

Reh, Sabine

Sozialisation und Institution – Skizzen einer Zeitgeschichte der Schultheorie

Thiersch, Sven [Hrsg.]; Lischka-Schmidt, Richard [Hrsg.]; Kuhlmann, Nele [Hrsg.]; Wolf, Eike [Hrsg.]: Schule und Unterricht theoretisch refokussiert. Reflexionen theoretischer Konzepte und empirischer Realitäten. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 43-66. - (Unterricht – Schule – Gesellschaft)



Quellenangabe/ Reference:

Reh, Sabine: Sozialisation und Institution – Skizzen einer Zeitgeschichte der Schultheorie - In: Thiersch, Sven [Hrsg.]; Lischka-Schmidt, Richard [Hrsg.]; Kuhlmann, Nele [Hrsg.]; Wolf, Eike [Hrsg.]: Schule und Unterricht theoretisch refokussiert. Reflexionen theoretischer Konzepte und empirischer Realitäten. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 43-66 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-349632 - DOI: 10.25656/01:34963; 10.35468/6216-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-349632>

<https://doi.org/10.25656/01:34963>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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

Sozialisation und Institution – Skizzen einer Zeitgeschichte der Schultheorie

Abstract

Die kürzlich abgehaltene Tagung zur Schultheorie – „Was war, ist, wird mit Schul- und Unterrichtstheorien?“ – wirft die Frage auf, was das neue Interesse an Schultheorien signalisiert. Ausdrücklich wird auf die besondere Rolle von Helmut Fends *Theorie der Schule* (1980) in den 1980er und 1990er Jahren verwiesen. Dieser Beitrag nähert sich der Frage nach der heutigen Bedeutung schultheoretischer Überlegungen, indem er Szenen ihrer Zeitgeschichte rekonstruiert und Entstehung, Stellung und Charakteristik von Fends Entwurf historisch beleuchtet. Nach einer einordnenden Beschreibung der „langen“ 1970er Jahre der Schultheorie, ihrer Debatten und der Konstellation empirischer Schulforschung an der Reformuniversität Konstanz werden die spezifischen Leistungen und blinden Flecken von Fends Theorie sichtbar – und damit sowohl ihr paradigmatischer Charakter als auch das heutige Bedürfnis nach neuen Debatten über eine angemessene Theorie der Schule.

Keywords: Schultheorie, Institution, Helmut Fend, Geschichte der Erziehungswissenschaft, Reformuniversität

Helmut Fends „Theorie der Schule“ (Fend, 1980) ist in den 1980er und 1990er Jahren so bekannt geworden wie kaum eine andere Schultheorie. Empirisch gehaltvoll und gleichzeitig theoretisch weit ausgeführt, schien sie schon den Zeitgenossen beschränkte Sichtweisen strukturfunktionalistischer Vorgänger zu überwinden und den Blick stärker auf das differentielle Handeln von Personen in gesellschaftlichen Strukturen, insbesondere der Lehrkräfte, zu legen (Fingerle, 1987, S. 55–58). Tatsächlich wurde über die Schule schon lange reflektiert und mit der Entstehung der modernen, öffentlichen Schule in arbeits- teilig organisierter Gesellschaft mit einem vom anderen Leben abgetrennten, systematisch verfolgten Unterrichtsbetrieb wurden Überlegungen zu deren Charakter und ihren Aufgaben angestellt. Vor mehr als 200 Jahren formulierte

Georg Wilhelm Friedrich Hegel: „Die Schule nun ist die Mittelsphäre, welche den Menschen aus dem Familienkreise in die Welt herüberführt, aus dem Naturverhältnisse der Empfindung und Neigung in das Element der Sache. In der Schule nämlich fängt die Tätigkeit des Kindes an, wesentlich und durchaus eine ernsthafte Bedeutung zu erhalten, daß sie nicht mehr der Willkür und dem Zufall, der Lust und Neigung des Augenblicks anheimgestellt ist; es lernt sein Tun nach einem Zwecke und nach Regeln bestimmen; es hört auf, um seiner unmittelbaren Person willen, und beginnt, nach dem zu gelten, was es leistet, und sich ein Verdienst zu erwerben.“ (Hegel, 1986, S. 349). Damit war ein zentrales Motiv schultheoretischer Überlegungen für die folgenden zweihundert Jahre formuliert, nämlich das getrennter Sphären von Familie auf der einen und „Welt“ – oder, wie man später gesagt hat – von „Gesellschaft“, in der Leistung zähle, auf der anderen Seite. Schule habe als wiederum eigene, als „Mittelsphäre“, zwischen den anderen Sphären zu vermitteln, indem sie Kinder und Jugendliche auf das „wirkliche“ Leben, auf die „Welt“ in einem systematisch angelegten Entwicklungsgang vorbereite. Die mit dem Prozess der Modernisierung der Schule einhergehenden, historisch zwar kontingenten, aber überaus wirksamen organisatorischen und didaktischen Formen, die eine Unterscheidung von Schule und „Welt“, also von Schule und „wirklichem Leben“, in den folgenden Jahrzehnten annahm, wurden am Ende des 19. Jahrhunderts Gegenstand einer zunehmenden, später reformpädagogisch genannten, Kritik. Diese und der Kampf um Schulreformen stellten in der Weimarer Republik den entscheidenden Impuls für den Entwurf von Schultheorien dar (Kemper 1983, 1997). Nicht nur die geisteswissenschaftliche Pädagogik hatte sich auf den Weg gemacht, die Schule historisch und systematisch – wie es hier hieß – zu reflektieren, eine Schultheorie zu entwerfen, mit der das „Wesen“ oder der „Sinn“, der pädagogische Eigenwert der Schule im „Kulturganzen“ (Reichwein, 1925, S. 316) zu „verstehen“ sei (Reichwein, 1925, S. 317)¹. Den Positionierungen von Julius Gebhardt (1923), Georg Reichwein (1925) und Theodor Litt (1927) standen andere Texte zur Seite oder gegenüber – die Forderung nach einer „Institutetik“, der Betrachtung der erzieherischen Wirkung der Schule als Institution, bei Siegfried Bernfeld (2025) oder eine nationalsozialistische, „völkisch-funktionalistische“ Theorie Philipp Hördts (1933).²

1 Hier ist von Georg Reichwein (1886-1928) die Rede, der nicht mit Adolf Reichwein zu verwechseln und mit diesem auch nicht verwandt ist, aber gleichfalls reformpädagogisch orientiert und einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik nahestand.

2 Vgl. Tillmann, 1987, S. 10-11; Tenorth diskutiert Schwierigkeiten, eine „nationalsozialistische“ Erziehungskonzeption klar jenseits bestehender Selbstetikettierungen zu definieren, weil viele ältere Elemente übernommen wurden – z.B. und in diesem Kontext nicht unbedeutend die Idee der funktionalen Erziehung – und gleichzeitig ganz neue Bedeutungsfigurationen entstanden, weil der Begriff der Rasse die alten Konzepte überlagerte (Tenorth, 1986, S. 310); an dieser Stelle weist er u.a. auch auf Hördt hin.

Um nun vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen die besondere Stellung der „Theorie der Schule“ von Helmut Fend verstehen zu können, werde ich im Folgenden einen bildungshistorischen und disziplingeschichtlichen Blick zurück in die Geschichte der Schultheorie werfen. Es wird sich zeigen, dass eine in verschiedenen Hinsichten als problematisch empfundene Situation der Schule in den 1960er Jahren nicht nur den Wunsch nach Reformen, sondern zunehmend auch das Bedürfnis nach einer bestimmten Form ihrer Theoretisierung hervorrief und historisch spezifische Antworten erzeugte. Ich werde dazu in einem ersten Kapitel die Konjunktur der Schultheorie in den 1970er Jahren – knapp in die bildungspolitische Situation eingeordnet – skizzieren (1). Anschließend werde ich konkretisieren, wie eine empirische Schulforschung, in einem bestimmten reformerisch-intellektuellen Klima und bildungspolitischen Kontext betrieben (2), mit theoretischen Bemühungen zusammenlief, die in einer Reihe von Jahren und Arbeiten im Zentrum Bildungsforschung und dem Sonderforschungsbereich (SFB) 23 an der Reformuniversität Konstanz schließlich zur Veröffentlichung von Helmut Fends „Theorie der Schule“ im Jahre 1980 führten (3). Dabei geht es nicht darum, dieses Buch als die damals beste Schultheorie zu erweisen, wohl aber darum zu verstehen, wie hier eine paradigmatische Konstellation³ entstanden war, in der eine bestimmte historische ‚Gestalt‘ der „Theorie der Schule“ erklärbar wird. Im Fazit und Ausblick (4) wird – gerade vor dem Hintergrund späterer, theoretischer und epistemologischer Positionierungen Fends – deutlich, dass und inwiefern seine alte Schultheorie angesichts einer gegenwärtig prekären Situation der Schule, angesichts eines erstarkenden Individualismus und wachsender Institutionenskepsis (Reh, Welter & Allert, 2025) als Ansatzpunkt genutzt werden kann, um neu über Schule als Institution nachzudenken.

1 Bildungsreformära und die ‚langen‘ 1970er Jahre der Schultheorie

Üblicherweise wird in der Zeitgeschichte, aber auch in der zeithistorisch orientierten Bildungsgeschichte von den ‚langen‘ 1960er Jahren gesprochen.⁴ Es waren die Jahre der kulturellen und politisch umkämpften Liberalisierung und

3 Vgl. zu einer Konstellationsforschung Mulsow & Stamm, 2005; hier sind die anhand unterschiedlicher Quellenarten rekonstruierten intellektuellen Konstellationen gemeint; in dem von mir hier skizzierten Fall umfasst der Begriff der Konstellation mehr als nur das Zusammenwirken unterschiedlicher Ideen und Konzepte, etwa institutionelle Arrangements, Techniken und Netzwerke.

