

Link, Jörg-W.; Nath, Axel; Tenorth, Heinz-Elmar
Bildungssystem im Wandel – Zwischen Eigendynamik, Politik und Pädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 1, S. 1-7



Quellenangabe/ Reference:

Link, Jörg-W.; Nath, Axel; Tenorth, Heinz-Elmar: Bildungssystem im Wandel – Zwischen Eigendynamik, Politik und Pädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 1, S. 1-7 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-39964 - DOI: 10.25656/01:3996

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-39964>

<https://doi.org/10.25656/01:3996>

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

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

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

Bildungssystem im Wandel – Zwischen Eigendynamik, Politik und Pädagogik

Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt

Seit Friedrich Paulsens scharfem Diktum aus dem ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhundert, „daß das Bildungswesen keine Eigenbewegung hat, sondern von dem großen Gang der allgemeinen Kulturbewegung bestimmt wird“ (Paulsen 1906, Vorwort), gibt es zwar ideologisch-politische Kontroversen über diese These, aber doch insgesamt kaum ernsthafte Forschung. Die ‚Eigenbewegung‘ der Schule gilt angesichts der kaum bestreitbaren Befunde über die „Politisierung der Erziehung“ (Titze 1973) und die politische „Okkupation der Schule“ (Berg 1973) viel eher als eine kuriose Idee von Pädagogen denn als eine soziale Tatsache, die sich in ernsthafter bildungshistorischer Forschung bestätigen ließe.

Die hier vorgelegten Analysen¹ zeigen jetzt, in welcher Weise man sinnvoll über die ‚Eigenbewegung‘ und ‚Eigendynamik‘ des (deutschen) Bildungswesens im 19. und 20. Jahrhundert sprechen kann. Die Beiträge analysieren auch schon, welche Dimensionen der Wandel hat, ob er primär oder gar allein systemisch zu beobachten ist oder auch auf der Ebene der pädagogischen Interaktion, auf der Ebene der Reflexion oder auch in der forschenden Behandlung des Bildungswesens. Die Beiträge klären damit zugleich die – tendenziell im historischen Prozess marginalisierte, jedenfalls sehr viel geringer als vermutet ausgeprägte – Rolle, die der Politik generell, der Bildungspolitik im Besonderen in der Gestaltung des modernen Bildungssystems zukommt. Die Analysen geben deshalb, zusammen mit den Kommentaren, die bei der Präsentation und Prüfung derart starker Thesen notwendig und hilfreich sind, der Entwicklung des modernen Bildungswesens eine Interpretation, die von Paulsens einfachen Zuschreibungen denkbar weit entfernt ist.

Blickt man auf die internationale Diskussion über die Geschichte und die Dynamik der modernen Schule, dann sind diese Fragestellung und die damit verbundenen Ergebnisse auch nicht allein für Deutschland oder gar nur als Paulsen-Reminiszenz von Bedeutung, sondern haben systematisches Gewicht. In den USA z.B. wird in jüngerer Zeit intensiv diskutiert, welche Folgen dem intensiven reformpädagogischen Diskurs über die Schule und der reformpädagogischen Bewegung in der Schule eigentlich zukommt. Anders als konservative Kritiker und Kritikerinnen (z.B. Ravitch 2000) meinen, die alle Übel der Schule den Reformbewegungen zuschreiben, findet die bildungshisto-

1 Erste Fassungen der Beiträge wurden auf dem Symposium „Reformen in den regelmäßigen Wachstumsschüben des Bildungssystems im 19. und 20. Jahrhundert“ der Sektion Historische Bildungsforschung auf dem 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im März 2002 in München vorgestellt.

rische Forschung eher Indizien, die für eine geringe Wirkung von Diskurs und Bewegung auf das Schulwesen sprechen, vor allem dann, wenn man auch die pädagogische Arbeit im Klassenzimmer in den Blick nimmt (Cuban 1993). In Anschlussdebatten wird deshalb auch die Frage aufgeworfen, ob nicht andere Faktoren den Wandel im Bildungssystem – und dann auch bis auf die Ebene des Unterrichts – sehr viel eher erzeugen, auch solche, die man durchaus unter der alten Metapher der Eigenbewegung verstehen kann (z.B. Cuban/Tyack 1995). Es sind also gewichtige Fragen, die hier aufgenommen werden, und man tut gut daran, genau zu schauen, wie sie gestellt und beantwortet werden.

