Pädagogen ist vertraut, dass schon die Konstitution des Gegenstandes der Untersuchung nicht ganz einfach ist. Wir behelfen uns mit der Unterscheidung von „Pädagogik“ und „Erziehungswissenschaft“, um die Reflexion im System (vielleicht sogar „reflektierte Reflexion“ im System¹²) vom Wissen der Beobachter zu unterscheiden. Sieht man von der Schwierigkeit ab, dass auch „Erziehungswissenschaft“ ein unklarer Begriff ist, schon weil er für den historischen Prozess nicht eindeutig sagt, wie weit er reicht und ob Pädagogische Psychologie und Bildungssoziologie, Verwaltungswissenschaft und Geschichte, Bildungstheorie und Bildungsverfassungsrecht mit dazu gehören; unverkennbar ist, dass sich unterschiedliche Zeitmuster und Relationen ergeben, wenn man diese Teilsegmente des Wissens von Bildungssystemen mit der Geschichte des Systems relationiert.

Dann könnte man auch eine ganz andere Geschichte über den Zusammenhang von Bildungssystementwicklung und systembezogener Reflexion schreiben, z.B. eine Geschichte der Forschung über das Bildungssystem. Sie müsste und könnte die Theorien

12 Das ist die Option, die man seit Durkheim (1922) wählen kann und die seither von Luhmann/Schorr bis hin zu T. Popkewitz u.a. bevorzugt wird, also eine (wissens-)soziologische Lösung.

und Methoden dieser Forschung rekapitulieren, sicherlich auch ihren disziplinären Ort bzw. ihre multidisziplinäre Verfasstheit, ihre nationale Variation und internationale Verflechtung. Eine solche Geschichte fehlt bis heute und diese Tatsache ist selbst bezeichnend, verweist sie doch darauf, dass selbst den Historikern der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Semantik die national fixierte politisch-pädagogische Perspektive immer näher lag als die Position des distanzierten Beobachters.

Aber selbstverständlich hat es diese Position im historischen Prozess immer auch gegeben, zunächst bei einzelnen Theoretikern und in unterschiedlichen Disziplinen, aber spätestens seit der Zeit, als Lorenz vom Stein – unabhängig von den Konjunkturen des Systems – damit begann, das Bildungswesen aus der Distanz, und dann z.B. in verwaltungswissenschaftlicher Perspektive zu sehen (vgl. Roeder 1968). An weiteren Beispielen für solche Beobachtung aus der Distanz ist selbst bei kritischen und pädagogisch-politisch brisanten und kontroversen Themen auch in der deutschen Bildungsgeschichte kein Mangel:

- Paul Ziertmann, ein Dilthey-Schüler und später als Ministerial-Beamter im Bereich beruflicher Bildung tätig, denkt z.B. in der Mitte der 1920er-Jahre über das viel kritisierte Berechtigungssystem ganz anders als die pädagogischen Akteure, nämlich soziologisch und von der Logik der Organisation aus, empirisch und im Blick auf intendierte und nicht-intendierte Folgen (Tenorth 1990);
- Bildungsstatistik als Beschreibungsform der Schulentwicklung wird auch nicht erst nach 1980 erfunden, sondern als verwaltungsinternes Informationssystem bereits im ausgehenden 19. Jahrhundert kultiviert und als Planungshilfe angesichts regionaler Disparitäten souverän genutzt (Herrmann 1996);
- vergleichbar gibt es über die Schulklasse als soziales System deutlich heterogene Ansichten, pragmatische und normative, aber gleichzeitig, vor allem aber nach 1918 (und im Übrigen: vor Parsons), eben auch explizit theoretische und methodisch innovativ organisierte Forschung (vgl. die Übersicht bei Diederich/Tenorth 1997);
- auch das Problem der „Überfüllung“ wird nicht allein pädagogisch-politisch gesehen. Bereits in den 1920er-Jahren kennt es neben den ideologieträchtigen Thematisierungen (Hesse 1986) auch schon früh distanzierte Beobachtung bei Ökonomen und selbst bei den vermeintlich nur standespolitisch interessierten Philologen (Zymek 1983);
- selbst die Bildungstheorie als der dominierende normative Scopus in der Betrachtung von Bildungsprozess und Schulorganisation wird nicht allein philosophisch behandelt, und also quasi denkformintern, sondern auch aus der Distanz, z.B. sozialgeschichtlich (Weil 1930) oder zugleich methodenkritisch und im Lichte einer alternativen Theorie wie bei Siegfried Bernfeld, wenn er die „Luftgebäude“ der Pädagogen betrachtet und die Illusionen, die sie über die Realität und Funktion von Schule verbreiten (Bernfeld 1925).