4 Zeithistorisch: Hodenberg & Siegfried, 2006; zur ‚Chiffre 1968‘ in der Bildungsgeschichte: Herrmann & Baader, 2011; den Begriff des ‚langen‘ Zeitraumes nutzen Historiker:innen, um deutlich zu machen, dass Anfangs- und Endpunkte von spezifisch charakterisierten Perioden weder zusammenfallen mit genauen Anfangs- und Endpunkten von Dekaden oder Jahrhunderten;

eines mentalen Wandels – sie begannen am Ende der 1950er und endeten mit einer zunehmend schlechter werdenden ökonomischen Lage in der ersten Hälfte der 1970er Jahre. Die gesellschaftspolitische Modernisierung war geleitet von der Vorstellung, rational und wissenschaftlich informiert gesellschaftspolitische – und das waren an zentraler Stelle gerade bildungspolitische – Reformen planen und zu einem guten Ende führen zu können; ‚Planungseuphorie‘ wurde retrospektiv das Stichwort (Metzler, 2005; Laak, 2010).⁵ In diesem Zusammenhang etablierte sich eine sozialwissenschaftlich und interdisziplinär ausgerichtete empirische Bildungsforschung (Behm & Reh, 2016; Reh et al. 2017; Behm 2023), die im Wechselverhältnis mit einer sich als gesellschaftspolitisch verstehenden, liberaldemokratischen Bildungspolitik agierte (Rudloff, 2007).

In den 1970er Jahren folgte ein härter werdender Kampf um die Reformen im Bildungswesen; Stagnation und ein langsamer Rückbau bestimmten bald das Geschehen. Am großen Reformprojekt der Zeit, nämlich der Gesamtschule, ist nachvollziehbar, wie sich finanzielle und politische Spielräume verengten und in den frühen 1980er Jahren vereinheitlichende, standardisierende Regelungen – allem voran zu schulischen Prüfungen – der Gesamtschule zwar als Schulform zur Anerkennung verhalfen, sich jene aber eben nicht als Ablösung des weiterhin bestehenden, gegliederten und segregierenden Schulwesens etablieren konnte. Große Enttäuschung über die ausgebliebenen bildungspolitischen Reformfolge und darüber, dass es der Bildungsforschung nicht gelungen war, Bildungspolitik nachhaltig zu beraten (Reh, 2023), machten sich breit. Das Ende der 1970er und der Beginn der 1980er Jahre markierten auf diese Weise einen „Strukturbruch“ mit vielen gesellschafts- und bildungspolitischen Projekten der vorangegangenen Jahre (Döring-Manteuffel & Raphael, 2012).

Um aus bildungshistorischer Perspektive den Akzent auf eine etwas versetzt sich vollziehende Erscheinung, ein bestimmtes diskursives Phänomen zwischen der Mitte der 1960er und der Mitte der 1980er Jahre zu legen, möchte ich von den „langen“ 1970er Jahren der Schultheorie sprechen. Eine große Menge an verschiedenen Veröffentlichungen zur Schule – von wissenschaftlichen Büchern, Artikeln und Gutachten über populärwissenschaftliche Veröffentlichungen bis hin zu Diskussionsbeiträgen und expliziten politischen Statements im öffentlichen Diskurs der Tagespresse – erschienen in den hier

insgesamt zur Periodisierungsproblematik: Osterhammel, 2006; zur Kritik der „Dekadologie“: Doering-Manteuffel & Raphael, 2012.

5 Der Soziologe Helmut Schelsky hatte 1981 rückblickend die 1960er Jahre beschrieben: „Man wird einmal das Jahrzehnt seit der Mitte der sechziger Jahre als eine Euphorie, ein Überschäumen des Planungsgedankens beschreiben und dann den bis heute wenig erforschten Abklang dieser Hoffnungen ergründen müssen“, Schelsky, 1981, S. 94, zit. n. Kruse, 2006, S. 159.

in Frage stehenden, etwa zwanzig Jahren. Es lässt sich von einer Art Konjunktur der Schultheorie sprechen, die sich – nach einem bemerkenswert gesteigerten Interesse der deutschen Soziologie und auch von Ökonomen am Bildungssystem seit dem Ende der 1950er Jahre, einem Interesse vor allem an der (ungleichen) Teilhabe an Bildung⁶ – als „Versozialwissenschaftlichung“ vollzog.

Das Spektrum erziehungswissenschaftlich-theoretischer Thematisierung der Schule lässt sich anhand dreier Publikationen am Ende der 1960er Jahre – fast noch mitten in der Reformära – skizzieren. 1967 (und überarbeitet ein zweites Mal 1969) erschien das Buch „Theorie der Schule“ mit dem Untertitel „Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften“ von Theodor Wilhelm (1906 – 2005), ehemals Mitglied der NSDAP und zu dieser Zeit Vertreter einer nationalsozialistischen Erziehungsvorstellung (Tenorth, 1986, S. 309). Gegenüber einer eher schulfernen oder gar schulkritischen Haltung nationalsozialistischer Erziehungspolitiker (kritisch dazu Wilhelm, 1984, S. 11, auch S. 49–50) setzte Wilhelm 1967 auf die, wie er 1984, sich auf Hegel berufend, wiederholte, „harte Arbeit an der Sachlichkeit“, gegen „bloße Subjektivität“ auf die Abkehr von der Sphäre der Familie so gut wie von der Sphäre der Gesellschaft, der „Welt da draußen“ (Wilhelm, 1984, S. 70).⁷ Wilhelm stellte Ende der 1960er Jahre fest, dass „das schlimmste Vermächtnis der deutschen Bildungsüberlieferung die anthropologischen Entstellungen“ seien, „die den Lernprozeß auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis reduziert und die gesellschaftlichen Bewandnisse als unerheblich ausgegliedert“ hätten (Wilhelm, 1969, S. 8) und betonte damit die gesellschaftliche Funktionalität und Legitimität der Institution Schule. Ein Jahr später, 1968, brachte der bei Wilhelm Flitner promovierte, reformpädagogisch orientierte Hermann Röhrs (1915 – 2012) unter dem Titel „Theorie der Schule“ eine Sammlung von Texten heraus, die seit etwa 1900 im Interesse an einem „Wesen“ der Schule geschrieben worden waren, um aufzuzeigen, inwiefern die Schule das „komplexe institutionelle Gegenstück zu Erziehung und Bildung“ als den „Urphänomene[n] des Lebens“ war (Röhrs, 1968, S. XI); er erklärte damit die Komplexitätsanalyse im Rahmen einer Theorie der Schule zur Aufgabe der Erziehungswissenschaft. Fast parallel zu diesen Publikationen erschien 1969 eine weitere Sammlung

6 Schelsky hatte von der Schule als „bürokratischer Zuteilungsapparat von Lebenschancen“, Schelsky, 1957, S. 17–18, gesprochen; in der Folge erschienen u. a. das Beiheft 4 zur „Soziologie der Erziehung“ der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS) im Jahr 1959, Heintz, 1959; Veröffentlichungen des Ökonomen Friedrich Edding, z. B. 1963, oder des Soziologen Eugen Lemberg, so 1963 zum Bildungswesen als Gegenstand der soziologischen Forschung; vgl. zum empirischen Interesse an Bildungsbeteiligung und Bildungsungleichheit auch Drope, Wenk & Reh, 2025.

7 Tenorth weist ausdrücklich auf diese schultheoretische Position Wilhelms hin, die er als modernisierende Distanzierung vom Nationalsozialismus positiv bewertet, Tenorth, 2013, S. 763.

von Texten unter dem bescheiden klingenden Titel „Zur Theorie der Schule“. Sie war herausgegeben vom Pädagogischen Zentrum (PZ), einer 1965 in Berlin ausdrücklich zur (sozial)wissenschaftlichen Unterstützung modernisierender Bildungspolitik gegründeten Einrichtung. Publiziert wurden hier jeweils zwei Texte von Peter Fürstenau und zwei von Wolfgang Schulz, Texte von Carl-Ludwig Furck, der für Gründung und Entwurf des PZ eine zentrale Rolle gespielt hatte (Furck, 2003), von C. Wolfgang Müller und Franz Wellendorf, die zum Teil auf vorher gehaltene Vorträge zurück gingen. Alle diese Texte stellten sozialwissenschaftlich orientierte Beiträge zu dem dar, was Schule sei, und allen gemeinsam ist eine kritische Haltung gegenüber deren spezifischer institutioneller Form.

Von einer „institutionelle[n] Zwielfichtigkeit“, den erzieherischen Auswirkungen informeller und formeller Faktoren der Institution, sprach Peter Fürstenau (1972a, S. 13). Er machte das an einem Beispiel fest: Lernstörungen der Kinder würden immer als individuelle Störung verstanden und es werde nicht danach gefragt, was sie mit der Schule als Institution zu tun hätten; deren vorbereitende Funktion auf das Erwachsenenleben bestehe darin, Triebkontrolle und Verhaltensregulierung mit Hilfe „uniformer Bedingungen“ durchzusetzen (Fürstenau, 1972a, S. 16–17). Bürokratiekritik (Fürstenau, 1972b) wurde ergänzt durch die Forderung nach einem „progressiv-institutionellen Ansatz“ (Müller, 1972, S. 78–85), mit dem, so der Vorschlag Müllers, Interessensgegensätze zwischen Lehrkräften und Schüler:innen nicht tabuisiert, sondern vielmehr als legitim akzeptiert und dafür Institutionalisierungsformen gefunden werden sollten, die vor allem entpersonalisiert seien. Grundlegend blieb der schon 1925 von Siegfried Bernfeld vertretene Gedanke einer Abhängigkeit der Durchsetzung erzieherischer Ziele von der Organisation bzw. der Art und Weise, wie die Schule organisiert ist (Furck, 1972, S. 127–128). Wirkliche Veränderungen seien nur mit Veränderungen der Schulorganisation zu erreichen, eine „innere Schulreform“ sei ohne eine „äußere“ nicht denkbar. Und selbst dann, wenn eine Theorie der Schule als perspektivierte „Teil“-Theorie entworfen wurde, konzeptionierte man jene als eine gesellschaftliche Institution. So konnte noch Wolfgang Schulz seine „didaktische Theorie der Schule“ als eine „kritische Theorie der Gesellschaft“ verstehen (Schulz, 1972, S. 39).