Die Beiträge unseres Themenschwerpunktes entstammen einem Forschungskontext, in dem nicht allein die Relation von Diskurs und Praxis behandelt wird, zu der ja die pädagogischen Debatten sehr stark neigen, auch wenn sie nur selten die Raffinesse der Arbeit z.B. von Cuban erreichen. Der Hintergrund unserer Beiträge ist eine Forschungstradition, die nicht vom Diskurs ausgeht, sondern sich auf das Bildungssystem konzentriert und zugleich mit Daten arbeitet, in denen die Systementwicklung präzise abgebildet, im Kontext spezifischer Umwelten diskutierbar und zugleich in Bewegungen langer Dauer mit neuartigen Methoden der Erforschung von Trends und Zyklen analysierbar wird (exemplarisch: Titze 1990). Es sind serielle Daten über Schulstrukturen und Bildungsbeteiligung, auf die sich diese Untersuchungen stützen, inzwischen wenigstens exemplarisch auch mit seriellen Daten für den Diskurs über Schule, ihre Funktion und ihre Praxis der Selektion angereichert (Nath 2001, 2002), und es sind Untersuchungen, in denen die analytischen Möglichkeiten genutzt werden, die in der Bildungsstatistik bereitliegen.

Axel Nath beschreibt in seinem Beitrag² vor diesem Hintergrund die historische Ausgangslage für die weiteren Überlegungen. Auf der Grundlage empirisch gewonnener Datenreihen zur Bildungsbeteiligung im höheren Schulwesen entwickelt er ein Phasenmodell von Wachstum und Stagnation für die letzten 200 Jahre der deutschen Bildungsgeschichte. Für die vier Phasen des Wachstums konstatiert er insgesamt einen Trend zur Öffnung des Bildungssystems und damit einen Indikator für seine Modernisierung. Eine Differenzierung der Schulstruktur gehe mit einem Trend zur Öffnung parallel, ja Nath geht sogar so weit, dass er die strukturellen Innovationen der letzten 200 Jahre als Kinder der Wachstumsschübe interpretiert. Darin zeige sich die eigendynamische Regelmäßigkeit in der Entwicklung des Bildungssystems, sodass letztlich die Ideen zur differenzierten Einheitsschule aus der Anfangsphase des dritten Wachstumsschubes, am Beginn des 20. Jahrhunderts, heute Wirklichkeit geworden seien.

Ulrich G. Herrmann bestreitet in seinem kritischen Kommentar nicht die Phasen der Entwicklung, aber die Interpretation der Dynamik im Bildungssystem. Der skizzierte Entwicklungsprozess erscheint ihm „eigentümlich linear“ und er formuliert kritische Nachfragen auf drei Ebenen: bei der Quellen-Auswahl, für die Datierung und für die Ebene der Klassifizierung. Dabei geht es Herrmann um die Unterscheidung von kurz-

2 Die Ergebnisse entstammen dem DFG-Projekt „Legitimation der Selektion im Bildungssystem“ (LESE), Universität Lüneburg.

fristigen Entwicklungen einerseits und der langfristigen Dynamik andererseits; stärker als Nath betont er die Bedeutung anderer, nicht im engeren Sinne schulstruktureller Einflüsse, wie sie vor allem in regional angelegten Untersuchungen sichtbar werden. Die Konstruktion von Phasen nach dem Muster von Nath löse den komplexen historischen Prozess auf und könne die realen Ambivalenzen, Vielschichtigkeiten und Ungleichzeitigkeiten nicht mehr erklären, die in Regional- bzw. Einzelfallstudien bewusst würden,³ wie Herrmann an den Beispielen Grundschulreform, Aufbauschulen und Reformschulen verdeutlicht, zusammen mit der nahe liegenden Empfehlung, eine „ausgeprägte Neugierde für Widersprüche und Dysfunktionen, Ungleichzeitigkeiten und regionale Unterschiede und nicht zuletzt für die historischen Akteure“ zu bewahren.

Die Frage nach den Akteuren des historischen Prozesses steht im Mittelpunkt des Beitrages von Gerhard Kluchert und des Kommentars von Heidemarie Kemnitz. Ausgehend von einem Aufruf des Preußischen Kultusministers zum Lehrer-Schüler-Verhältnis vom November 1918 nimmt Kluchert die Entwicklung der Lehrer-Schüler-Interaktion im 20. Jahrhundert in den Blick. Er untersucht die Veränderungen der Schule zum einen auf der Ebene der Normierungen, zum anderen auf der Ebene der pädagogischen Praxis und fragt so nach den Triebkräften der Entwicklung. Die Ergebnisse sind für beide Ebenen sehr unterschiedlich: Während sich auf der Ebene der Normierungen insgesamt eine Tendenz zu Individualisierung und Demokratisierung, zu Selbstbestimmung und Partizipation im 20. Jahrhundert nachweisen lässt, erweist sich die schulische Praxis demgegenüber als sperrig und widerständig. Gestützt auf Hospitationsberichte über höhere Schulen der Provinz Brandenburg aus den Jahren 1925 bis 1944⁴ ergeben sich Befunde zur Lehrer-Schüler-Interaktion, die sehr differenziert im Urteil und ambivalent in der Bewertung sind. Kluchert kann deshalb nur für die Ebene der Normierungen eine Parallelität mit den Wachstumsschüben des Bildungssystems konstatieren, sieht die Triebkräfte der Veränderungen dabei jedoch eindeutig in politischen Ereignissen; die Ebene der schulischen Praxis bleibt aber sowohl vom Trend des Wachstums als auch von der Politik eigentümlich unberührt. Von der Weimarer Republik über den Nationalsozialismus bis in die DDR und die Bundesrepublik dominiert ein lehrerzentrierter Fachunterricht, der sich gegenüber jeglichen Veränderungen als resistent erweist.

Diesen Befund bestätigt Heidemarie Kemnitz in ihrem Kommentar, und zwar – interessanter Weise – aus einer anderen Untersuchungsperspektive. Selbst auf der Mikroebene der Arbeit einzelner Volksschullehrer zeigt sich eine Kontinuität pädagogischen, in diesem Falle explizit reformpädagogischen unterrichtlichen Handelns über politische Zäsuren hinweg und auch unbeeinflusst von den Wachstumsschüben des Bildungssystems. Die pädagogische Praxis folgt offenbar einer eigensinnigen Logik und zeigt eine eher träge Dynamik.

3 In den Arbeiten von Tosch (z.B. 2001) gibt es den Versuch, Strukturanalysen mit Regionalstudien zu verbinden.

4 Die Quellen stammen aus dem DFG-Projekt „Schule und Sozialisation in unterschiedlichen politischen Kontexten. Deutschland von den 1920er bis zu den 1960er Jahren“, Humboldt-Universität zu Berlin.

Die *Wirkung staatlicher, bildungspolitischer Maßnahmen* und der *Eigendynamik des Bildungssystems* wird damit schon problematisiert. Peter Lundgreen macht Bildungspolitik dann zu einem eigenen Thema. Er operationalisiert ‚Bildungspolitik‘ und ‚Eigendynamik‘ nach „forschungspragmatischen Gesichtspunkten“ als je „unabhängige Variablen“, deren Verhältnis es zu klären gelte. Unter ‚Bildungspolitik‘ seien Akteure (Verwaltungen, Parlamente u.Ä.), Diskurse (Interessengruppen) und Arenen der Entscheidungsprozesse (zwischen Staat, Wirtschaft, Öffentlichkeit und Wissenschaft) zu verstehen; ‚Eigendynamik‘ bestimmt Lundgreen einerseits als Teil von Bildungspolitik selbst, wenn und weil z.B. deren Praktiken, Akteure und Diskurse gegenüber politischer Gestaltungsabsicht wirksam, machtvoll und resistent bleiben, andererseits als „Residualgröße“ von Veränderungen, die sich „nicht oder nur schlecht durch ‚Bildungspolitik‘ erklären lassen“ und auch nicht kausal bestimmbar sind, als Frage nach den „Ursachen“, die „im Einzelnen hinter dieser [...] Eigendynamik stehen“.

Lundgreen prüft seine Annahmen anhand zahlreicher Beispiele aus der Institutionengeschichte und der Geschichte der Bildungsbeteiligung seit dem frühen 19. Jahrhundert. In der Institutionengeschichte – so seine erste These – herrsche eine Auflösung hierarchischer Beziehungen als „Anpassung nach oben“, an die höchste Referenzgröße, also ein Prozess der Gleichberechtigung, in dem die funktionale Differenzierung *in* die Institutionen verlagert werde. Bei solchen Entwicklungen sei eine Limitierung der Bildungspolitik durch die Eigendynamik der Struktur des Bildungswesens erkennbar, aber die Varianz bleibe groß: Die Reform der gymnasialen Oberstufe von 1972 sei ein Beispiel für die Dominanz der Bildungspolitik, die flächendeckende Einführung der Koedukation an Gymnasien ein Beispiel für „reine Eigendynamik“. Auf der Ebene der Bildungsbeteiligung zeige sich sowohl am letztlichen Scheitern von politischen Absichten der Bildungsbegrenzung als auch an der Zyklicität des Schul- und Hochschulbesuchs, dass die Bildungspolitik nicht als nennenswerte Steuerungsinstanz wirksam werden konnte.

Prozessual bezogen resümiert Lundgreen zugleich, dass insgesamt ein Prozess der Gleichberechtigung der vormals hierarchisch gegliederten Bildungsinstitutionen stattfinde, und zwar tatsächlich vorwiegend in Wachstumsphasen der Bildungsbeteiligung, in denen die Bildungspolitik tendenziell nur als „reagierende Instanz“ beteiligt gewesen sei. Diese Tendenz verstärke sich noch in den „völlig neuen Größenordnungen“ der Bildungsexpansion seit den 1950er-Jahren, seit die Überzeugung generalisiert wurde, dass der „Erwerb von Bildungspatenten der Königsweg für beruflichen und sozialen Aufstieg“ sei.

Hanno Schmitt stellt drei kritische Anfragen, die sich vor allem auf die systematische Interpretation der von Lundgreen genutzten Exempel beziehen: Die Oberstufenreform von 1972 z.B. sei keinesfalls nur ein Produkt bildungspolitischer Initiative, von oben gesteuert. Die Flexibilisierung der Oberstufe in einigen Versuchsschulen in der Weimarer Republik und die breiter angelegten Versuche z.B. in Hessen in den 1950er-Jahren deuten eher darauf hin, dass Vorläufer im System Folgen auslösen und eine eigene Dynamik ins Spiel bringen. Die flächendeckende Einführung der Koedukation in den Gymnasien und die im Vergleich zur Gymnasialbeteiligung zurückbleibende Gesamtschulbeteili-

gung lassen sich dagegen nicht nur auf eigendynamische Bedingungen wachsender Beteiligungsbereitschaft zurückführen, sondern auch mit explizit bildungspolitischen Maßnahmen und Steuerungsversuchen verbinden. Lundgreen und Schmitt legen insofern, im Zusammenhang gelesen, die These nahe, dass spätestens seit dem Übergang zu einem umfassenden Bildungssystem und einer eigenständigen Bildungsverwaltung seit der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die bildungspolitischen Eingriffe durch die eigene Dynamik des Bildungssystems in ihrer Wirkung *limitiert* werden, ohne dass bildungspolitische Steuerung deshalb geringer wird.

Für die Beantwortung der Frage, ob der Trend und die Konjunkturen der pädagogischen Reflexion und Forschung in einem Zusammenhang mit den Wachstumsschüben des Bildungssystems stehen, untersucht H.-Elmar Tenorth vor allem die „Modi der Wahrnehmung von Bildungskonjunkturen und Systemzuständen im Bildungswesen“, differenziert nach Sprache, Fokus und Kontext der einschlägigen Argumentation. Die Sprache sei von starken Metaphern wie „Reform“, „Transformation“ oder „Kreuzzug“ geprägt, befördere Parteilichkeit und Normativität bei einer „eigentümlichen Beharrungskraft“ vorthoretischer Muster und sei vor allem politisch kodiert und analytisch weitgehend unbrauchbar. Der Fokus der Argumentation sei dominant politisch, nach Erfolg und Misserfolg, codiert und zeige „erstaunliche Kontinuitätsbehauptungen“ (Gleichheit/Ungleichheit), „nahezu verschwörungstheoretische Erklärungsmuster“ und „starke Ausblendungen in der Wahrnehmung von Wirklichkeit“. Letztlich werden selbst Erfolge in der Bildungsbeteiligung und – aufgrund der starken Akteursorientierung – die Eigendynamik des Bildungssystems nicht wahrgenommen. Dem Kontext der Politik geschuldet seien die Modi der Argumentation deshalb von Kontinuität und Stabilität geprägt. Das schließe einen Frequenzwandel, Zu- oder Abnahme, parallel zu Kontraktion und Expansion der Bildungssystementwicklung aber nicht aus. Ob aber „jenseits der Präsenz und Wiederkehr der immer gleichen Argumente“ ein Trend erkennbar werde, sei zu bezweifeln. Neben dieser Analyse von Diskursen im politisch-pädagogischen Kontext zeige eine wissenschaftstheoretisch angeleitete Argumentation dagegen, dass sich eine zunehmend differenziertere und in ihren Methoden raffinierter werdende erziehungswissenschaftliche Forschung entwickle, die das Bildungssystem zum Gegenstand habe, aber in der Forschung selbst den relevanten Kontext für Theoriebildung und Methodenfortschritt finde, dann auch in eigenen Zeitmustern.

Peter Drewek bestätigt (nach einer Kritik an der generellen These von Nath über Wachstumsphasen und ihren Zusammenhang mit der Schulstrukturentwicklung) in seinem Kommentar Tenorths zentrale These zum Zusammenhang von Wachstumsschüben und Diskurs- bzw. Theoriekonjunkturen und verfeinert zugleich den Phasenablauf der Argumente: In den 1920er und 1950er-Jahren führe z.B. die zunehmende Inklusivität zu einem Rückgang der sozialen Ungleichheit, aber die geisteswissenschaftliche pädagogische Theorie (mit ihren führenden Vertretern Spranger, Nohl, Litt) legitimiere kontinuierlich das vertikal gegliederte Schulwesen. Beteiligungswachstum und pädagogischer Diskurs liefen nicht parallel, sondern träten sogar auseinander. Mit der letzten Expansion des Bildungssystems „dürften“ die erziehungswissenschaftlichen Diskurse stärker von der Selbst-„Reproduktion der Disziplin beeinflusst sein“, als von den

„Wachstumsschüben des Bildungssystems“. Folge man der Blossfeld-Shavit-These der „dauerhaften Ungleichheiten“ auch in der Bildungsexpansion, dann können pädagogische Reformdiskussionen paradoxerweise die Funktion haben, die tatsächliche „Kontinuität sozialer Reproduktion“ zu stabilisieren.

Betrachtet man Tenorths und Dreweks Beiträge im Zusammenhang, dann finden wir hier starke, aber auch überprüfenswürdige Thesen, die weiterer methodisch-systematischer Untersuchungen bedürfen. Schmitt äußert in seinem Kommentar bereits den Wunsch, dass eine „Gesamtanalyse“ mit unterschiedlichen Forschungstraditionen in Richtung „lokaler, kultureller und nationaler Varianzen“ und im Blick auch auf andere „Systemfaktoren“ versucht werden sollte. Wir interpretieren die Ergebnisse des Symposiums und der vorliegenden Beiträge als Aufforderung, dass die historische Bildungsforschung den Einstieg in die differenzierte Untersuchung der „Tiefenstruktur“ der Bildungsentwicklung fortsetzt.

Eine integrierende und weiterführende Forschungsperspektive deutet sich u.E. vor diesem Hintergrund im Begriff der „Generationen“ an (Mannheim 1928; Titze 2000). Mit dem Konzept der „Generationen“ geraten sowohl die historischen Akteure in den Blick als auch längerfristige – quantifizierbare – Veränderungsprozesse. Pädagogische und didaktische Kontexte erhalten ebenso eine Referenzebene wie lokale Prozesse. Die Konzentration auf bildungshistorische Generationen könnte die Makro- und Mikroebene unter dem Aspekt gesellschaftlichen Handelns und Verhaltens vermitteln. Ziel könnte eine bildungshistorische Kollektivbiographieforschung sein, die die historischen Akteure in einem gesellschaftlichen Netzwerk wechselseitiger Einflussnahmen und Abhängigkeiten interpretiert, in dem realhistorische Ambivalenzen und Gegenläufigkeiten nicht ausgeblendet werden müssen (vgl. Link 1999, S. 24-33).

Diese Perspektive gibt, forschungspragmatisch, der Rede von der anzustrebenden Tiefenschärfe in drei Dimensionen konkrete Gestalt:

- 1) *geographisch-räumlich*, von der Ebene der gesamten Gesellschaft bis hin zur lokalen, ja einzelschulischen Varianz,
- 2) *zeitlich*, für den Zusammenhang der Generationen zwischen den Systemen und zwischen den geographischen-räumlichen Ebenen und
- 3) *handelnd* nach den analytisch unterscheidbaren Ebenen von *Reflexion und Leistung*, jeweils innerhalb der gesellschaftlichen Systeme und zwischen diesen Systemen, in den geographisch-räumlichen Differenzen und zwischen denselben, intra- und intergenerativ betrachtet werden.

Die Anschlussarbeiten der Bildungshistoriker lassen sich also deutlich bezeichnen. In diesem differenzierten Sinne bedarf der Zusammenhang von Bildungspolitik und der ‚Eigenbewegung‘ des Bildungssystems sicherlich der weiteren Forschung. So rasch kann man Paulsen nicht umfassend widerlegen und schon gar nicht eine *histoire totale* der Bildungswirklichkeit schreiben.

Literatur

- Berg, C. (1973): Die Okkupation der Schule. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Cuban, L. (1993): How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms, 1880-1990. New York: Teachers College Press.
- Cuban, L./Tyack, D. (1995): Tinkering Toward Utopia. Cambridge: Harvard Univ. Press.
- Link, J.-W. (1999): Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898-1968). Hildesheim: Lax.
- Mannheim, K. (1928): Das Problem der Generationen. In: Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie 7, S. 176-322.
- Nath, A. (2001): Die Perioden des modernen Bildungswachstums. In: Apel, H.-J./Kemnitz, H./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Das öffentliche Bildungswesen. Historische Entwicklung, gesellschaftliche Funktionen, pädagogischer Streit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 14-48.
- Nath, A. (2002): Das Bildungswachstum der Moderne. Euphorie und Skepsis – Enttäuschung und Pessimismus. Eine bildungshistorische Untersuchung zu den Öffnungsschüben der Bildungselektion und den Konjunkturen der Lehrerdiskussion 1780-1996. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Druck).
- Paulsen, F. (1906): Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. Berlin: Teubner.
- Ravitch, D. (2000): Left Back. A Century of Failed School Reforms. New York: Simon & Schuster.
- Titze, H. (1973): Die Politisierung der Erziehung. Frankfurt: Fischer-Athenäum.
- Titze, H. (1990): Der Akademikerzyklus. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Titze, H. (2000): Wie lernen die Generationen? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3, S. 131-144.
- Tosch, F. (2001): Entwicklungsmuster des höheren Schulwesens in Brandenburg 1890-1937. In: Drewek, P./Huschner, A./Ejury R. (Hrsg.): Politische Transformation und Eigendynamik des Schulsystems im 20. Jahrhundert. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 39-71.

Anschrift der Autoren:

Dr. Jörg-W. Link, Universität Potsdam, Institut für Pädagogik, Postfach 601553, 14415 Potsdam.

PD Dr. Axel Nath, Universität Lüneburg, Institut für Pädagogik, Scharnhorststr. 1, 21335 Lüneburg.

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