Es gibt also im historischen Prozess in der Thematisierung des Bildungssystems und seiner wechselnden Realität auch ganz andere Texte und ganz andere Referenzsysteme, denen sie sich verpflichtet fühlen – aber wie interpretiert man diese Differenz?

Betrachtet man das Phänomen ideengeschichtlich, dann ist nicht allein der zu untersuchende „Text“ ein Problem, sondern auch der „Kontext“, der uns jetzt ja für die historische Analyse von Ideen empfohlen wird.¹³ Der in dieser Abhandlung gewählte Kontext war das Bildungssystem in seinen Konjunkturen, der Text wurde bei den beteiligten Akteure in Politik und Pädagogik gesucht, die Methode der Analyse war eher argument-theoretisch, nach Sprache, Focus und Kontextimplikation, aber z.B. nicht wissenschaftstheoretisch: Dann hätte man explizit nach Forschungsliteratur suchen müssen, um den Text zu konstituieren, und nach dem Gegenstandsbegriff der Untersuchungen und nach ihren Forschungsmethoden und Daten fragen müssen.

Das ergibt dann andere Geschichten, wie sie exemplarisch angedeutet wurden, aber sicherlich auch – für die Zeit seit dem beginnenden 20. Jahrhundert – umfassender erzählt werden könnten, und zwar als eine Erweiterung der Modi der Beobachtung und zugleich als die Einführung einer Differenz in den Diskurs, denn es ist eine Erweiterung um explizite Forschungszugänge. Das heißt für den historischen Prozess, im Einzelnen und jetzt etwas systematischer (vgl. Müller/Tenorth 1979; Tenorth 2000; Lagemann 2000):

Es gibt relativ früh – um 1900 – eine Erweiterung um eine explizite Begabungsforschung und -messung, etwas später eine zugleich theoretisch und empirisch einsetzende, wenn auch quantitativ sehr schmale Schulforschung, danach, in den USA vielleicht schon vor 1940, in Deutschland sicherlich erst nach 1960 eine theoretisch ambitionierte Curriculumforschung, und sehr viel später, nach 1975, eine systembezogene Forschung, die vergleichend argumentieren kann oder auf der Basis von Zeitreihen langer Dauer arbeitet und sowohl Effekte als auch Prozesse der Systembildung und -umbildung behandelt; man findet schließlich Arbeiten, die nicht allein der internen Differenzierung des Systems folgen, sondern erneut auch Fragen von Inklusion und Exklusion historisch und theoretisch behandeln oder solche, die selbst das Problem der Profession aus der Distanz betrachten.

Diese neuen Segmente der reflexiven Behandlung des Bildungssystems gibt es seither ebenfalls kontinuierlich, in intensiver Arbeit und mit zunehmender methodischer und theoretischer Raffinesse und mit eigenen Kontroversen. Ich wage nicht zu sagen, dass die Bewegung in diesem Reflexionssystem den Zyklen der Entwicklung des Bildungssystems folgt, ich würde viel eher behaupten, dass es jenseits eines Ursprungsimpulses diesen Zusammenhang nicht gibt und damit die Korrelation von Semantik und Sozialstruktur für die Forschungsliteratur eher bezweifeln.

Das Bildungssystem ist für diese explizit als Bildungsforschung auftretende Arbeit ein Datum und ein Problem, aber nicht schon selbst der relevante Kontext für Theoriebildung und Methodenfortschritt; den bildet vielmehr die Forschung selbst. Der Zu-

13 Im Anschluss an Pocock und Skinner propagieren die Kollegen der „Zeitschrift für pädagogische Historiographie“ dieses Dual; für die Implikationen sollte man aber die Genese und Kontexte des Konzepts selbst studieren, bevor man nur erneut eifertig adaptiert, vgl. jetzt Hellmuth/v. Ehrenstein (2002, für das „Kontext“-Problem bes. S. 164ff.) sowie Stichweh (2001) und seine Hypothesen über denkbare Relationen.