In den folgenden Jahren erschien eine Menge von Texten, die sich alle – meist ohne den Hinweis auf eine Schultheorie im Titel zu führen – kritisch mit der Schule als Institution befassten. Diese Beiträge reichten von einer in Übersetzung veröffentlichten radikalen Schulkritik (Illich, 1972) bis zu Plädoyers für eine „humane Schule“ (Vierlinger, 1978). Sie alle thematisierten kritisch – auch wenn zumeist nicht so radikal wie Illichs Schulkritik, die unter dem Titel „Entschulung der Gesellschaft“ 1972 in Deutschland erschienen war (Haupt & Zenke, 2025) – die Institution Schule als Ort, an dem ihre Absolvent:innen sich

anpassen müssten, ihre Individualität missachtet würde und mit schulischen Praktiken Prüfungen und Notengebung Leistungsdruck und Angst erzeugt würden. Rupert Vierlinger (1978) etwa plädierte für eine „humane Schule“, für eine binnendifferenzierende und Freiräume fürs Lernen organisierende Schule, in der die harten Instrumente, mit denen „Schulversagen“ erzeugt werde, „die Jahrgangsklasse, die Normalverteilung bei der Zensurengebung und die Bildung eines dreigliedrigen Schulsystems“ (Vierlinger, 1978, S. VIII) abgeschafft würden.

In den 1970er Jahren vollzog sich offensichtlich eine Veränderung im Verhältnis der Bevölkerung zur Schule. Während Wilhelm am Ende der 1960er Jahre noch diagnostizierte, dass die Schule „heute hoch im Kurs“ (Wilhelm, 1969, S. 1) stehe, breite Akzeptanz genieße und ihr insgesamt Respekt gezollt werde (Wilhelm, 1969, S. 1–2), konstatierte er zugleich ein „Unbehagen um die Schule“ (Wilhelm, 1969, S. 2). Hinsichtlich der Bedeutsamkeit des schulischen Wissens, der Gültigkeit einer Leistungsethik und eines überlieferten Autoritätsgefüges sah sich die Schule 1984 vielfältigen Zweifeln ausgesetzt (Wilhelm, 1984, S. 11–21). Ähnliche beobachtete Torsten Husén ein zunehmendes „Unbehagen“ an der Schule seit dem Ende der 1960er Jahre, das sich jedoch widersprüchlich äußerte: „Das deutlichste Symptom für die veränderte Einstellung zu Bildungsfragen ist die breite Kritik, die seit Ende der sechziger Jahre in vielen Ländern von links wie rechts an der Schule geübt wird. Die Überzeugung von dem Wert traditioneller Bildung ist ebenso geschwunden wie der Glaube an Schule als Instrument zur Verbesserung der Gesellschaft. Konservative Kreise kritisieren das geringe Leistungsniveau, den Mangel an Disziplin, die Vernachlässigung Begabter; von linker Seite wurde die Freudlosigkeit der Schule, ihre autoritäre Struktur bemängelt, Schule als Instrument einer kapitalistischen Gesellschaft verstanden.“ (Husén, 1980, S. 11–12).

Die Schule erfüllte nicht mehr die mit ihr verbundenen – verschiedenen – gesellschaftlichen Erwartungen. Versucht man Erwartungen und Einschätzungen, die an unterschiedlichen Stellen und von unterschiedlich – auch politisch unterschiedlich – positionierten Akteuren geäußert wurden, als Beschreibung des Zustandes der Schule zu lesen, gerät man in Schwierigkeiten: War der Leistungsdruck, den die Schule gegenüber Schüler:innen erzeugte, für die einen zu hoch, verfehlte für die anderen die Schule überhaupt den Anspruch, noch für die Durchsetzung einer Leistungsethik einzustehen und zu sorgen. Der Maßstab für zu fordernde Leistung war offensichtlich nicht klar, vielmehr umstritten – und die Institution Schule konnte nicht mehr von einer selbstverständlichen Geltung grundlegender Werte und von Normen und Regeln ausgehen, zu deren Aufrechterhaltung sie gleichzeitig durch ihre Praxis bisher beigetragen hatte.

Angesichts einer solchermaßen unübersichtlichen Lage der Schule versuchten Erziehungswissenschaftler sich an einer „erziehungswissenschaftlichen Disziplinierung“ der Schultheorie (Holstein, 1975, S. 84) durch die Schultheorie. Anders als in den kritischen Positionierungen aus dem Ende der 1960er Jahre und gegen eine ausufernde Schulkritik in Stellung gebracht, wurde nun mit Nachdruck auf eine von bildungspolitischen Positionierungen eher freie Wissenschaftlichkeit gesetzt, die systematisch-analytische Differenzierungen bieten sollte. So hatte schon Wolfgang Kramp 1973 bezüglich der schultheoretischen Entwürfe „bloße Meinungen“ und „Pseudothorie“ kritisiert. Kramp wie auch Bijan Adl-Amini, dessen Buch „Schultheorie – Geschichte, Gegenstand und Grenzen“ 1976 erschien, hatten eine Modernisierung und stärkere – im Einzelnen nicht genau bestimmte bzw. noch umstrittene – wissenschaftliche Ausrichtung der Schultheorie gefordert. Adl-Amini stellte fest, dass die Schultheorie keinen genuinen Gegenstand habe und hielt eine, gesellschaftstheoretische und multidimensionale Aspekte umfassende, Konzeption der Schule nur noch als kritische Curriculumtheorie für denkbar.⁸ Angela Jurinek-Stinner (1981) – eine der sehr wenigen Frauen, die sich mit Schultheorie befassten – befand, dass die Schultheorie in einer tiefergehenden Krise sei. Sie urteilte scharf, dass nur durch einen Wandel von Begriffen und Programmen nichts gewonnen sei, die „sogenannte sozialwissenschaftliche Verwissenschaftlichung“ (Jurinek-Stinner, 1981, S. 153) aus dem Dilemma einer ontologisierenden Gegenstandsbestimmung von Schule nicht hinausführe. Möglicherweise könnten auf der Basis einer anderen Form forschender Verknüpfung unterschiedlicher Wissensformen – von Theorie und Praxis – in der Handlungsforschung etwa (Jurinek-Stinner, 1981, S. 181–182) neue Theoretisierungsimpulse gefunden werden. Das war offensichtlich wenig anschlussfähig, wie Kemper in seinem Buch „Schultheorie als Schul- und Reformkritik“ 1983 nüchtern bilanzierte: „Eine allgemeine Theorie der Schule aber, die in einem substanziell und methodisch ausgewiesenen Bezugsrahmen Bedingungen und Ziele, Formen und Folgen schulisch institutionalisierter Erziehungs- und Lernprozesse historisch und systematisch untersucht, konnte bisher nicht vorgelegt werden“ (Kemper 1983, S. 9). Er fügte dem – in einer Fußnote – hinzu, dass nicht einmal Begriff und Aufgabenfeld einer solchen Theorie klar seien. Klaus-Jürgen Tillmann unterschied Mitte der 1980er Jahre deutlich zwischen jüngeren, sozialwissenschaftlich orientierten schultheoretischen Konzeptionen und solchen, zumeist älteren, oft geisteswissenschaftlich genannten, die ohne eine Konzeption von Gesellschaft und Institution auskamen. So hatte Tillmann Röhrs’ Textsammlung aus dem Jahr 1968 als eine solche von „Wunschvor-

8 Das ist allerdings wenig überzeugend, weil das angemahnte Wechselverhältnis von Schule und Gesellschaft auf die Frage des Curriculums zuzuspitzen, doch gerade nicht multidimensional scheint, Adl Amini, 1976, S. 102–104.

stellungen, Glaubensbekenntnisse[n] und pseudoreligiöse Aussage[n]“ ohne eine systematisierende und einschätzende Einordnung genannt (Tillmann, 1993, S. 406). Alle moderneren Theorieansätze – und das gelte dann eben auch für Adl-Amni und Kemper – befassten sich, Tillmanns Auffassung nach, mit einem „Kernproblem“, nämlich „dem Verhältnis zwischen der Institution Schule und dem gesamtgesellschaftlichen System“, so dass er immerhin von den „Konturen eines Konsenses“ sprechen konnte (Tillmann, 1987, S. 8)⁹.

Nicht im Gefolge der Schulreden Hegels und auch nicht nach Bernfelds (1925) Polemik über die Grenzen der Erziehung und die Notwendigkeit, die Institution als das zu begreifen, was erzieht, sondern erst jetzt, seit Mitte der 1960er Jahre, wurde die Frage nach einer Theorie der Schule allgegenwärtig als kritische Frage nach einer gesellschaftlichen Institution gestellt – das macht die „langen“ 1970er Jahre der Schultheorie aus. Die Konjunktur dieser besonderen schultheoretischen Reflexionen und Entwürfe in den 1970er Jahren ist Ausdruck einer ‚Versozialwissenschaftlichung‘ der Erziehungswissenschaft, ihrer Orientierung an den Sozialwissenschaften. Langsam etablierte sich auch an den Universitäten eine empirische Forschung zu Bildung und Erziehung, in deren Folge sich ein Umbau der universitären Pädagogik vollzog und der Verlust oder Verzicht auf die bekannten „einheimischen Begriffe“ der Pädagogik beklagt wurde (Tenorth, 1982).

2 Erziehungswissenschaft als Sozialwissenschaft an der Reformuniversität Konstanz

Die ‚Versozialwissenschaftlichung‘ der Erziehungswissenschaft lässt sich am Beispiel der Entwicklung der Reformuniversität Konstanz – 1966 gegründet (Mälzer, 2016, S. 151–156) – darstellen.¹⁰ Wie in einem Brennglas lässt sich hier beobachten, wie sich die Schulforschung in der auslaufenden Reformzeit zwischen Empirisierung, pädagogischen Perspektiven und anwendungsbezogener Politikberatung entwickelte.

Der durch seine bildungssoziologischen Veröffentlichungen bekannte Soziologe Ralf Dahrendorf (Meifort, 2017) hatte bei der Durchsetzung des

9 Die Aufsätze dieses Bandes waren – bis auf einen – zuerst im Jahr 1985 in der Zeitschrift „Westermanns Pädagogische Beiträge“ erschienen, Adl-Amini et al., 1993, S. 117 und S. 127, Anm. 1.

10 Die Entwicklung der Bildungsforschung in Konstanz stand im Kontext derjenigen in anderen Einrichtungen, vor allem in den beiden außeruniversitären Forschungsinstituten „Deutsches Institut für Internationale pädagogische Forschung“ (DIPF) und „Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft“. Darauf bezogen sich die Konstanzer immer wieder, auch weil die beiden Institute deutlich mehr Gelder erhielten, so das DIPF 1972 4,5 Mio, das Institut für Bildungsforschung in der MPG 6,3 Mio und der SFB 23 nur 1,3 Mio, so Fend auf einem Symposium des SFB 1974, siehe Bericht darüber, Universitätsarchiv Konstanz Akz. 469/37; vgl. dazu Edding & Hüfner, 1975.

Universitätsprojektes in Konstanz eine entscheidende Rolle gespielt. Er verfolgte das Projekt einer reformierten Universität, deren Schwergewicht auf den „experimentellen Disziplinen“ lag: „Zumindest die Sozialwissenschaften sind durch die traditionelle deutsche Hochschulstruktur in ihrer Entwicklung vielfach gehemmt worden. Unter solchen Aspekten liegt es nahe, an einem Ort einmal die Akzente zu verkehren, ohne den Grundgedanken der Universität aufzugeben, also eine Hochschule zu schaffen, an der die modernen Erfahrungswissenschaften im Zentrum, die spekulativ-interpretierend-historischen Disziplinen dagegen am Rande stehen. Dies ist die Grundabsicht der Konstanzer Gründung“ (Dahrendorf, 1966, S. 7). Auch wenn sich Dahrendorf mit diesem Programm nicht vollständig durchsetzen konnte, wurde eine der zunächst nur drei Fakultäten die „Sozialwissenschaftliche Fakultät“. Um Kooperation zu befördern, sollten – so der Gründungsausschuss – zusätzlich zu Fakultäten weitere Einrichtungen, „Zentren (interdisziplinäre Forschungsinstitute auf Zeit, z. B. Bildungsforschung)“ (Dahrendorf, 1966, S. 8)¹¹ geschaffen werden, in denen „übergreifende Probleme“, u. a. eben „Probleme der Bildung“ (Kultusministerium, 1966, S. 34) zu bearbeiten seien. Vorausgesetzt war ein weiter Begriff der Sozialwissenschaften; „Wechselwirkungen von Mensch und Gesellschaft“ würden in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen behandelt.¹² Neben der Soziologie, den Politischen Wissenschaften und der Psychologie waren in der Sozialwissenschaftlichen Fakultät auch Lehrstühle für Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaft und Statistik vorgesehen; ein Fach „Erziehungswissenschaft“ war – der Stellungnahme des Kultusministeriums folgend – an dieser Stelle zunächst nicht geplant (Kultusministerium, 1966, S. 25–26). Allerdings sprach das Kultusministerium sich für ein Zentrum „Probleme der Bildung“ aus: „Dieses Zentrum, in dem nach den Vorschlägen des Gründungsausschusses die Soziologie, die Psychologie, die Pädagogik und die Biologie vertreten sein sollen, würde sich vornehmlich der Untersuchung von Fragen der Erschließung von Begabungsreserven und der Zusammenhänge von Schulorganisation und Bildungschancen widmen“ (Kultusministerium, 1966, S. 35). Betont wurde – und hier findet sich das Planungsparadigma der 1960er Jahre formuliert: „Die Arbeiten dieses Zentrums sind für die Vorhaben des Kultusministeriums auf dem Gebiet der Bildungsplanung sehr wichtig. Die langfristige Bildungsplanung muß auf wissenschaftlich gesicherten Prognosen der Bildungsforschung aufbauen können, wobei

11 Hansgert Peisert hatte schon im September 1965 in einem Papier über die Zentren geschrieben, dass es darum ginge, die wissenschaftliche Forschung zu befördern. Peisert schlug vor, ein Zentrum I Bildungsforschung einzurichten und als Abteilungen Psychologie/Pädagogik, Soziologie, Kulturpolitik, Ökonomie des Bildungswesens, Statistik, Humangenetik, Programmiertes Lernen“ aufzunehmen, Universitätsarchiv Konstanz, Akz. 1773, Nr. 1.

12 Es gab in Hinblick auf die Unterscheidung von Soziologie und Sozialwissenschaften und deren Breite nach 1945 zunächst keine kohärente Begriffsnutzung, Link, 2022, S. 16.

eine in der interdisziplinären Form wirkende Bildungsforschung besonders günstigen Bedingungen unterliegt“ (Kultusministerium, 1966, S. 35).

Dahrendorf hatte schon vor der Gründung Kontakt mit dem Psychologen Hans Aebli aufgenommen, den er für den ersten psychologischen Lehrstuhl gewinnen konnte. Mit ihm gemeinsam erörterte er schon 1965 die Möglichkeiten einer interdisziplinären Forschung.¹³ Aebli schrieb 1967, dass die moderne Gesellschaft interdisziplinäre Kooperation nötig mache: „Oder denken wir an die Probleme der modernen Bildungsforschung. Sie sind zuerst von den Soziologen aufgeworfen worden. Aber rasch zeigte sich das Bedürfnis nach Ergänzung der soziologischen Erkenntnisse durch psychologische Untersuchungen. Es stellten sich Fragen, die nur der politische Wissenschaftler (sic, S.R.) kompetent zu beantworten vermag, und auch ein Bedürfnis nach einer pädagogischen Deutung der Ergebnisse macht sich geltend.“ (Aebli, 1967, S. 21). Insbesondere in der Bildungsforschung also zeigte sich, wie wichtig interdisziplinäre Arbeit war, wollte man ‚gesellschaftlich‘ relevante Fragestellungen bearbeiten – dabei mussten sowohl Fachterminologien überwunden wie Spezialisierungen gestärkt und pädagogische Perspektiven berücksichtigt werden.

Ebenfalls schon 1965 wandte sich Dahrendorf an Wolfgang Brezinka, der als Kritiker der zeitgenössischen Pädagogik eine erfahrungswissenschaftlich arbeitende Erziehungswissenschaft forderte (Brezinka, 2020, S. 18; Brezinka, 1968, 1969).¹⁴ Brezinka trat seinen Dienst im Januar 1967 auf einem Lehrstuhl der Sozialwissenschaftlichen Fakultät an, nachdem ihm die Einrichtung eines Fachbereiches Erziehungswissenschaft innerhalb jener zugesichert und im November 1967 eingerichtet worden war. In dieser sollte eines der selbständigen Spezialgebiete der Disziplin die „Theorie der Schule und des Unterrichts (abkürzend meist als Schulpädagogik bezeichnet)“ werden (Brezinka, 2020, Anhang 1, S. 177–187); sie war zentraler Bestandteil der Erziehungswissenschaft.¹⁵ Brezinka holte 1968 Helmut Fend zunächst als wissenschaftlichen Assistenten an den Fachbereich Erziehungswissenschaft (Brezinka, 2020, S. 28).

13 Ein Brief von Aebli an Dahrendorf vom 6.9.1965, Universitätsarchiv Konstanz Akz. 1773 Nr. 1.

14 Brezinka berichtet darüber, dass er falsch verstanden worden sei; ihm ging es um Kritik einer „Sammelsuriumspädagogik“ und demgegenüber um einen systematischen und differenzierten Entwurf; er wollte zwischen einer „Praktischen Pädagogik“, einer „Philosophischen Pädagogik“ und der Erziehungswissenschaft als einer empirisch sozialwissenschaftlichen Disziplin unterscheiden wissen und hielt pädagogische Fragen nicht für überflüssig, sondern für theoretisierbar; er kämpfte – so seine eigene Wahrnehmung – für ein Fach Erziehungswissenschaft, Brezinka, 2020, S. 36–37.

15 Brezinka geriet dann allerdings über die „Grundordnung“ der Universität mit dem Rektor, Gerhard Hess, in Konflikt; auch mit Vertretern des Zentrums und des SFB stritt er über Weite bzw. Enge der empirischen Forschung. Brezinka, der selbst nicht empirisch forschte, hatte es abgelehnt im „Zentrum für Bildungswissenschaft“, wie er es fälschlich nennt, mitzuarbeiten; Brezinka, 2020, S. 29–30; weitere Unterlagen zu Auseinandersetzungen mit Peisert, Konstanzer Universitätsarchiv Akz. 1773 Nr. 1.

Von Beginn an stand an der Universität Konstanz also die Bildungsforschung für deren empirische Ausrichtung und für eine Universität, die sich zur politischen Aufgabe bekannte, ‚modernes‘ (anwendungsbereites) Wissen für politische Steuerung zu produzieren (Hess, 1968, S. 9) und damit den langfristigen Prozess einer „Verwissenschaftlichung des Sozialen“ (Raphael, 1996) weiter voranzutreiben. Er führte zu einem Paradigmenwechsel in den Regierungspraktiken und zur „dauerhafte[n] Präsenz humanwissenschaftlicher Experten, ihrer Argumente und Forschungsergebnisse in Verwaltungen und Betrieben, in Parteien und Parlamenten, bis hin zu den alltäglichen Sinnwelten sozialer Gruppen, Klassen und Milieus“ (Raphael, 1996, S. 166). Die Orientierung an wissenschaftlichen Erkenntnissen und Prognosen wurde Maßstab einer modernen Verwaltung politischer Handlungsfelder und der „rationale Sachzwang“ zur herrschenden Legitimationsfigur politischer Entscheidungen.

Die empirische Sozialforschung, die für ein erfahrungswissenschaftliches Selbst- und ein nomologisches Wissenschaftsverständnis mit der Präferenz für quantitative Methoden stand¹⁶, versprach – den „Mythos der empirischen Soziologie“ (Kruse, 2006) reproduzierend – mit den von ihr erhobenen Daten nicht nur eine gesicherte und unstrittige Wahrheit, sondern auch für die präzise sozialtechnische Steuerung einer demokratischen Gesellschaft (Kruse, 2006, S. 152) zu sorgen und Klarheit für politische Entscheidungen zu liefern – die empirische Sozialforschung war ein „politisches Projekt“ (Kruse, 2006, S. 150). Wie „die Politik“ zu ihrem zentralen Adressaten wurde, lässt sich insbesondere in der sich sozialwissenschaftlich orientierenden Erziehungswissenschaft erkennen und erst mit der Stagnation des Fortschritts und den damit verbundenen Enttäuschungen verblasste dieser Mythos gegen Ende der 1970er Jahre; die Sozialforschung wurde nun explizit und neu strittig, wie sich auch an den Auseinandersetzungen um die Begleitforschung zu Gesamtschulen beobachten lässt.

Ohne Kontroversen und Auseinandersetzungen an verschiedenen „Frontlinien“ verlief auch im Konstanzer „Zentrum I Bildungsforschung“ und dem hier seit 1968 angesiedelten SFB 23¹⁷ die Entwicklung nicht. Der SFB hatte sich auf

16 Im Gegensatz zum lange Zeit vertretenen Narrativ, dass es im Nationalsozialismus keine empirische soziologische Forschung gab, ist inzwischen mehrfach herausgearbeitet worden, dass der Transfer einer empirischen Sozialforschung aus den USA nach 1945 nicht der Beginn einer nun erst möglichen empirisch-wissenschaftlichen Gesellschaftsanalyse war. Auch der Nationalsozialismus hatte Expertenwissen nötig, dazu Klingemann, 2020, S. 179; Klingemann, 2009; jüngst Link, 2022. Die „Soziologisierung“ verschiedener Nachbardisziplinen der Soziologie vollzog sich in deren Anwendungsorientierung ebenfalls schon in den 1930er und 1940er Jahren, Klingemann, 2020, S. 4–5.

17 Vgl. Protokoll der Mitgliederversammlung des SFB vom 21.8.1969, wo darauf hingewiesen wird, dass der seit Juli 1968 offiziell besteht; im Dezember 1969 gibt es eine pauschale Genehmigung des Förderantrags an die DFG, Universitätsarchiv Konstanz Akz. 1173 Nr. 9.

einen inhaltlichen Schwerpunkt konzentriert – so von der DFG und den von ihr eingesetzten Gutacher:innen gefordert – nämlich „Sozialisation in Bildungsinstitutionen“.¹⁸ Damit hatten die Akteure den soziologischen Grundbegriff der Institution als Form gesellschaftlicher Ordnungsbildung – in seiner zeitgemäß an Parsons und Merton entwickelten strukturfunktionalistischen Fassung – für Untersuchungen zur „Herstellung“ handlungsfähiger Individuen als sozialen Prozess nutzbar machen wollen und so zur Konjunktur des Begriffes der Sozialisation in der Erziehungswissenschaft beigetragen. Ein offener Punkt blieb in den frühen 1970er Jahren, in welchem Verhältnis Grundlagenforschung und Anwendungsorientierung in der Bildungsforschung zueinander stünden. Dabei pochte einerseits Peisert darauf, dass jene Grundlagenforschung Sache der Universitäten sei (s. FN 11), andererseits betonte Fend, dass es Aufgabe der Bildungsforschung sei, das Bildungswesen zu gestalten, zu verändern und entsprechende Entwicklungen zu legitimieren. Auch Fend kritisierte allerdings, dass die „sogenannte theoretisch orientierte Forschung vergleichsweise finanziell nur wenig gefördert“ werde.¹⁹ War es notwendig, das Bildungssystem erziehungswissenschaftlich, im engeren Sinne bildungshistorisch zu reflektieren – um es als System bzw. Institution zu verstehen – so war aber die Erziehungswissenschaft, so nun Fend mit anderem Akzent als Brezinka, nicht in der Lage, isoliert den modernen wissenschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Nur in einem „Disziplinengeflecht“²⁰, als interdisziplinäre Forschung, sei eine empirische Fundierung vorherrschender Annahmen zu garantieren.

3 Fends Schultheorie auf halbem Wege: Von der Sozialisation in der Schulform zur Schule als Institution

Die Arbeiten Fends und seine schultheoretischen Positionen entwickelten sich im Kontext der in der Reformuniversität Konstanz geforderten und ermöglichten Interdisziplinarität, wie im Folgenden dargestellt werden soll. Hier waren auch die finanziellen und personellen Möglichkeiten vorhanden, umfangreiche empirische Forschungsprojekte durchzuführen (Mattes & Reh, 2019). Daraus entstand Fends erster Entwurf einer Schultheorie (Fend, 1980), die in der Form, die sie dabei angenommen hat, auf diese Konstanzer Konstellation zurückverweist.

18 Vgl. Förderantrag des SFB an die DFG von 1972, wo über die Kritik an zwei Schwerpunkten und die Reaktion darauf berichtet wird, S. 5, Universitätsarchiv Konstanz Akz. 341 Nr. 51-51k.

19 So in den entsprechenden Referaten eines 1974 durchgeführten Symposiums des SFB, S. 19, Universitätsarchiv Konstanz, Akte 469/37.

20 Fend 1974 in seinem Einleitungsreferat für das oben angeführte Symposium des SFB, S. 19, Universitätsarchiv Konstanz, Akte 469/37.

Fend²¹ war ausgebildeter Volksschullehrer, hatte danach Erziehungswissenschaft und Psychologie in Innsbruck – hier von Brezinka beeinflusst – studiert, wo er schließlich 1967 promoviert wurde. Zwischendurch hielt Fend sich am Institut of Education der University of London und an der London School of Economics and Political Science auf und wurde dort empirisch „sozialisiert“. Er war seit 1969 am SFB 23 mit einem eigenen Projekt „Sozialisierungseffekte unterschiedlicher Schulformen“²² beteiligt und im September 1969 zum Sprecher des SFB gewählt worden²³, bevor er 1972 Professor wurde. Seine Studien zur Sozialisation in unterschiedlichen Schulformen machten Fend zum bildungspolitisch gefragten Experten im Streit um das entscheidende Schulreformprojekt dieser Jahre, die Gesamtschule. Er wurde mit der Evaluation der Gesamtschule durch verschiedene Länderregierungen beauftragt, nutzte diese geschickt für die Weiterführung seiner wissenschaftlichen Arbeit (Fend, 1982a, b) und wurde als Leiter an das Landesinstitut für Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen abgeordnet, bevor er zurück nach Konstanz ging²⁴ und schließlich an die Universität Zürich wechselte. In verschiedenen Projekten hat Fend an unterschiedlichen Schulen Baden-Württembergs, aber auch anderswo, große Mengen an Daten erhoben. Diese unterzog Fend wiederholten Analysen und nutzte sie so für je neue Einblicke in das Bildungssystem.²⁵

In den 1970er Jahren hat Fend in Konstanz viele Manuskripte verfasst und Bücher publiziert. Die Schultheorie geht auf diese Texte und empirische Forschungsergebnisse zurück (Fend, 1980, S.VII). Es handelt sich bei den Vorarbeiten um Studien zur Sozialisationstheorie, die den Rahmen für die empirische Forschung im SFB 23 bildeten. Ausgangspunkt waren die frühe Arbeit an einer Theorie der „Sozialisierung“ – mit diesem Begriff schloss Fend an Brezinka an (Fend, 1969, S. 10) – und eine zweite Studie zu „Konformität und Selbstbestimmung“ (Fend, 1971). In den folgenden Jahren erschienen weitere

21 Zur Biographie Fends: Tippelt, 2008; im Universitätsarchiv Konstanz ist die Abschrift eines Interviews von Juliane Kümmell-Hartfelder mit Fend über seine Zeit in Konstanz einsehbar, Universitätsarchiv Konstanz Best. 120, I 35; Interview von Monika Mattes, Mattes & Reh, 2019.

22 Vgl. die Beschreibung des Projektes im Förderantrag des SFB an die DFG von 1972, S. 25-27 und auf 27 Seiten im Anhang eine Darstellung der bisherigen Arbeit und der Planungen, Universitätsarchiv Konstanz Akz. 341 Nr. 51b-51k.

23 Vgl. Protokoll der Mitgliederversammlung des SFB vom 24.9.1969, Universitätsarchiv Konstanz Akz. 1173 Nr. 9.

24 Fend war von April 1978 bis Mai 1979 abgeordnet und konnte der Berufung zum Leiter des Landesinstituts in Nordrhein-Westfalen nicht folgen, wie er Peisert mitteilte, Universitätsarchiv Konstanz Akz. 304/4.

25 Die Anträge des SFB an die DFG und die verschiedenen Tätigkeitsberichte ermöglichen es relativ genau zu rekonstruieren, wo welche Daten für Voruntersuchungen und für die jeweiligen Hauptuntersuchungen erhoben wurden.

Bücher – teilweise in Ko-Autorschaft mit Konstanzer Mitarbeiter:innen – zu sozialisationstheoretischen Fragen (Fend, 1974; Fend et al., 1974; Fend, 1976, 1979) und eine Studie zum „Schulklima“ (Fend, 1977). Alle diese Arbeiten zeigen, mit welchen grundlegenden Problemen sich Fend in diesem Zusammenhang befasste und wie er sie zu lösen versuchte. Insbesondere beschäftigte ihn das Verhältnis von Theorie und empirischer Forschung, das Verhältnis von Normativität und Wissenschaft und das von Erziehungswissenschaft, Praxis und Bildungspolitik zueinander.

Die Vorarbeiten zur Schultheorie waren erziehungswissenschaftliche Arbeiten. Systematische begriffliche Klärungen, wie sie Brezinka vorgenommen hatte, erschienen Fend allerdings im Sinne theoretischer Vorarbeiten für ein anstehendes, empirisches Forschungsprogramm wenig hilfreich. Er referierte verschiedene Theorieansätze und bestimmte vor diesem Hintergrund „Sozialisierung“ als Teilprozess eines umfassenderen „Enkulturationsprozesses“, in dem Normen und Werte der Gesellschaft erlernt würden (Fend, 1969, S. 217). Dieser Prozess verlaufe in eine Richtung: Das Individuum werde durch „soziokulturelle Bedingungen“ – darunter versteht Fend hier normative Ordnungen und soziale Kontrolle – beeinflusst. Die Konzeption eines solchen nur in eine Richtung weisenden Beeinflussungszusammenhanges lag mit Blick auf empirische Untersuchungen nahe. Eine Operationalisierung für empirische Forschung erforderte die Unterscheidung in unabhängige und abhängige Variablen, dabei definierte Fend die soziokulturellen Bedingungen als unabhängige Variable, die andere Seite, nämlich das „Werden der Persönlichkeit“ (Fend, 1969, S. 218), als abhängige. Es gelte, einen theoretischen Bezugsrahmen zu bestimmen, der heuristisch zu nutzen sei. „Theorie“ wurde so auf einen Rahmen von verschiedenen, z.T. additiv nebeneinander stehenden Konzepten reduziert, den Fend zudem für revidierbar durch empirische Ergebnisse hielt.

1971 sprach Fend nur noch – wie üblich in dieser Zeit – von Sozialisation, blieb aber Brezinkas Interesse an der Erziehungswissenschaft verpflichtet. Er suchte ein theoretisches Sozialisationsmodell zu finden, dass „eine möglichst empirienahe Diskussion erzieherischer Zielsetzungen und Handlungsstrategien“ erlaube (Fend, 1969, S. 9). In der Sichtung der psychologischen Forschung schien ihm das Konzept der Entstehung interner Steuerungssysteme des Verhaltens, die „Theorie der Internalisierung“ (Fend, 1971, S. 22), ein interessanter Ansatz zu sein. Es ergebe sich hier, insofern die Fähigkeit zur Selbstbestimmung die „allgemeine erzieherische Leitidee“ sei, „zwanglos“ ein „Zusammenhang mit dem wieder aktuell gewordenen Erziehungsideal“ der Mündigkeit (Fend, 1971, S. 9). Vor diesem heuristisch-theoretischen Hintergrund sei dann zu untersuchen, mit welchem erzieherischen Verhalten und mit welchen Formen sozialer Kontrolle eine Internalisierung der gesellschaftlichen Norm der Selbständigkeit und Selbstregulation am besten gelänge – es ginge also

um den Modus der Verhaltenssteuerung, der sowohl Anpassung erzeuge wie aber auch einen „Autonomiegewinn“ bedeuten könne – und durchaus unterschiedliche Ergebnisse erziele, wie insbesondere am Phänomen der Leistungsmotivation sichtbar werde. Die Beschränkung auf das Ziel, den Modus der Verhaltenssteuerung zu untersuchen, versprach so der Erziehungswissenschaft, sich aus Debatten um die inhaltliche Dimension von Normen heraushalten zu können – für Fend schien damit eine Schwierigkeit gelöst.

Fend fasste seine verschiedenen sozialisationstheoretischen Arbeiten schließlich in einer „sozialwissenschaftlich orientierte[n] Theorie von Schulsystemen“ (Fend, 1980, S. 2), die er wenig später eine „erziehungswissenschaftliche Theorie der Schule“ (Fend, 1980, S. 10) nannte, zusammen und machte darin – wie schon seit 1970 immer wieder in den verschiedenen Anträgen und Berichten im SFB 23²⁶ – zwei Konzepte zentral: das der Institution und das der Sozialisation. Schulen seien – kontrollierte und absichtlich veranstaltete – Institutionen der Sozialisation. Sie erfüllten verschiedene gesellschaftliche Funktionen – der Qualifizierung, der Selektion und der Legitimation (Fend, 1980, S. 13-50). Das Verhältnis der beiden Konzepte zueinander erwies sich allerdings als schwierig. Fend verstand Institutionenbildung als einen historischen Prozess der Normierung, im Sinne der Schaffung gesetzlicher Grundlagen für die Lösung gesellschaftlicher Problemstellungen, im Falle der Schule derjenigen, Gesellschaft über die Schaffung in ihr „funktionierender“, handlungsfähiger Individuen zu reproduzieren (Fend, 1980, S. 3). Sozialisation verstand Fend als einen Prozess, in dem gleichzeitig gesellschaftliche Verhältnisse reproduziert und die Handlungsfähigkeit des Individuums herausgebildet würden (Fend, 1980, S. 6). Beides geschehe gleichzeitig; es handle sich um zwei Seiten einer Medaille; analytisch sei aber die Perspektive auf das Individuum von der auf die Gesellschaft zu trennen. Fend stellte erstere in seiner Forschung in den Mittelpunkt.

Die deklarierte Existenz einer Wechselbeziehung zwischen Strukturen auf der Seite der Gesellschaft und der Seite des Subjekts wurde allerdings in der Theoretisierung nicht zu Ende gedacht. Dafür schienen die geeigneten theoretischen Mittel zu fehlen. Trotz breiter Rezeption der in den 1970er Jahren virulenten gesellschaftstheoretischen und sozialwissenschaftlichen Ansätze dokumentiert Fends umfangreiches Leseprogramm doch auch Lücken und Schlagseiten. Er nahm die angloamerikanische, ethnologische, entwicklungspsychologische, organisationstheoretische und erziehungssoziologische,

26 Neben dem schon erwähnten Förderantrag des SFB von 1972 ist das von Fend im Januar 1972 fertig gestellte Manuskript „Theoretisches Rahmenmodell für einen Forschungsschwerpunkt ‚Institutionelle Sozialisationsforschung‘ im Rahmen des Sonderforschungsbereichs Bildungsforschung“, Universitätsarchiv Konstanz Akz. 341 Nr. 51-51k, oder verschiedene Tätigkeitsberichte des Zentrum I Bildungsforschung SFB 23, z.B. über das Jahr 1974 und über das Jahr 1976 zu nennen, Universitätsarchiv Konstanz Akz. 506/11.

aber auch sozialtheoretische und erziehungswissenschaftliche Literatur aus Deutschland zur Kenntnis. Der symbolische Interaktionismus spielte dabei aber ebenso wenig eine große Rolle – Fend hielt Mead für spekulativ (Fend, 1969, S. 30) – wie die zentralen theoretischen Arbeiten Bourdieus, die übersetzt allerdings auch erst seit den 1980er Jahren erschienen. Wohl wurde die in Frankreich schon 1964 veröffentlichte Studie „Les Héritiers – Les étudiants et la culture“ von Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron zur Kenntnis genommen²⁷ und Fend gebrauchte in der „Theorie der Schule“ am Rande auch den Begriff des Habitus (Fend, 1980, S. 7, 10); er sah aber nicht, dass gerade das Konzept des Habitus zur Lösung, die Vermittlung von objektiven und subjektiven Strukturen zu denken, hätte genutzt werden können. Möglichkeiten einer empirischen Untersuchung von immer wechselseitigen und daher fast notwendig ambivalenten Interaktionen und entsprechenden Strukturen innerhalb von Institutionen eröffneten sich so nicht und es blieb bei einem methodologischen Individualismus. Und auch wenn Fend selbst den Institutionenbegriff des Strukturfunktionalismus als unhistorisch charakterisierte und in einem kurzen Kapitel darauf verwies, dass Machtfragen ebenso wenig zu vernachlässigen seien wie subjektive Unangepasstheiten und Widerstände, blieben seine Schultheorie und seine Konzeption von Institution hier auf halber Strecke stehen (Fend, 1980, S. 50-54).

Während Fend 1980 allerdings Institution und Sozialisation „als nicht naturgegebene Phänomene, als menschliche Schöpfungen“ (Fend 1980, S. VII) und historische Phänomene (Fend, 1980, S. VIII) für besser oder schlechter zu machen hielt (Fend, 1980, S. VII/VIII) und eine Verantwortung für die „Gestaltung humaner Verhältnisse im Bildungswesen“ (Fend 1980, S. VIII) auch in der Bildungsforschung sah, entfernte er sich in den folgenden Jahren von diesem, noch einem reformerischen Optimismus zuzurechnenden Standpunkt. Leidenenserfahrungen von Schüler:innen (Fend 1980, S. VII) und psychische Kosten in Leistungsbiographien²⁸ zu untersuchen und zu reduzieren, war Fends Motiv. 1998 publizierte Fend, im Trend der Zeit liegend (Fend, 1998, S. 13), ein Buch über „Qualität im Bildungswesen“ und schrieb damit schon – bevor er 2006 eine „Neue Theorie der Schule“ veröffentlichte (Fend, 2006) – an dem mit der empirischen Schulforschung und der Schultheorie aufgeworfenen Problem des Verhältnisses von Theorie, empirischer Forschung und Normativität in der Erziehungswissenschaft weiter. Nun wurde die Frage der Qualität

27 In dem in Fn. 26 erwähnten Manuskript von Januar 1972 ist die 1971 in Deutsch, unter dem Titel „Die Illusion der Chancengleichheit“, erschienene Arbeit von Bourdieu/Passeron schon erwähnt, sie ist allerdings im Theoriedesign nicht berücksichtigt, Universitätsarchiv Konstanz Akz. 341 Nr. 51-51k.

28 Vgl. Förderantrag des SFB von 1972 für die Jahre 1974-1976, S. 25, Universitätsarchiv Konstanz Akz. 314 Nr. 51-51k.

als eine insinuiert, in der es um die „Leistungsfähigkeit des Bildungssystems“ gehe, darum, ob dieses stärker oder schwächer sei, ob Vertrauen in es bestehe oder nicht (Fend, 1998, S. 13). Die Frage danach, was pädagogisch eine gute Schule sei, verschob sich zur Frage, wo sich die Qualität entscheide, nämlich im Zusammenwirken unterschiedlicher Ebenen des Bildungssystems (Fend, 1998, S. 14), die es auf deskriptiver Ebene zu erfassen gelte (Fend, 1998, S. 15). Man könne mit der Frage nach einer „Prozessqualität“, also nach dem zu beschreibenden Ablaufen, dem Funktionieren von Prozessen in pädagogischen Institutionen die Frage nach pädagogischer Qualität ersetzen. Der Mechanismus bzw. das Funktionieren einer gesamten Institution, in einem gegebenen Rahmen, führten – so betrachtet – seine bzw. ihre Norm als Funktionieren in sich selbst schon mit. Als 2006 Fends „Neue Theorie der Schule“ erschien, war ihre Aufnahme verhalten. Ihr „unbekümmerter Theoriekonservatismus“, die „Harmonisierung“ der Unversöhnlichkeiten zwischen Akteur und Struktur, eine unterstellte prästabilisierte Harmonie (Harant, 2013, S. 315, Fn. 5) und die Missachtung der Ambivalenz von institutionellen Interaktionen ebenso wie von Machtfragen (Tenorth, 2006, S. 436) zeigten, wie Probleme und Grenzen der alten Schultheorie sich verstärkt hatten. War in der ersten Schultheorie noch die Möglichkeit von im Gegebenen nicht aufhebbareren Widersprüchen zwischen gesellschaftlichen Funktionen und individuellen Bedürfnissen denkbar, wurden diese, so Harant (2013), in der neuen Theorie der Schule zu Entwicklungschancen für das Individuum umgedeutet.

4 Fazit und Ausblick

Fends „Theorie der Schule“ spiegelt den sozialwissenschaftlichen Geist ihrer Zeit; sie suchte die Schule als eine gesellschaftliche Institution zu verstehen und erwies gerade dabei ihre (theoretische) Begrenztheit, indem sie die Schule strukturfunktionalistisch verstand und aus dem Paradigma der Sozialisations-theorie kommend empirisch vor allem mit psychologischen Konzepten untersuchte und einem methodologischen Individualismus folgte. Gegenwärtig – so zeigt es der Blick auf die jüngste, hier dokumentierte Tagung zu Fragen von Schultheorie – wird in der Diskussion um Schultheorien in starkem Maße Bezug auf andere Theorien genommen, auf eine Theorie-Familie und Denkstile, die man großflächig und grob als relational, als antidualistisch oder als anti-dichotomisch verstehen kann. Stark gemacht werden kulturwissenschaftliche Sichtweisen und eine jüngere Sozialtheorie; rekuriert wird auf Subjektivierungstheorie, auf Praxis- und auf Wissenstheorie.²⁹ Gefragt scheinen Theorien, in denen und mit denen allen Akteuren – oder Aktanten – in einem Feld agency

29 Zu dieser Theorie-Familie und deren Rezeption in der Erziehungswissenschaft: Kuhlmann et al., 2023.

zugesprochen werden kann, vor allem solchen, die in der – noch – geltenden institutionellen Hierarchie der Schule niedriger gestellte oder sich am Rande befindende Akteure bzw. Aktanten sind. Vermieden werden soll damit möglicherweise das, was man eine Reifikation gefestigter, institutionalisierter und einseitig machtgeladener Verhältnisse nennen könnte. Erkauft wird dieses unter Umständen mit einer Distanz zur Beobachtung pädagogischer als asymmetrischer Verhältnissen in Institutionen und möglicherweise auch mit dem Verzicht auf Beobachtung von Institutionen überhaupt, die als solche ja schon im Verdacht der Disziplinierung und der Unterdrückung des Einzelnen stehen. Gleichzeitig spielen Bezüge auf Theorien, die wie in den 1970er und 1980er Jahren – der Hochzeit von Schultheorien in der Bundesrepublik Deutschland – dem Marxismus oder der Kritischen Theorie zuzurechnen sind und mit umfassendem gesellschaftstheoretischem Anspruch formuliert wurden, heute keine Rolle mehr. Theoretische Rückgriffe auf neue Konzepte von Institution bzw. Institutionalisierung sind nur vereinzelt anzutreffen. Referenzen auf jüngste politiktheoretische Debatten über Institutionen, die Problematik der Institutionenkritik (Herrmann & Flatscher, 2020) einerseits und die Erweiterung institutionstheoretischer Überlegungen (Rosanvallon, 2025) finden sich eher selten. Unter der Hand scheinen damit Fragen nach gegenwärtigen politischen Kontexten und widersprüchlichen politischen und pädagogischen Erwartungen an die Institution Schule, Fragen eines sinkenden Vertrauens in Institutionen, einer Institutionenskepsis (Reh, Welter & Allert, 2025), Fragen von Legitimitäts- und Autoritätsverlusten, die sich vor dem Hintergrund eines gesteigerten Individualismus vollziehen, eskamotiert oder mindestens ausgeblendet. So wäre es sinnvoll, den Blick auf die Institution Schule, den Fend geworfen hat, als Anregung zu betrachten und seine Fragen nach epistemologisch-methodologischen und gesellschaftstheoretischen Kontexten wieder aufzunehmen. Dass sie von Fend gar nicht oder mindestens nicht befriedigend beantwortet wurden, dass etwa der methodologische Individualismus der Psychologie zu einer Begrenzung geführt hat und im Laufe der Jahre Fend selbst seinen Blick verengt hat, sollte gerade nicht von der Frage nach der Institution und Institutionalisierung ablenken. Schultheoretische Ansätze, die dieses – auf sehr unterschiedliche Weisen bei teilweise gleichen theoretischen Referenzen (Hegel, Arendt, Rancière) tun – bieten etwa Andreas Gelhard (2020) und Jan Masschelein und Simons (2013). Wichtig ist dabei der Gedanke, dass Schule auch anders als funktionalistisch gedacht werden könne, dass sie nicht „préparation“, sondern „séparation“ sei, Auszeit und der Ort eines „gleichzeitigen Zusammenlebens“ (Gelhard, 2020), die aber auf Institutionalisierung, d.h. Konstruktion einer Form von Öffentlichkeit und eines irgendwie Gemeinschaftlichen als Unterstützung und Ressource angewiesen bliebe. Vielleicht könnte die Schule so konzipiert werden nicht als Sphäre zwischen den anderen, sondern als andere Sphäre.

Ungedruckte Quellen

Universitätsarchiv Konstanz:

Best. 120, I 35 Interview mit Fend

Akz. 304/4 SFB 23/10 Sonderforschungsbereich 23 Zentrum I

Akz. 341 Nr. 51-51k Zentrum I

Akz. 469/37 Zentrum I

Akz. 506/11 Sonderforschungsbereich Bildungsforschung

Akz 1773 Unterlagen Hans Aebli Nr. 1

Akz. 1773 Unterlagen Hans Aebli Nr. 9

Literatur

Adl-Amini, B. (1976). *Schultheorie: Geschichte, Gegenstand und Grenzen*. Beltz.

Adl-Amini, B. et al. (1987). *Theorie der Schule: eine abschließende Diskussion*. In K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Schultheorien* (S. 117-127). Bergmann und Helbig.

Aebli, H. (1967). Die Reformuniversität Konstanz. *Konstanzer Blätter für Hochschulfragen*, 5(2), 18-31.

Baader, M. S. & Herrmann, U. (Hrsg.) (2011). 68 – Engagierte Jugend und Kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik. Juventa.

Behm, B. & Reh, S. (2016). (Empirische) Bildungsforschung – notwendig außeruniversitär? Eine Sondierung der Geschichte westdeutscher Bildungsforschung am Beispiel des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). In J. Baumert & K.J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 31, 107-127.

Behm, B. (2023). Das Institut für Bildungsforschung in der Ära Hellmut Becker, 1958 – 1981: Zur Genese und Transformation einer interdisziplinären Sozialwissenschaft im Kontext der Max-Planck-Gesellschaft. *Forschungsprogramm Geschichte der Max-Planck-Gesellschaft*. doi:10.17617/2.3495748.

Bernfeld, S. (1925). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Internationaler Psychoanalytischer Verlag.

Brezinka, W. (1968). Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Vorschläge zur Abgrenzung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 317-334, 435-475.

Brezinka, W. (1969). Über Absicht und Erfolg der Erziehung. Probleme einer Theorie der erzieherischen Wirkung. (Konstanzer Universitätsreden 22, herausgegeben von Gerhard Hess). Universitätsverlag. Auch *Zeitschrift für Pädagogik*, 245-272.

Brezinka, W. (2020). *Pädagogik als umkämpftes Fach. Lebenserinnerungen 1967 – 2020. Mit einer Dokumentation zur frühen Geschichte der Universität Konstanz*. Böhlau.

Dahrendorf, R. (1966). Über die Universität Konstanz. *Konstanzer Blätter für Hochschulfragen*, 4(4), 5-14.

Doering-Manteuffel, A. & Raphael, L. (2012). *Nach dem Boom: Perspektiven auf die Zeitgeschichte seit 1970*. Vandenhoeck & Ruprecht (2. Aufl.).

Drope, T., Wenk, S. & Reh, S. (2025). Reformhoffnung, Distanzierung, Pluralisierung: Bildungsungleichheiten als Gegenstand der Erziehungswissenschaft zwischen „Bildungskatastrophe“ und „PISA-Schock“. In T. Drope, S. Reh, & K. Maaz (Hrsg.), *Bildungsungleichheit als Gegenstand der Bildungsforschung: Perspektiven, Erträge und Aussichten* (S. 123-157). Münster/New York: Waxmann.

Edding, F. (1963). *Ökonomie des Bildungswesens: Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition*. Verlag Rombach.

- Edling, F. & Hüfner, K. (1975). Probleme der Organisation und Finanzierung der Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. In H. Roth & D. Friedrich (Hrsg.), *Bildungsforschung: Probleme, Perspektiven, Prioritäten Teil 2*, (S. 417-453). Klett.
- Fend, H. (1969). *Sozialisierung und Erziehung: eine Einführung in die Sozialisierungsforschung*. Beltz.
- Fend, H. (1971). *Konformität und Selbstbestimmung. Mündigkeit und Leistungsmotivation in sozialisationstheoretischer Sicht*. Beltz.
- Fend, H. (1974). *Koordinaten einer Theorie der schulischen Sozialisation*. Konstanz: Universität Konstanz Zentrum I Bildungsforschung. Sonderforschungsbereich 23. Forschungsberichte 15 (2. Aufl.). Klett.
- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W. & Váth-Szuszdiara, R. (1976). *Sozialisierungseffekte der Schule*. Beltz.
- Fend, H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule*. Soziologie der Schule II,1. Beltz.
- Fend, H. (1979). *Sozialisation durch Literatur*. Beltz.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1982a). *Gesamtschule im Vergleich: Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Beltz.
- Fend, H. (1982b). *Erziehungswissenschaft – Bildungspolitik – Kultusverwaltungen. Geschichten unglücklicher Liebschaften oder Modernisierungsprozess von Bürokratien?* In R. Brockmeyer & P. Hamacher (Hrsg.), *Schule zwischen Recht, Politik und Planung* (S. 124-147). Schöningh.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Schulwesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Juventa.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fingerle, K. (1987). Von Parsons bis Fend – strukturell-funktionale Schultheorien. In K.J. Tillmann (Hrsg.), *Schultheorien* (S. 47-59). Bergmann & Helbig.
- Furck, C.-L. (1972). *Innere oder äußere Schulreform?* In Pädagogisches Zentrum (Hrsg.), *Zur Theorie der Schule. Mit Beiträgen von Peter Fürstenau, Carl-Ludwig Furck, C. Wolfgang Müller, Wolfgang Schulz und Franz Wellendorf* (2. Aufl.) (S. 115-134). Beltz.
- Furck, C.-L. (2003). *Das Pädagogische Zentrum in Berlin – eine Verbindung von Wissenschaft und Praxis: Rückblick auf ein gescheitertes Projekt*. Jahrbuch Für Historische Bildungsforschung, 9, 269-282.
- Fürstenau, P. (1972a). *Zur Psychoanalyse der Schule als Institution*. In Pädagogisches Zentrum (Hrsg.), *Zur Theorie der Schule. Mit Beiträgen von Peter Fürstenau, Carl-Ludwig Furck, C. Wolfgang Müller, Wolfgang Schulz und Franz Wellendorf* (2. Aufl.) (S. 9-26). Beltz.
- Fürstenau, P. (1972b). *Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen: Ein organisationssoziologischer Beitrag*. In Pädagogisches Zentrum (Hrsg.), *Zur Theorie der Schule. Mit Beiträgen von Peter Fürstenau, Carl-Ludwig Furck, C. Wolfgang Müller, Wolfgang Schulz und Franz Wellendorf* (2. Aufl.) (S. 47-66). Beltz.
- Gebhard, J. (1923). *Der Sinn der Schule*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gelhard, A. (2020). *Die Politisierung institutioneller Widersprüche. Honneth – Hegel – Rancière*. In Herrmann, S. & Flatscher, M. (Hrsg.), *Institutionen des Politischen*. (S. 293-320). Nomos.
- Harant, M. (2013). *Schultheorien und deutscher Idealismus: Eine weltanschauungstypologisch-hermeneutische Analyse*. Schöningh.
- Haupt, S. & Zenke, C. T. (2025). *Zwischen Verschulung, Entschulung und Gegenschulen: Zur notwendigen historischen Kontextualisierung radikaler Schulkritik am Beispiel der 1970er Jahre*. Zeitschrift für Pädagogik. 71(3), 327-344.
- Hegel, G. W. F. (1986). *Rede zum Schuljahrsabschluß am 2. September 1811*, Werke 4, Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817 (S. 344-359). Suhrkamp.

- Heintz, P. (Hrsg.) (1959). *Soziologie und Erziehung*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 4. Westdeutscher Verlag.
- Herrmann, S. & Flatscher, M. (2020) (Hrsg.). *Institutionen des Politischen*. Nomos.
- Hess, G. (1968). Wandlungen der deutschen Universität. In *Konstanzer Blätter für Hochschulfragen*, 6(2), 5-9.
- Hördt, Ph. (1933). *Theorie der Schule*. Diesterweg.
- Hodenberg, Ch. v. & Siegfried, D. (Hrsg.) (2006). Wo „1968“ liegt: Reform und Revolte in der Geschichte der Bundesrepublik. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Holstein, H. (1972). *Die Schule als Institution: zur Bedeutung von Schulorganisation und Schulverwaltung*. Henn.
- Husén, T. (1980). *Schule in der Leistungsgesellschaft. Kann die Schule überleben? Mit einem Vorwort von Hellmut Becker*. Westermann.
- Illich, I. (1972) *Entschulung der Gesellschaft*. Kösel.
- Jurinek-Stinner, A. (1981). *Schultheorie in der Krise: Thesen zu einer soziohistorisch-kritischen Gegenstandsbestimmung des Theorie-Praxis-Verhältnisses*. Beltz.
- Kemper, H. (1983). *Schultheorie als Schul- und Reformkritik*. Peter Lang.
- Kemper, H. (1997). Schule und Schultheorie. In R. Fatke (Hrsg.), *Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik* (S. 77-106). Beltz (= 36. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik).
- Klingemann, C. (2020). *Der schwierige Umgang mit einer politisch-ideologisch belasteten Entwicklungsphase*. Springer VS.
- Klingemann, C. (2009). *Soziologie und Politik: Sozialwissenschaftliches Expertenwissen im Dritten Reich und in der frühen westdeutschen Nachkriegszeit*. Springer VS.
- Kramp, W. (1973). *Studien zur Theorie der Schule*. Kösel.
- Kruse, V. (2006). Soziologie als „Schlüsselwissenschaft“ und „Angewandte Aufklärung“ – Der Mythos der Empirischen Soziologie. In K. Acham, K. W. Nörr & B. Schefold (Hrsg.), *Der Gestaltungsanspruch der Wissenschaft. Aufbruch und Ernüchterung in den Rechts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften auf dem Weg von den 1960 zu den 1980er Jahren* (S. 145-175). Franz Steiner.
- Kuhlmann, N., Rose, N., Hilbrich, O., Bellmann, J. & Reh, Sabine (Hrsg.) (2003). *Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms*. Springer VS.
- Kultusministerium von Baden-Württemberg (1966). *Stellungnahme zur Universität Konstanz*. *Konstanzer Blätter für Hochschulfragen*, 4(11), 14-52.
- Laak, v. D. (2010). *Planung, Planbarkeit und Planungseuphorie*. *zeitgeschichte-digital.de* <https://zeitgeschichte-digital.de/doks/frontdoor/index/index/docId/577>, abgerufen am 24.09.2025.
- Lemberg, E. (Hrsg.) (1963). *Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung*. Quelle & Meyer.
- Link, F. (2022). *Demokratisierung nach Auschwitz: Eine Geschichte der westdeutschen Sozialwissenschaften in der Nachkriegszeit*. Wallstein.
- Litt, T. (1927). „Führen“ oder „Wachsenlassen“: eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Teubner.
- Mälzer, M. (2016). *Auf der Suche nach der neuen Universität: Die Entstehung der „Reformuniversitäten“ Konstanz und Bielefeld in den 1960er Jahren*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2013). *In defence of the school: A public issue*. Education, Culture & Society Publishers.
- Meifort, F. (2017). *Ralf Dahrendorf: eine Biographie*. C. H. Beck.
- Mattes, M., & Reh, S. (2019). *Entstehung und Durchführung der Gesamtschul-Studien in den 1970er Jahren*. Monika Mattes und Sabine Reh im Zeitzeugengespräch mit Helmut Fend. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(1), 6-23.
- Metzler, G. (2005). *Konzeptionen politischen Handelns von Adenauer bis Brandt: politische Planung in der pluralistischen Gesellschaft*. Schöningh.
- Müller, C. W. (1972). *Die Stellung des Schülers an unseren Schulen*. In *Pädagogisches Zentrum* (Hrsg.). *Zur Theorie der Schule*. Mit Beiträgen von Peter Fürstenau, Carl-Ludwig Furck, C. Wolfgang Müller, Wolfgang Schulz und Franz Wellendorf (2. Aufl.) (S. 9-26). Beltz.

- Mulsow, M. & Stamm, M. (Hrsg.) (2005). *Konstellationsforschung*. Suhrkamp.
- Osterhammel, J. (2006). Über die Periodisierung in der neueren Geschichte. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften. *Berichte und Abhandlungen* (S. 45-64). Band 10, Akademie Verlag.
- Pädagogisches Zentrum (Hrsg.) (1969). *Zur Theorie der Schule*. Mit Beiträgen von Peter Fürstenau, Carl-Ludwig Furck, C. Wolfgang Müller, Wolfgang Schulz und Franz Wellendorf. Beltz.
- Raphael, L. (1996). Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts. *Geschichte und Gesellschaft*, 22(2), 165-193.
- Reh, S., Glaser, E. Behm, B. & Drope, T. (Hrsg.) (2017). *Wissen machen*. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63. Beiheft. Beltz.
- Reh, S. (2023). Hochfliegende Hoffnungen und enttäuschte Erwartungen. Schule, Bildungsforschung und Politik in Umbruchzeiten (1960–1985). *Erziehung & Unterricht*, 173, 438-446.
- Reh, S., Welter, N. & Allert, H. (2025). Institutionenskepsis und Bildungsmisstrauen: Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 71(3), 297-307.
- Reichwein, A. (1925). Grundlinien einer Theorie der Schule. *Pädagogisches Zentralblatt*, 5, 313-325.
- Röhrs, H. (Hrsg.) (1968). *Theorie der Schule*. Versuch einer Grundlegung. Akademische Verlagsgesellschaft.
- Rosanvallon, P. (2025). *Unsichtbare Institutionen*. Hamburger Edition.
- Rudloff, W. (2007). Bildungspolitik als Sozial- und Gesellschaftspolitik. Die Bundesrepublik in den 1960er- und 1970er-Jahren im internationalen Vergleich. *Archiv für Sozialgeschichte* 47, 237-268.
- Schulz, W. (1972). Umriss einer didaktischen Theorie der Schule. In Pädagogisches Zentrum (Hrsg.). *Zur Theorie der Schule*. Mit Beiträgen von Peter Fürstenau, Carl-Ludwig Furck, C. Wolfgang Müller, Wolfgang Schulz und Franz Wellendorf (S. 27-45). Beltz.
- Schelsky, H. (1957). *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*. Werkbund-Verlag.
- Tenorth, H.-E. (1982). Pädagogik als Wissenschaft. Probleme einer Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft. In W. Brinkmann & K. Renner (Hrsg.), *Die Pädagogik und ihre Bereiche* (S. 71-93). Schöningh.
- Tenorth, H.-E. (1986). Deutsche Erziehungswissenschaft 1930-1945. Aspekte ihres Strukturwandels. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32(3), 299-321.
- Tenorth, H.-E. (2006). Helmut Fend: *Neue Theorie der Schule*. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen [Rezension]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(3), 434-437.
- Tenorth, H.-E. (2013). Theodor Wilhelm. In B. Stambolis (Hrsg.), *Jugendbewegt geprägt: Essays zu autobiographischen Texten von Werner Heisenberg, Robert Jungk und vielen anderen* (S. 753-764). V&R unipress.
- Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (1987). *Schultheorien*. Bergmann & Helbig.
- Tillmann, K.-J. (1993). Schultheorie zwischen pädagogischer Selbstkritik, sozialwissenschaftlichen Einwanderungen und metatheoretischen Fluchtbewegungen. *Die Deutsche Schule*, 85(4), 404-419.
- Tippelt, R. (2008). „Wie das Leben gelingt oder wie es so spielt“ – Helmut Fend: Verleihung der Ehrendoktorwürde an Prof. Dr. Dr. h.c. Helmut Fend; Ludwig-Maximilians-Universität München 2007. Utz.
- Vierlinger, R. (1978). *Perspektiven einer humanen Schule*. Oberösterreichischer Landesverlag.
- Wilhelm, Th. (1969). *Theorie der Schule: Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften* (erw. 2. Aufl.). Metzler.
- Wilhelm, Th. (1984). Funktionswandel der Schule. Das Fundament schulischen Lernens im Zeitalter wachsender Informationsdichte (*Neue pädagogische Bemühungen*, Band 94). Neue Deutsche Schule.

Autorin

Reh, Sabine, Prof. i.R. Dr.

ORCID: 0000-0003-2777-2126

Humboldt-Universität zu Berlin; Bibliothek für Bildungsgeschichtliche
Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungs-
information, Berlin

Arbeitsschwerpunkte: Kultur- und Sozialgeschichte pädagogischer
Institutionen, Professionen und Praktiken; Geschichte des (Fach-)Unterrichts;
Geschichte pädagogischen Wissens nach 1945 in Deutschland

E-Mail: s.reh@dipf.de; sabine.reh@hu-berlin.de