sammenhang ist deshalb auch distanzierter, offener, umweghafter und eigenen Zeitmustern unterworfen. Ich sehe darin keinen Makel oder gar ein Indiz für das fehlende Engagement, das man praxisbezogenen Disziplinen doch abverlangen muss. Ich sehe nur ein Indiz dafür, dass die Zeit der Erkenntnis nicht die Zeit der Politik ist oder die von Bildungssystemen und ihrer politisch-pädagogischen Dynamik. Wann immer die Eule der Minerva zum Flug ansetzt, für den forschenden Beobachter ist es anstrengend genug, dass wir mit ungelösten Forschungsproblemen zu tun haben und dort unser Optimierungsproblem finden. Das Bildungssystem muss sich schon selbst verbessern.

Literatur

- Angus, D.L./Mirel, J.E. (1999): *The Failed Promise of the American High School, 1890-1995*. New York/London: Teachers College Press, Columbia University.
- Ballauff, Th. (1975): *Transzendente Schemata im pädagogischen Denken*. In: Böhm, W./Schriewer, J. (Hrsg.): *Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Klett, S. 20-29.
- Benner, D. (1982): *Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 28, S. 951-967.
- Bernfeld, S. (1925): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Leipzig u.a.: Internationaler psychoanalytischer Verlag.
- Bohrer, K.H. (2002): *Wer rettet die Intelligenz vor den Pädagogen?* In: *Merkur* 634, S. 174-177.
- Cohen, S. (1999): *Challenging Orthodoxies. Toward a New Cultural History of Education*. New York u.a.: Lang.
- Cremin, L. (1961): *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876-1956*. New York: Harper + Row.
- Diederich, J./Tenorth, H.-E. (1997): *Theorie der Schule*. Berlin: Cornelsen.
- Drerup, H.: (1997): *Die neuere Koedukationsdebatte zwischen Wissenschaftsanspruch und politisch-praktischen Orientierungsbedürfnissen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43, S. 853-876.
- Drewek, P. (1994): *Schulpädagogik und Schulentwicklung*. In: Müller, D.K. (Hrsg.): *Pädagogik – Erziehungswissenschaft – Bildung*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau, S. 297-326.
- Drewek, P. (1997): *Begriff, System und Ideologie der „Einheitsschule“*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43, S. 639-657.
- Fischer, A. (1921): *Erziehung als Beruf*. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Experimentelle Pädagogik* XXII, S. 149-172.
- Flitner, W. (1933): *Systematische Pädagogik*. Breslau: Hirt.
- Friedeburg, L.v. (1983): *Zur Einführung: Konjunkturphasen öffentlichen Interesses an Bildungspolitik und Bildungssoziologie*. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 3, S. 157-164.
- Friedeburg, L.v. (1986): *Bildung als Instrument etatistischer Gesellschaftsorganisation*. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 6, S. 173-191.
- Friedeburg, L.v. (1989): *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Geißler, G. (1997): *Die konsequente Realisierung des Einheitsprinzips. Bemerkungen, veranlasst durch einen Analyseversuch von Gerhart Neuner*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43, S. 659-673.
- Gerster, P./Nürnberger, C. (2001): *Der Erziehungsnotstand. Wie wir die Zukunft unserer Kinder retten*. Berlin: Rowohlt.
- Giesecke, H. (1996): *Wozu ist die Schule da?* Stuttgart: Klett-Cotta.

- Hellmuth, E./Ehrenstein, C.v. (2002): Intellectual History Made in Britain: Die Cambridge School und ihre Kritiker. In: *Geschichte und Gesellschaft* 27, S. 149-172.
- Herrlitz, H.-G. (1973): *Studium als Standesprivileg*. Frankfurt a.M.: Athenäum-Fischer Taschenbuch-Verlag.
- Herrlitz, H.-G. (1978): Wilhelm von Humboldt ist nicht mehr gefragt. In: Bohnsack, F. (Hrsg.): *Kooperative Schule*. Weinheim: Beltz, S. 11-24.
- Herrlitz, H.-G./Titze, H. (1976): Überfüllung als bildungspolitische Strategie. Zur administrativen Steuerung der Lehrerarbeitslosigkeit in Preußen 1870-1914. In: *Die Deutsche Schule* 68, S. 348-370.
- Herrmann, U.G. (1996): Bildungsgesamtplanung und Schulreform in Preußen. In: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, 3, S. 289-335.
- Hesse, A. (1986): „Bildungsinflation“ und „Nachwuchsmangel“. Zur deutschen Bildungspolitik zwischen Weltwirtschaftskrise und Zweitem Weltkrieg. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt Schulz.
- Hessen, S. (1928): Kritische Vergleichung des Schulwesens der anderen Kulturstaaten. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): *Die Theorie der Schule und der Schulaufbau*. Handbuch der Pädagogik, Bd. 4, Langensalza u.a.: Beltz, S. 421-510.
- Horn, K./Tenorth, H.-E. (1991): „Politisierung“, „Junge Generation“, „Organische Denkweise“. Zum Selbstverständnis der pädagogischen Reformbewegung im Spiegel einiger ihrer Zeitschriften. In: Hofmann, K. (Hrsg.): *Peter Petersen und die Reformpädagogik*. Hagen: Zentrum für Fernstudienentwicklung, S. 57-80.
- Hüfner, K. (Hrsg.) (1973): *Bildungswesen mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen*. Frankfurt a.M. u.a.: Diesterweg.
- Jeismann, K.-E. (1996): *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft*. Bd. 1: Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787-1817. Stuttgart: Klett.
- Keiner, E. (1999): *Erziehungswissenschaft 1947-1990*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Krause-Vilmar, D. (1977): Die zeitgenössische marxistische Diskussion der „Überfüllung“ akademischer Berufe am Ende des 19. Jahrhunderts. In: Herrmann, U. (Hrsg.): *Historische Pädagogik*. 14. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 99-106.
- Kuhlmann, C. (1970): *Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946-1966*. Stuttgart: Klett.
- Lagemann, E.C. (2000): *An Elusive Science. The Troubling History of Education Research*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Luhmann, N./Schorr, K.-E. (1979): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Luhmann, N./Schorr, K.-E. (1988): Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34, S. 463-480.
- Mollenhauer, K. (1968): *Erziehung und Emanzipation*. München: Juventa.
- Müller, D.K. (1977b): *Sozialstruktur und Schulsystem*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Müller, D.K. u.a. (1977): Modellentwicklung zur Analyse von Krisenphasen im Verhältnis von Schulsystem und staatlichem Beschäftigungssystem. In: Herrmann, U. (Hrsg.): *Historische Pädagogik*. 14. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 37-78.
- Müller, D.K. (1977a): *Qualifikationskrise und Schulreform*. In: Herrmann, U. (Hrsg.): *Historische Pädagogik*. 14. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 13-36.
- Müller, S.F. (1977): *Mittelständische Schulpolitik. Die Rezeption des Überfüllungsproblems im gewerblichen und Bildungsbürgertum am Ende des 19. Jahrhunderts*. In: Herrmann, U. (Hrsg.): *Historische Pädagogik*. 14. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 79-98.
- Müller, S.F./Tenorth, H.-E. (1979): Erkenntnisfortschritt und Wissenschaftspraxis in der Erziehungswissenschaft. Zum Progress der Theorie des Bildungssystems seit der ‚realistischen Wendung‘. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25, S. 853-881.

- Nath, A. (2002): Das Bildungswachstum der Moderne. Euphorie und Skepsis – Enttäuschung und Pessimismus. Eine bildungshistorische Untersuchung zu den Öffnungsschüben der Bildungsselektion und den Konjunkturen der Lehrerdiskussion 1780-1996. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Druck).
- Neghabian, G. (1992): Gibt es einen Rationalitätsfortschritt in der Argumentation zum Thema Koedukation während der letzten hundert Jahre? In: Paschen, H./Wigger, L. (Hrsg.): Pädagogisches Argumentieren. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 275-296.
- O'Boyle, L. (1970): The Problem of an Excess of Educated Man in Western Europe, 1800-1850. In: *Journal of Modern History* 42, S. 471-495.
- Oelkers, J. (1996). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim/München: Juventa.
- Oelkers, J. (2001): „Wege“ und „Ziele“: Starke Metaphern der Pädagogik. In: *Paedagogica Historica* XXXVII, 3, S. 529-550.
- Offe, C.: Rede auf Ludwig von Friedeburg. In: Institut für Sozialforschung, *Mitteilungen* H. 12, September 2001, S. 35-40.
- Oppermann, D.: (1982a) *Gesellschaftsreform und Einheitsschulgedanke*. Frankfurt a.M.: Dipa
- Oppermann, D. (1982b) (Hrsg.): *Quellen zu den historischen und pädagogischen Grundlagen des Einheitsschulgedankens*. Frankfurt a.M.: Dipa
- Picht, G. (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Freiburg/Olten: Walter.
- Prenzel, A. (1993): *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen: Leske + Budrich.
- Pustkuchen, F.W. [d.i.: Eduard Glanzow] (1824): *Kritik der Schulen und der pädagogischen Ultras unserer Zeit zu ihrem und der Staaten Besten*. Bremen: Heyse.
- Rang, A. (1968): Historische und gesellschaftliche Aspekte der Gesamtschule. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 14, S. 1-20.
- Rang, B. (1981): Höhere Bildung: Nichts zu erben? In: Fleischhut I. (Red.): *Die Wertfrage in der Erziehung. Argument Sonderband*, Bd. 58. Berlin: Argument-Verlag, S. 204-214.
- Ravitch, D. (1983): *The Troubled Crusade. American Education, 1945-1980*. New York: Simon & Schuster.
- Roeder, P.M. (1968): *Erziehung und Gesellschaft*. Weinheim: Beltz.
- Sack, E. (1874): *Unsere Schulen im Dienste gegen die Freiheit*. In: Günther, K.-H. (Hrsg.) (1961): E. Sack: *Die preußische Schule im Dienste gegen die Freiheit*. Berlin (DDR): Volk und Wissen.
- Schriewer, J./Keiner, E. (1993): Kommunikationsnetze und Theoriegestalt: Zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In: Schriewer, J./Keiner, E./Charle, C. (Hrsg.): *Sozialer Raum und akademische Kulturen*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, S. 277-341.
- Schweim, L. (Hrsg.) (1966): *Schulreform in Preußen 1809-1819*. Weinheim: Beltz.
- Spranger, E. (1928): Die Verschulung Deutschlands. In: *Die Erziehung* 3, S. 273-284.
- Stichweh, R. (2000): Semantik und Sozialstruktur. Zur Logik einer systemtheoretischen Unterscheidung. In: *Soziale Systeme* 6, 2, S. 237-250.
- Tenorth, H.-E. (1986): Transformationen der Pädagogik. 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der *Zeitschrift für Pädagogik*. In: 20. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 21-85.
- Tenorth, H.-E. (1990): Paul Ziertmann – oder: Verwaltungs-Reflexion aus Distanz. In: Harney, K./Pätzold, G. (Hrsg.): *Arbeit und Ausbildung. Wissenschaft und Politik*. Frankfurt a.M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, S. 57-69.
- Tenorth, H.-E. (2000): Erziehungswissenschaftliche Forschung im 20. Jahrhundert und ihre Methoden. In: D. Benner/H.-E. Tenorth (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert*. 42. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik*, Weinheim: Beltz, S. 264-293.

- Tenorth, H.-E. (2001): Begabung – eine Kontroverse zwischen Wissenschaft und Politik. In: Finden und Fördern von Begabungen. Fachtagung des Forum Bildung am 6. und 7. März in Berlin. Bonn: Arbeitsstab Forum Bildung, S. 15-21.
- Titze, H. (1998): Von der natürlichen Auslese zur Bildungsselektion 1780 bis 1980. Argumentationsmuster und Bilanz einer zweihundertjährigen Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik 42, S. 389-406.
- Voigt, B. (1973): Bildungspolitik und politische Erziehung in den Klassenkämpfen. Frankfurt a.M.: Athenäum-Fischer Taschenbuch-Verlag.
- Weil, H. (1930/²1967): Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips. Bonn: Bouvier.
- Zymek, B. (1975): Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Ratingen u.a.: Henn.
- Zymek, B. (1983): Expansion und Differenzierung – Perspektive und Enttäuschung. Bochum: Habilitationsschrift.

Abstract: Against the background of the trends in the educational system, the author shows the different dynamisms in the pedagogical and scientific topicalization of school history, focussing on the German discussion of the 19th and 20th century, in particular. Whereas the pedagogical debate continuously or with alternating emphasis follows the logics of political discourses and an actor-centred thinking, one perspective of the inquisitive observers of the school in its historical process slowly disengages itself. In the origin of its topics still closely linked to the educational system and its situation, it triggers, in the theoretical conceptualization and the methodologically controlled analysis of the phenomena, the development towards a peculiar temporality of theory and research.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin.