
Bernd Zymek

Wozu (noch) Bildungsgeschichte und historische Bildungsforschung?

Zusammenfassung

Die Bildungsgeschichte ist an den erziehungswissenschaftlichen Instituten immer seltener durch besondere Professuren und als obligatorischer Studienanteil vertreten; dagegen wurde in den letzten Jahren der neuen „empirischen Bildungsforschung“ personell und inhaltlich überall Priorität eingeräumt. Vor diesem Hintergrund wird diskutiert, mit welchem Gewinn und Verlust für die Erziehungswissenschaft zu rechnen ist, wenn sie die Geschichte ihrer Gegenstände und ihres Denkens Spezialisten und Spezialistinnen in der Geschichtswissenschaft überlassen oder an einigen wenigen Universitäten bei kleinen Expertenzirkeln konzentrieren würde, wie schon lange Medizin, Psychologie, Wirtschafts- und Rechtswissenschaft. Die aktuelle Problemstellung und der Stellenwert der Bildungsgeschichte werden im Kontext der Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft und historischer Konjunkturen der Bildungspolitik in Deutschland interpretiert.

Stichworte: Bildungsgeschichte, historische Bildungsforschung, empirische Bildungsforschung, Politik der neuen Steuerung, Kulturgeschichte

For which Purpose (still) History of Education and Historical Research in Education?

Abstract

In institutes of educational science, history of education has increasingly become less represented by special professorial chairs and as mandatory part of study, whereas the new “empirical educational research” has been prioritized everywhere with regard to personnel and content during the last years. Against this background, the article deals with the question which gains and losses can be anticipated for educational science if it would leave the history of its issues and its ideas to specialists from the science of histo-

ry or if it concentrates the history of education in small expert circles at a few universities, such as medicine, psychology, economics, and jurisprudence have been doing already for a long time. The current problem situation and the significance of the history of education are interpreted in the context of the history of educational science and historical booms of educational politics in Germany.

Keywords: history of education, historical educational research, empirical educational research, politics of new governance, history of culture

Dass Bildung, wie Religion und Kunst, ein legitimer Gegenstand der Geschichtswissenschaft und der historischen Forschung ist, bedarf keiner besonderen Begründung. Im Gegenteil, die *Kulturgeschichte* ist in den letzten Jahren bei Historikerinnen und Historikern zu einem anerkannten und expandierenden Forschungsgebiet geworden, auch das Thema Bildung mit seinen verschiedenen Facetten. Während Bildung bei Historikern und Historikerinnen, aber auch Literaturwissenschaftlern und Literaturwissenschaftlerinnen und Soziologen und Soziologinnen als Forschungsgegenstand und Erklärungsansatz für historische und soziale Prozesse Konjunktur hat, scheint es heute aber unsicher und diskussionswürdig, welchen Stellenwert die Bildungsgeschichte oder gar historische Bildungsforschung für die Erziehungswissenschaft und Pädagogen und Pädagoginnen noch haben. Die Bildungsgeschichte bzw. historische Bildungsforschung ist an immer weniger Hochschulen durch besondere Professuren vertreten; in den Studienordnungen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge kommt sie als obligatorischer Gegenstand nur noch selten vor (vgl. Horn 2009; Sektion Historische Bildungsforschung 2014). Nicht nur in den Universitäts- und Fakultätsleitungen, auch in den erziehungswissenschaftlichen Instituten selbst nimmt die Zahl derer zu, die darin eine positive Entwicklung sehen. Danach sei die deutsche Erziehungswissenschaft dabei, die Frühphase ihrer – historisch-philologisch orientierten – Wissenschaftsgeschichte endlich zu überwinden und sich zu einer akademischen Disziplin weiterzuentwickeln, die sich – wie vor ihr z.B. die Psychologie und die Wirtschaftswissenschaft – in Theoriebildung, Methodologie, Forschungsschwerpunkten und Ausbildungsprogramm an einem empirischen Forschungs- und Wissenschaftskonzept orientiere, wie sie es erfolgreich und vorbildlich bei den Naturwissenschaften realisiert sehe. Das programmatische Etikett für diese Neuorientierung der Erziehungswissenschaft heißt heute *empirische Bildungsforschung*. Ihr profilierender Arbeitsschwerpunkt ist die methodisch elaborierte Erhebung, Analyse und Re-Analyse umfangreicher empirischer Datensätze (v.a. zu Schülerleistungen), die zumeist im Rahmen von internationalen und nationalen Großprojekten erstellt, regelmäßig wiederholt und ergänzt werden (z.B. PISA, IGLU, sozioökonomisches Panel). Die immer wieder diskutierten Fragen, was die bildungshistorische Forschung der letzten Jahrzehnte erbracht habe (vgl. Tenorth 2002; Fuchs 2010) und was man (!) daraus lernen könne (vgl. dazu die Diskussionsbeiträge in dem Themenheft der Zeitschrift für Pädagogische Historiographie 2/2009), ist also heute wissenschafts- und bildungspolitisch zuge-

spitzt auf die Frage, welchen Stellenwert die Bildungsgeschichte in der neuen wissenschaftsgeschichtlichen Konstellation für die Erziehungswissenschaft als akademische Disziplin und die pädagogischen Professionen noch haben kann. Oder als (ambivalente) Frage formuliert: Mit welchem Gewinn und Verlust ist für die Erziehungswissenschaft zu rechnen, wenn sie die Geschichte ihrer Gegenstände und ihres Denkens Spezialistinnen und Spezialisten in der Geschichtswissenschaft überlassen oder an einigen wenigen Universitäten bei kleinen Expertenzirkeln konzentrieren wird, wie schon lange die Medizin, die Psychologie, die Wirtschaftswissenschaft und die Rechtswissenschaft? Die Problemstellung erfordert einen – notwendig kurzen – Blick in die Disziplingeschichte, um daran zu erinnern, welchen Stellenwert und welche Funktionen die Bildungsgeschichte und historische Bildungsforschung bisher in der Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik hatte, um vor diesem Hintergrund diskutieren zu können, welchen Beitrag sie heute (noch) leisten sollte und könnte. Stark vereinfacht und mit Verweis auf nur wenige exemplarische Schriften lassen sich drei Phasen der historischen Bildungsforschung in der Wissenschaftsgeschichte der deutschen Erziehungswissenschaft unterscheiden.

1. Die Tradition der historisch-systematischen Pädagogik

Als sich die Pädagogik als eigenständige akademische Disziplin Anfang des 20. Jahrhunderts an deutschen Universitäten zu etablieren begann, stand die Bildungsgeschichte im Zentrum ihrer Reflexion und ihres Studienangebots. Das lag nicht zuletzt daran, dass fast alle der ersten Inhaber von besonderen Professuren für Pädagogik einen akademischen Werdegang als Philosophen und/oder Theologen hatten und nun als akademische Pädagogen eine Tradition der deutschen Philosophie fortsetzten. Seit dem 18. Jahrhundert gehörten zu den Forschungs- und Lehrgebieten der meisten Professuren für Philosophie und Theologie auch pädagogische Themen. Denn wenn Philosophen seit der Epoche der Aufklärung über Mensch und Menschheit, Bürger und Staat, Individuum und Gesellschaft in einer nicht mehr statisch-ständischen, sondern einer freiheitlich-dynamischen Gesellschaft nachdachten und schrieben, mussten sie auch – neu – über Erziehung sprechen. Das Ziel und die Methoden der Erziehung konnten nicht mehr die Einpassung der nachrückenden Generationen in die tradierten ständischen Strukturen sein, sondern die Befähigung der „ganzen Nation“ zu einer individuellen, selbstverantwortlichen und aktiven Teilnahme in einer entwicklungsoffenen, d.h., sich dynamisch verändernden Gesellschaft. Die an diesen Diskursen beteiligten Philosophen, Theologen und Schriftsteller wurden dann zu *Klassikern der Pädagogik*, weil sie in ihren Schriften die Problemstellungen, „theoriefähigen Begriffe“ (Kosellek 1990) und programmatischen Zukunftsvisionen entfalteten, die in den nächsten zwei Jahrhunderten – und für die meisten bis heute – die maßstabsetzenden Bezugspunkte in den akademischen und politischen Diskursen über Bildung und das Bildungssystem blieben.

Neben den zu Klassikern der Pädagogik erhobenen Philosophen des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts wurden im 20. Jahrhundert Protagonisten und Protagonistinnen, Programmschriften und Projekte der Reformbewegungen des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts (*Lebensreformbewegung, Jugendbewegung*) ebenfalls zu Klassikern und Klassikerinnen der Pädagogik. Die in dem akademischen Diskurs über die – dann so genannte – *Reformpädagogik* entwickelten Leitbegriffe (vom Kinde aus, Selbsttätigkeit, Jugend als eigenständige Lebensphase usw.) wurden zu Leitmotiven des Berufsethos deutscher Pädagogen und Pädagoginnen im 20. Jahrhundert.

Die Gruppe der Klassiker und Klassikerinnen und der Kanon der klassischen Texte unterlagen immer einem historischen Wandel; im wissenschaftlichen und politischen Diskurs wurden immer neue entdeckt bzw. wiederentdeckt: Die politische Linke und dann auch die DDR erweiterten den Kanon durch *Klassiker und Klassikerinnen der sozialistischen Pädagogik* (vgl. Günther u.a. 1956), die *Frauenforschung* durch pädagogisch und schulpolitisch engagierte Vertreterinnen der *Frauenbewegung* (vgl. Kleinau/Opitz 1996). Zu den Strategien neuer Teilgebiete der Erziehungswissenschaft um akademische Anerkennung gehörte auch „die Entdeckung“ von Klassikern und Klassikerinnen der jeweiligen Teildisziplin (zur Sozialpädagogik vgl. z.B. Niemeyer 1998).

Die Texte der Klassiker und Klassikerinnen wurden in *Geschichten der Pädagogik* dokumentiert, referiert und kommentiert, die im Grunde Literaturgeschichten der Pädagogik waren (vgl. Reble ¹⁰1969; Blankertz 1992), und in einer Fülle von Spezialstudien mit der Motivation „befragt“, „was sie uns (noch) zu sagen haben“. Diese Art der Beschäftigung mit den Klassikern und Klassikerinnen führte nicht selten zu einer problematischen Mythenbildung über Personen, pädagogische Bewegungen und Reformprojekte. Aber sie konnte sich als historische Bildungsforschung verstehen, wenn die Texte und ihre Autorinnen und Autoren nicht naiv-identifikatorisch gelesen, sondern kritisch-distanziert im Sinne der historisch-philologischen Methodik interpretiert wurden, d.h., mit einem kritischen Blick auf die Quellen und verbunden mit der Frage, wie bei Berücksichtigung der jeweils zeitspezifischen sozialen und diskursiven Kontexte diese Texte „verstanden“ werden müssen. Allerdings lasen und diskutierten die meisten Vertreter und Vertreterinnen der – dann so genannten – *historisch-systematischen* (oder *kulturphilosophischen*) *Pädagogik* die Texte der pädagogischen Klassiker und Klassikerinnen häufig mit der Überzeugung, dass in ihnen ein überzeitlich gültiger Gehalt an Ideen bzw. Werten zu entdecken sei, der im Hinblick auf aktuelle pädagogische und politische Problemstellungen als Verpflichtung gelten und *Orientierungen geben* könne. In diesem Sinne verstand sich die historisch-systematische Pädagogik auch als Beitrag zur pädagogischen Praxis. Nicht zu Unrecht konnte sie sich auch bildungspolitische Relevanz zumessen: Im Zentrum der historischen Arbeit an den Klassikerinnen und Klassikern und den Grundbegriffen der Pädagogik stand der Diskurs über die Ziele und die Inhalte der Erziehung. Die staat-

liche Bildungspolitik und die Berufsverbände der Lehrkräfte auf den verschiedenen Stufen des Bildungssystems hatten Bedarf an akademischer Expertise zu damals zentralen und umstrittenen Fragen wie z.B.: Welche Unterrichtsfächer und Gegenstände sind „bildend“ – nur die (alten) Sprachen oder auch die „realistischen“ oder „technischen Fächer“? Was ist „höhere Bildung“ im Unterschied zu „volkstümlicher“? Was ist „allgemeine (Menschen-)Bildung“ und was ist im Gegensatz dazu „berufliche Bildung“? Das waren Themenfelder, auf denen die staatliche Bildungspolitik in den deutschen Ländern in den Prozess der Schul- und Hochschulentwicklung regulierend eingriff, d.h., die verschiedenen Formen und Stufen des Bildungssystems, ihre Lehrpläne und Abschlüsse sowie die Statusgruppen der Lehrkräfte bildungs- und lehrplantheoretisch voneinander abgrenzte.

Es war die Stärke dieser Art der Arbeit an einem Kanon von Klassikerinnen und Klassikern der Pädagogik, dass sie mehr als ein halbes Jahrhundert die Identität der Pädagogik als akademische Disziplin begründete, indem sie die Fragestellungen, Grundbegriffe und Gegenstände für ihre Theoriediskurse lieferte und so auch das pädagogische Ethos der daran geschulten Studierenden stiftete. Aber die *geisteswissenschaftliche* Pädagogik kultivierte schon früh auch fragwürdige Abwehrstrategien gegen Ansätze zu einer *empirischen Pädagogik* in den philosophischen Fakultäten (vgl. Drewek 1995) und eine Abgrenzung der Pädagogik gegenüber den akademischen Nachbar- und Konkurrenzdisziplinen wie der Soziologie und der Psychologie. Obwohl diese Form der historischen Pädagogik dann im Prozess der Distanzierung der Disziplin von ihren geisteswissenschaftlichen Traditionen vielfach kritisiert wurde, scheinen Sammelbände mit kanonischen Texten der Klassiker und Klassikerinnen der Pädagogik – wie ja in anderen Wissenschaftsdisziplinen auch! – weiterhin eine „unverzichtbare Gattung“ zu sein, nicht nur als Bezugspunkte für die Theoriediskurse, sondern auch für die akademische Lehre (sodass sich ein renommierter deutscher Verlag erst vor wenigen Jahren zu einer modernisierten Ausgabe eines Standardwerks entschloss; vgl. Scheuerl 1979 und Tenorth 2003).

2. Die Öffnung der Erziehungswissenschaft und der Bildungsgeschichte zu den Sozialwissenschaften

In der Phase des historisch beispiellosen Schul- und Hochschulausbaus und intensiver Schulreformdebatten seit den 1960er-Jahren entstand auf Seiten der Politik ein Bedarf an sozialwissenschaftlicher Expertise. Als die akademische Pädagogik in diesen Jahren eine „realistische Wendung“ vollzog (vgl. Roth 1962; Brezinka 1967; Harth-Peter 1997), d.h. neben der traditionellen Diskussion der normativen Fragen sich auch der Erforschung ihrer „Gegenstände“ zuwandte, da erlebte sie einen Prozess der Expansion und Differenzierung, der auch der bildungshistorischen Forschung zu Gute kam. Eine neue Generation von Bildungshistorikerinnen und -historikern wid-

mete sich nun intensiv der Erforschung der historischen Erziehungswirklichkeit. Sie öffnete sich den Fragestellungen, Modellen und Methoden der Sozialwissenschaften und dem internationalen Forschungsstand. In ihren Forschungen nahm sie die damals aktuellen Streitfragen auf: den historischen Strukturwandel des Schul- und Hochschulsystems (z.B. Müller/Zymek 1987; Titze 1987), das Thema der sozialen Ungleichheit bzw. Chancengleichheit (z.B. Müller 1977; Lundgren/Kraul/Ditt 1988), die Geschichte der Mädchenbildung (z.B. Albisetti 1988; Kleinau/Opitz 1996), die Geschichte der Kindheit und des Jugendalters (z.B. Flitner/Hornstein 1964; Preuß-Lausitz 1983), der Familie (z.B. Rosenbaum 1993; Malmede 2006), des Lehrerberufs (z.B. Keiner/Tenorth 1981; Titze/Nath/Müller-Benedikt 1985), der Unterrichtsfächer (z.B. Schubring 1983, 1991; Haenicke 1980), den langen Prozess der Alphabetisierung (z.B. Hinrichs 1995; Francois 1983) und die großen schulpolitischen Weichenstellungen und die sie begleitenden Kontroversen (z.B. Jeismann 1974, 1996; Grünthal 1968). Die Arbeit an diesem – dann *Sozialgeschichte der Bildung* – genannten Forschungsprogramm fand als interdisziplinärer und internationaler Forschungs- und Diskussionsprozess statt, an dem nicht nur Erziehungswissenschaftler und Erziehungswissenschaftlerinnen, sondern auch Historiker und Historikerinnen, Soziologen und Soziologinnen sowie Politologen und Politologinnen beteiligt waren. Diese Art der bildungsgeschichtlichen Forschung konnte sich nicht mehr nur mit der Analyse der bekannten Programmschriften und gesetzlichen Texte zur Schulpolitik begnügen, sondern erforderte die Erschließung und Auswertung von einschlägigen historischen Quellen aus den Archiven, die Rezeption der Modellbildungen anderer Disziplinen, auch den Einbezug statistischer Quellen und Methoden. Die Ergebnisse dieser Forschungen liegen heute in Sammelwerken als neuer maßstabsetzender Forschungsstand vor, z.B. in dem mehrbändigen *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Mit neuer Distanz und strengeren Maßstäben historisch-philologischer Analyse wurde nun aber auch über die pädagogischen Klassiker und Klassikerinnen geforscht und diskutiert. Es kam zu einer kritisch-historischen Kontextualisierung der betreffenden Persönlichkeiten, ihrer Texte und Projekte und zur kritischen Revision des Mythos, der sich um so manchen Klassiker und so manches legendäre Reformprojekt gebildet hatte (vgl. z.B. Oelkers 1996; Osterwalder 1996; Coriand/Winkler 1998). Als historische Selbstreflexion der Disziplin wurden die „Geschichten der Pädagogik“ durch Arbeiten an einer „Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik“ abgelöst (vgl. Tenorth 2006).

Diese Neuorientierung der historischen Bildungsforschung bedeutete für die Erziehungswissenschaft Verlust und Gewinn: Die Bildungsgeschichte hatte nicht mehr die Identität stiftende Bedeutung für die Pädagogik und die pädagogischen Professionen; im Gegenteil, sie ernüchterte die alte pädagogische Emphase und die damit verbundenen idealistischen Zukunftsvisionen. Aber sie veränderte den Blick der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler und der von ihnen ausgebildeten Studierenden auf ihre Gegenstände: Nicht nur die „überzeitlichen“

Werte, das Verständnis der klassischen Texte und die Grundbegriffe, sondern auch die – nun intensiv erforschten – „realistischen“ Gegenstände der Pädagogik: Kindheit, Jugend, Familie, Schule, Unterrichtsfächer und -methoden, Lehrerberuf, die Begriffe und Konzepte der Fachdiskurse unterliegen einem ständigen dynamischen historischen Wandel, sind dabei immer in soziale Strukturen und mentale Traditionen verflochten und mit politischen, sozialen und weltanschaulichen Konflikten verbunden.

Die sozialhistorische Bildungsforschung erhielt ihre Themen und ihre Rechtfertigung nicht zuletzt auch durch die aktuelle Schulpolitik. Sie war Teil einer sozialwissenschaftlich orientierten Bildungsforschung, für die neue Formen der empirischen Forschung zum unerlässlichen Instrumentarium geworden waren. Im Zusammenhang mit den Entwicklungsplanungen beim Schul- und Hochschulausbau dieser Jahre und politischen Kontroversen über die Gliederung des Schul- und Hochschulwesens fanden eine systematische Erfassung und Analyse der jahrgangs-, regional- und institutionenspezifischen Schüler- und Studentenströme und der damit verbundenen Prozesse sozialer Selektivität statt. Die sozialhistorische Bildungsforschung nahm diese Problemstellungen und Methoden in einer Reihe von großen historischen Forschungsprojekten auf, die heute z.B. in dem mehrbändigen *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte* sowie vielen ergänzenden Regional- und Spezialstudien vorliegen (vgl. Lundgren 2006). Sie etablierte damit nicht nur ein neues und differenziertes Bild der deutschen Schul- und Hochschulgeschichte sowie der damit verbundenen Professionen auf statistischer Grundlage, sondern schärfte auch das Bewusstsein für ihre langfristige Entwicklungsdynamik und inhärente Krisenanfälligkeit. Die Arbeitsformen und Methoden dieser ersten Phase einer sozialwissenschaftlichen empirischen Bildungsforschung in Deutschland ist heute in den vielfältigen Formen der nationalen, regionalen und lokalen *Bildungsberichterstattung* als unverzichtbare Expertise etabliert und zur „Routine“ geworden (vgl. dazu Fend 1990).

3. Empirische Bildungsforschung ohne Geschichte?

Im historischen Gedächtnis der Bundesrepublik gilt heute die Veröffentlichung der ersten PISA-Studie 2001 als Anstoß und Wendepunkt zu einer neuen deutschen Bildungs- und Wissenschaftspolitik. Tatsächlich aber waren die nachfolgenden Diskussionen und Maßnahmen nur Verstärker eines umfassenden politischen und ökonomischen, aber auch intellektuellen Paradigmenwechsels, der schon in den 1980er-Jahren eingeleitet worden war und dessen Begriffe, Instrumente und Strategien schon bald in die politischen Argumentationen und wissenschaftlichen Modelle Eingang fanden: Nicht mehr von einer staatlichen Reformpolitik wie in den 1960er-Jahren, sondern von einer Politik der Privatisierung, Dezentralisierung und Deregulierung, der Förderung zivilgesellschaftlichen Engagements und der

Implementierung von Marktmechanismen – auch auf Feldern, wo dies bisher verpönt war – wurde nun eine Mobilisierung der humanen und ökonomischen Ressourcen und „Innovationen“ erwartet (vgl. dazu umfassend Doering-Manteuffel/Raphael 2012). Das war die eine Seite der neuen politischen Strategie; die andere Seite war ein allgemeiner Ausbau der Systeme der Rechenschaftslegung, der flächendeckenden Erfolgs- und *Qualitätskontrolle* und der *Standardisierung*, gerade auch im Bildungssystem. Als Motor und Propagandisten dieser neuen Politik wirkten internationale Organisationen wie die OECD. Einige Bundesländer hatten eine strategische Neuorientierung ihrer Bildungspolitik in diesem Sinne schon in den 1990er-Jahren eingeleitet (vgl. Tillmann u.a. 2008). Die internationalen *Large-Scale-Studies* lieferten nun in Deutschland die Begründung, das Instrumentarium und das Modell für eine neue Schul- und Wissenschaftspolitik. In dem Programm einer *Politik der neuen Steuerung*, die auf historisch neue Dimensionen der Standardisierung der Lernanforderungen und regelmäßige Erfolgskontrollen setzte, kam konsequenterweise der neuen *empirischen Bildungsforschung* ein zentraler Stellenwert zu. Zu den grundlegenden Annahmen dieses bildungspolitischen Paradigmenwechsels gehörte es, dass – erstens – der methodische (Leistungs-)Vergleich, der Wettbewerb, die Konkurrenz zwischen Ländern und Schulen zu „Innovationen“ anregen und dass – zweitens – die neue *empirische Bildungsforschung* bei der Politik zu „*evidenzbasierten Entscheidungen*“ und zu einer *evidenzbasierten Steuerung* der Schul- und Unterrichtsentwicklung führen könne (vgl. Bromme/Prenzel 2014). Die entsprechenden Prozesse sollten nicht von den bisher rechtlich zuständigen politischen Gremien und Aufsichtsbehörden, sondern vor Ort im Medium von *Governance*-Strukturen (regionalen, lokalen, schulischen *Steuergruppen*, *Kompetenzteams* usw.) umgesetzt werden.¹

Die politische Durchsetzung und gezielte Förderung dieses Forschungs- und Wissenschaftsprogramms (vgl. Köller 2014) bewirkte eine Umstrukturierung der Sozialwissenschaften, insbesondere der Erziehungswissenschaft: Denn die Schwerpunktsetzung und Expansion einer neuen *empirischen Bildungsforschung* kam nicht nur der Erziehungswissenschaft zugute; sie wurde zu einem interdisziplinären Forschungsprogramm, an dem sich heute Forscherinnen und Forscher vieler Disziplinen beteiligen und von den umfangreichen Förderprogrammen profitieren (und sich inzwischen auch in einer eigenen Gesellschaft organisiert haben). Um in diesem Prozess Anschluss zu halten, wurde auch an den Fachbereichen und Instituten für Erziehungswissenschaft bei der (Wieder-)Besetzung neuer Stellen der *empirischen Bildungsforschung* überall Priorität eingeräumt (vgl. Krüger/Kücker/Weishaupt 2012). Heute findet dort eine umfassende Umstrukturierung statt, die sich nicht nur in einer Verlagerung der personellen und finanziellen Ausstattung der Teildisziplinen, sondern auch an deren inhaltlicher Ausrichtung und methodischen Profilierung

1 Dass damit eine problematische Entdemokratisierung der Bildungspolitik betrieben wurde, kann hier nicht diskutiert werden; vgl. dazu Tröhler (2006) und Biesta (2011).

zeigt (z.B. in der Schulpädagogik: von der Didaktik zur Unterrichtsforschung) und sich schließlich konsequenterweise auch in einer neuen Akzentsetzung der Studienangebote und der Ausbildungskonzepte niedergeschlagen hat. Die strukturelle Aufwertung der neuen *empirischen Bildungsforschung* ist zugleich unvermeidlich ein Prozess der Marginalisierung und Delegitimierung der anderen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft und ihrer wissenschaftlichen Zugänge.

Die Öffnung der Erziehungswissenschaft zu den Sozialwissenschaften hatte seit den 1960er-Jahren zur Verbreiterung ihres Themenspektrums und einem Methodenpluralismus in der Forschung geführt. Im Gegensatz dazu profiliert sich heute die neue *empirische Bildungsforschung* durch ihre – an den Naturwissenschaften angelehnte – methodische und thematische Konzentration auf das, was messbar ist, was in Experimenten und Tests überprüfbar ist und damit als „evidenzbasiertes“, empirisch gesichertes „Erklärungswissen“ gelten kann.² Das Forschungskonzept ist von dem Anspruch geleitet, zu generellen Aussagen über Lehr- und Lernprozesse zu kommen, die damit international Gültigkeit beanspruchen können. Das setzt voraus, dass die Lernziele und Curricula der verschiedenen Länder in Kompetenzen übersetzt und als Standards durchgesetzt werden und dass ihre Zielerreichung als abhängige Variable in aufwändigen und möglichst regelmäßig durchzuführenden Testverfahren überprüft wird; ergänzend und erklärend wird der Einfluss intervenierender Variablen identifiziert und kontrolliert. Das Programm der neuen *empirischen Bildungsforschung* bedeutet also konzeptionell, programmatisch und methodologisch die Ausblendung der historischen und kulturspezifischen Dimensionen von Bildungsprozessen in der Forschung. Dieser wissenschaftliche Paradigmenwechsels ist für alle Beteiligten – die empirische Bildungsforschung, die Erziehungswissenschaft und die historische Bildungsforschung – mit Gewinnen und Verlusten verbunden:

Bezeichnenderweise sehen sich heute führende Vertreter und Vertreterinnen der neuen *empirischen Bildungsforschung* als Protagonisten und Protagonistinnen einer „relativ jungen Wissenschaft“ (Köller 2014) und demonstrieren damit, dass sie sich von allen anderen Formen der erziehungswissenschaftlichen Forschung, auch den bisherigen empirischen Forschungen, dezidiert absetzen. Es bedeutet aber auch, dass sie die Geschichte ihrer Forschungsrichtung – die historischen Ansätze und Vorläufer einer empirischen Pädagogik in der Wissenschaftsgeschichte des 20. Jahrhunderts und die Forschungen deutscher und ausländischer Bildungshistoriker und -historikerinnen dazu – entweder nicht kennen oder negieren. Wenn man die Ergebnisse der historischen Bildungsforschung zu diesem bedeutenden Strang der Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik und Psychologie zur Kenntnis nähme (vgl. zusammenfassend für Deutschland z.B. Drewek 2010; Tenorth 2010), müsste man allerdings die enge

2 Allerdings ist in Deutschland bei den Sprechern und Sprecherinnen der neuen empirischen Bildungsforschung im Moment noch unklar, welche Art der empirischen Forschungen sie anerkennen, ob nur randomisierte experimentelle Forschung, ob testgestützte, ob auch beschreibende usw.; vgl. dazu Bellmann/Müller (2011) und Bromme/Prenzel (2014).

Verflechtung von theoretischen und methodischen Wissenschaftskonzepten mit weltanschaulichen und politischen Strömungen sowie professionellen Interessen und Strategien thematisieren; man müsste sich vor allem den historischen Wandel und die verschiedenen nationalen Traditionen und (Sonder-)Entwicklungen auf diesem Feld der Wissenschaft bewusst machen und sie auf sich selbst und die heutige Zeit beziehen.

In gleicher Weise haben sich die Theoretiker und Theoretikerinnen und die Protagonisten und Protagonistinnen einer *Politik der neuen Steuerung* und der *empirischen Bildungsforschung* bisher einer theoretischen und historischen Reflexion ihrer Modellannahmen verweigert und gegen die historischen Forschungsergebnisse dazu immunisiert: Das strategische *Programm von der alten Input-Steuerung zur Output-Steuerung der Schulentwicklung* suggeriert einen Gegensatz und eine historische Entwicklung, die im Widerspruch zu den Ergebnissen der historischen Bildungsforschung der letzten Jahrzehnte steht: Die Schulentwicklung erfolgte in Deutschland, aber auch in den meisten anderen Ländern nie als eine Top-down- oder Input-Steuerung, weil dies weder politisch gewollt war noch durchzusetzen gewesen wäre (vgl. Herrmann 2009). Auch der *Wettbewerb* zwischen Schulen ist kein neues Programm; er bestimmte schon immer die Entwicklung der lokalen und regionalen Angebotsstrukturen wie auch die historische Dynamik der verschiedenen Schulformen (vgl. Zymek 2009). Und wenn heute die Stärkung des *zivilgesellschaftlichen Engagements* gefördert werden soll, dann wird damit zwar ein neuer Begriff in den politischen und wissenschaftlichen Diskurs eingeführt, der aber nur ein in der Bildungsgeschichte bekanntes und wichtiges Phänomen aufgreift. In den deutschen Ländern und weltweit setzten die staatliche Politik und entsprechend auch das Bildungsrecht immer schon auf private und lokale Träger und ihre Aktivitäten, nicht nur auf dem Gebiet der Mädchenbildung (vgl. Kleinau/Opitz 1996). Es ist auch nicht so, dass erst heute eine *Qualitätskontrolle* im Bildungswesen stattfindet: Schulinspektionen gehörten von Anfang an zur Schulgeschichte. So wurde z.B. mit den Rekrutenprüfungen schon früh ein Instrument zur Kontrolle der basalen Bildungskompetenzen der männlichen Bevölkerung etabliert, dessen Ergebnisse u.a. von der historischen Alphabetisierungsforschung aufwändig und mit großem methodischen Geschick und auch schon international vergleichend ausgewertet wurden (vgl. z.B. Francois 1983 und für die Schweiz Crotti/Kellerhals 2007). Mit *Governance* wird ein neuer Begriff in die akademischen und politischen Debatten eingeführt und werden Formen der nicht staatlichen Konsens- und Entscheidungsfindung eingefordert, die in der Bildungsgeschichte über Jahrhunderte die wichtigste Form der Bildungspolitik waren (vgl. Neugebauer 2012; Zymek 2013). Auch *Standardisierungsprozesse* sind nicht etwa neu, im Gegenteil: Verschiedene Formen von Standardisierungsprozessen sind konstitutiv für die verschiedenen nationalen Entwicklungspfade ihrer Bildungsgeschichten (Lehrpläne, Anerkennung von Schulen, Lehrämter, Prüfungsgegenstände und -anforderungen usw.). Aus der Bildungsgeschichte kann man wissen, wie schwer Bildungsstandards überall durch-

zusetzen waren, welche Zwischenschritte und Zwischenformen entwickelt wurden und dass die amtliche Einführung oft nur mit vielen Ausnahmen, Übergangs- und Sonderregelungen möglich war (vgl. Herrmann 1991; Tosch 2006; Zymek 2007; Bellmann/Waldow 2012).

Die Zukunft wird erweisen, ob der Mangel an historischer Selbstreflexion für die *empirische Bildungsforschung* konstitutiv bleibt oder ob die tiefe Kluft, die heute zwischen ihr als der maßstabsetzenden Forschungsrichtung und den anderen wissenschaftlichen Zugängen entstanden ist, in den nächsten Jahren noch durch einen neuen inter- und intradisziplinären Austausch – auch mit der historischen Bildungsforschung – wieder überwunden wird, oder ob etwa im Milieu der empirischen Bildungsforscher und -forscherinnen ein eigenständiger und anders gearteter Diskurs über die Bildungsgeschichte unternommen wird, vergleichbar der Entwicklung im Feld der Wirtschaftswissenschaft: In den letzten Jahrzehnten entstanden zwei Formen der Wirtschaftsgeschichte – eine von Historikern und Historikerinnen mit deren Fragestellungen und Methoden betriebene und eine von Ökonomen und Ökonominen, die dabei ihre Modelle und empirischen Standards anwenden. Einer solchen neuen *empirischen historischen Bildungsforschung* wären allerdings enge Grenzen gesetzt, wenn darauf bestanden würde, nur das als geeignete historische Forschungsgegenstände anzuerkennen, was an die kausalanalytischen Fragestellungen und die entsprechenden Datensätze anschlussfähig ist. Es wäre höchst problematisch, wenn eine solche neue *empirische Bildungsgeschichte* die erkenntnisleitenden Modellbildungen der heutigen Forschungen auf historische Analysen übertrüge und damit den historischen Wandel aller Faktoren negierte. In den bisherigen vorliegenden Resümees und Ausblicken zur Zukunft der *empirischen Bildungsforschung* sind Ansätze zu einer solchen theoretischen und historischen Weiterentwicklung ihres Forschungskonzepts nicht zu erkennen (vgl. z.B. Prenzel 2012).

Es macht die Attraktivität des Konzepts einer *Politik der neuen Steuerung* und der *empirischen Bildungsforschung* aus, dass sie das strategische Angebot machen, sich politisch auf die Setzung von Standards und wissenschaftlich auf die Kontrolle der Zielerreichung im schulischen Unterricht zu beschränken – und damit alle traditionellen Hemmnisse einer „evidenzbasierten“ Bildungspolitik und pädagogischen Praxis quasi zu überspringen, also den Streit über politische oder weltanschauliche Erziehungsziele, über Lehrpläne und die Berechtigung von Schulformen, über soziale Statusfragen der Familien und Lehrkräfte usw. Es waren solche Themen, die bisher die Bildungsgeschichte und deshalb auch die bildungshistorische Forschung dominiert haben. Wie realistisch ist die Perspektive, dass durch die *Politik der neuen Steuerung* und die *empirische Bildungsforschung* die historischen Hemmnisse und Konflikte – und damit auch die Themen der Bildungsgeschichte – historisch überholt sein könnten?

Es ist zu erwarten, dass sich die *empirische Bildungsforschung* in den nächsten Jahren der Frage nach der Wirksamkeit (und den Wirkungen) ihrer empirischen Forschungen nicht wird entziehen können.³ Bislang dominiert als Suggestion die Entwicklungsperspektive, dass durch die heutigen und immer weitere Forschungsergebnisse in Zukunft eine Ära einer von politischen Ideologien und Interessen unabhängigen Schulpolitik sowie einer von pädagogischen Vorurteilen und Fehleinschätzungen gereinigten Unterrichtspraxis möglich sein werde. Ihre prominentesten Vertreter und Vertreterinnen haben sich bei der Präsentation ihrer Ergebnisse und Empfehlungen für die Politik allerdings sehr zurückhaltend bzw. so differenziert geäußert, dass daraus keine eindeutige Stellungnahme zu den allergischen schulpolitischen Streitfragen, wie der Schulstrukturfrage, abgeleitet werden konnte (vgl. Prenzel/Baumert/Klieme 2008). Zurückhaltung scheint auch angebracht, da ja meistens nur Korrelationen, Rangreihen und nur selten kausale Zusammenhänge aufgezeigt werden können. Wohlmeinende Beobachterinnen und Beobachter und Kommentatorinnen und Kommentatoren raten deshalb zu einer strikten Abgrenzung der Verantwortlichkeiten von Wissenschaft und Bildungspolitik und schulischer Praxis (vgl. Tenorth 2014; Terhart 2014) – und sie verweisen auf die historischen Erfahrungen zum Zusammenhang von wissenschaftlicher Expertise und Schulentwicklung. Zwar gab es in der Bildungsgeschichte immer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die mit ihren Konzepten die Politiker und Politikerinnen und die Pädagogen und Pädagoginnen in ihrem Sinne aufzuklären und deren Praxis zu beeinflussen versucht haben und die dafür gute Argumente und Belege hatten. Aber die Wirkungen ihrer Konzepte und Vorschläge waren immer widersprüchlich, mehrfach gebrochen, immer höchstens indirekt. Denn die Rezeption von Vorschlägen trifft immer auf Personen (z.B. Eltern), die von historisch und sozial spezifischen Sozialisationserfahrungen geprägt sind und pädagogische Konzepte dementsprechend gebrochen aufnehmen und verarbeiten; sie treffen auf Lehrergruppen, die von einer historisch spezifischen Ausbildungskultur und professionsspezifischen Statusinteressen geprägt sind, die z.T. jahrzehntelang tätig und von ihren Berufserfahrungen geprägt sind; sie treffen auf Politikerinnen und Politiker, die historisch-konkrete lokale Konstellationen und weltanschauliche Bindungen ihrer Anhängerschaft zu berücksichtigen haben, wenn es um die Akzeptanz von pädagogischen Konzepten geht. Noch mehr gilt dies, wenn „generelle Aussagen“ der empirischen Forschung über Lehr-Lernprozesse in unterschiedliche kulturelle und nationale Kontexte implementiert werden. Die neuere historisch-vergleichende Bildungsforschung hat eindrücklich gezeigt, wie pädagogische Modelle im Prozess ihrer internationalen Verbreitung jeweils kultusspezifisch rezipiert, bewertet, politisch konnotiert und umgesetzt wurden (vgl. Schriewer 2007). Schulreformprozesse, auch wenn sie von wissenschaftlichen Experten und Expertinnen befürwortet, legitimiert und begleitet wurden, hatten fast immer gewollte und ungewollte Wirkungen, waren sehr langwierige und konfliktreiche Prozesse, oft rollende Reformen im Sinne

3 ... eine Frage, die ja von ihr an andere gestellt wird und ihren Forschungsansatz rechtfertigt.

einer neuerlichen Reform der letzten Reform, oft abgehoben von der Praxis der Schulentwicklung vor Ort, die ihren eigenen Zwängen gehorchte (vgl. Zymek 1999; Bellmann/Weiß 2009). Die ersten Studien zur Akzeptanz der neuen Steuerung und empirischen Bildungsforschung bei Lehrerinnen und Lehrern sind ernüchternd und geben Anlass zu der Einschätzung, dass die Widerstände und Konflikte, die die Bildungsgeschichte vor der Ausrufung der *Politik der neuen Steuerung* thematisiert hat, nicht aufgehoben zu sein scheinen (vgl. Terhart 2013). Ohne eine Integration der historischen und kulturellen Dimensionen von Bildungsprozessen in ihr Selbst- und Forschungskonzept könnte der neuen *empirischen Bildungsforschung* demnächst der gleiche Vorwurf gemacht werden wie früheren Theorien der Bildung und der erziehungswissenschaftlichen Forschung: dass sie einem realitätsfernen Konzept der Steuerung von Lehr-Lernprozessen angehangen habe, deshalb unwirksam geblieben sei und nur Enttäuschungen bei den Praktikern und Praktikerinnen bewirkt habe.

Die Geschichte könnte die geheime Vision einer Expertokratie, wie sie von einigen mit der *Politik der neuen Steuerung* und der *empirische Bildungsforschung* suggeriert wird, unweigerlich dann einholen, wenn neue politische Weichenstellungen, tiefgreifende Wirtschaftskrisen oder grundlegende soziale Prozesse, wie z.B. der demographische Wandel (Geburtenentwicklung, regionale und internationale Wanderungsbewegungen), die Rahmenbedingungen für die Bildungspolitik, die Familien und die Schulen grundlegend verändern. Die große Finanzkrise der letzten Jahre hat bei den Wirtschaftswissenschaften, deren Politik-, Wissenschafts- und Forschungsmodell den grundlegenden Paradigmenwechsel seit den 1980er-Jahren stark geprägt hat, das Interesse an der Wirtschaftsgeschichte erneuert, dort die Frage nach den kurz- und langfristigen Ursachen und Prozessen der Krise aufgeworfen und zu einer kontroversen Debatte über grundlegende Modellannahmen der Disziplin und ihrer Forschungen (*equilibrium, rational choice*) geführt (vgl. z.B. Streeck 2013; Eichengreen 2014; Piketty 2014; Hüter 2014). So könnte ein neues Interesse an der Bildungsgeschichte auch der Erziehungswissenschaft und der empirischen Bildungsforschung zu einem neuen Realismus verhelfen.

4. Bildungsgeschichte – (nur noch) ein Aspekt der Kulturgeschichte?

Der umfassende Paradigmenwechsel der 1980er-Jahre hatte auch Parallelen in den intellektuellen Diskursen, auch auf dem Gebiet der Geschichtswissenschaft. Das Konzept der Sozialgeschichte mit der impliziten These und dem Programm, die sozialen Strukturen zu erforschen, die quasi hinter dem Rücken der Handelnden und Betroffenen die individuellen und sozialen Prozesse prägen, geriet in die Kritik und Defensive gegenüber einer „neuen“ Politik-, Ideen- und Kulturgeschichte, die – mit alten und neuen Fragestellungen – wieder die kulturellen, partikularen und indi-

viduellen Dimensionen historischer Prozesse in den Blick nahm (vgl. z.B. Wehler 1998; Frevert 2005; Fahrmeir 2006). Nicht mehr in erster Linie soziale und institutionelle Strukturen und Mentalitäten, sondern „Handlungen“, kulturelle und diskursive „Praktiken“ historischer Akteure, daneben auch „Disziplinierungen“ und „Regulierungen“ wurden zu forschungsleitenden Fragestellungen und Modellen. Die historische Anthropologie und Ethnographie wurden zu wichtigen Bezugspunkten auch der bildungshistorischen Forschung; bildliche Darstellungen und Materialien wurden als historische Quelle einbezogen (vgl. Priem 2006). Da nach 1989 zunächst die Geschichte der DDR, auch ihre Bildungsgeschichte, ein Schwerpunkt der historischen Forschung war, der für die bisher entwickelten Formen der bildungshistorischen Forschung ein neues, aktuell relevantes Thema anbot (vgl. Geißler/Wiegmann 1998), folgte die bildungsgeschichtliche Forschung in Deutschland dem internationalen *Cultural Turn* mit Verzögerung. Das *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, das seit 1993 von der *Sektion Historische Bildungsforschung* in der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* in Verbindung mit der *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung* (BBF) in Berlin herausgegeben wird, zeigt mit seinen Beiträgen während der letzten Jahre, dass heute in Deutschland das thematische Spektrum sehr breit ist, dass ganz unterschiedliche Aspekte der Bildungsgeschichte Gegenstand von Forschungen und Veröffentlichungen sein können, dass nicht mehr nur Autorinnen und Autoren aus deutschen erziehungswissenschaftlichen Instituten, sondern immer mehr aus anderen akademischen Disziplinen und anderen Ländern vertreten sind.

Als Entwicklungsperspektive deutet sich damit eine Neustrukturierung im wissenschaftlichen Feld an: So wie die *empirische Bildungsforschung* zu einem interdisziplinären Forschungsprogramm geworden ist, so scheint auch die Bildungsgeschichte in Zukunft zu einem Thema und Forschungsgegenstand der Kulturgeschichte und Kulturwissenschaften zu werden, an dem Vertreterinnen und Vertreter vieler Disziplinen beteiligt sind. Wenn aber die bildungshistorische Forschung in Zukunft in den erziehungswissenschaftlichen Instituten marginalisiert, dort schließlich fast ganz verschwinden und zu einem Spezialthema der Forschungen von Historikern und Historikerinnen und von Kultur- und Literaturwissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen werden sollte, so wäre dies ein Verlust sowohl für die Erziehungswissenschaft als auch für die Bildungsgeschichte. Die bildungstheoretischen Diskurse könnten den Zusammenhang mit der bildungshistorischen Forschung verlieren, und die bildungshistorische Forschung selbst würde dann nicht mehr mit den jeweils aktuellen Problemstellungen der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik verbunden sein, woraus sie bisher einen Großteil ihrer Legitimität und praktisch-politischen Relevanz abgeleitet hat. Sie wäre dann in erster Linie den Themen- und Methodenkonjunkturen der Geschichts- bzw. Kulturwissenschaften unterworfen. Sie könnte zu einem Themenfeld werden, dessen vielfältige Aspekte im Zusammenhang von Promotionen und mit nur kurzzeitiger Einarbeitung erforscht werden. Ob eine solche bildungshistorische Forschung Karriereperspektiven in der Geschichtswissenschaft eröffnet, er-

scheint fraglich. Wenn die Bildungsgeschichte ihre Anbindung an die Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft und die Themenkonjunkturen der Bildungspolitik verliert, so könnte dies als Befreiung aus einer disziplinspezifischen Engführung aufgefasst werden. Als ein Aspekt der Kulturgeschichte kann sie vielleicht an thematischer Breite und Vielfalt gewinnen, aber verbunden mit der Gefahr einer organisatorischen und inhaltlichen Zersplitterung und Beliebigkeit.

Literatur

- Albisetti, J.C. (1988): *Schooling German Girls and Women. Secondary and Higher Education in the Nineteenth Century*. Princeton, NJ: University Press.
- Bellmann, J./Müller, T. (Hrsg.) (2011): *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Bellmann, J./Waldow, F. (2012): Standards in historischer Perspektive. Zur vergessenen Vorgeschichte output-orientierter Steuerung im Bildungssystem. Zur Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, H. 2, S. 139-142.
- Bellmann, J./Weiß, M. (2009): Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Modelle. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 55, H. 2, S. 286-308.
- Biesta, G. (2011): Evidenz, Erziehung und die Politik der Forschung. In: Bellmann, J./Müller, T. (Hrsg.): *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS, S. 269-278.
- Blankertz, H. (1992): *Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Brezinka, W. (1967): Über den Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft und die Einwände der weltanschaulichen Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 13, S. 135-168.
- Bromme, R./Prenzel, M. (Hrsg.) (2014): *Von der Forschung zur evidenzbasierten Entscheidung. Die Darstellung und das öffentliche Verständnis der empirischen Bildungsforschung*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft* 27.
- Coriand, R./Winkler, M. (Hrsg.) (1998): *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim: Beltz.
- Crotti, K./Kellerhals, K. (2007): „Mögen sich die Rekrutenprüfungen als kräftiger Hebel für Fortschritt im Schulwesen erweisen!“ PISA im 19. Jahrhundert: Die schweizerischen Rekrutenprüfungen – Absichten und Auswirkungen. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 29, H. 1, S. 47-64.
- Doering-Manteuffel, A./Raphael, L. (2012): *Nach dem Boom. Perspektiven auf die Zeitgeschichte nach 1970*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Drewek, P. (1995): Die Herausbildung der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik vor 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektive – Zum Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur Lehrgestalt der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich und während des Ersten Weltkriegs. In: Leschinsky, A. (Hrsg.): *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen – Beiträge zu einer Theorie der Schule*. Weinheim: Beltz, S. 299-316.
- Drewek, P. (2010): Entstehung und Transformation der empirischen Pädagogik in Deutschland im bildungsgeschichtlichen Kontext des frühen 20. Jahrhunderts. In: Ritz, C./Wiegmann, U. (Hrsg.): *Beobachten, Messen, Experimentieren. Beiträge zur Geschichte*

- der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 163-193.
- Eichengreen, B. (2014): *Hall of Mirrors: The Great Depression, the Great Recession, and the Uses – and Misuses – of History*. Oxford: University Press.
- Fahrmeir, A. (2006): Von der Sozialgeschichte des Politischen zur Politikgeschichte des Sozialen? Trends und Kontexte der Politikgeschichte. In: Miller-Kipp, G./Zymek, B. (Hrsg.): *Politik in der Bildungsgeschichte – Befunde, Prozesse, Diskurse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-34.
- Fend, H. (1990): Bilanz der empirischen Bildungsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36, H. 5, S. 687-709.
- Flitner, A./Hornstein, W. (1964): Kindheit und Jugendalter in geschichtlicher Betrachtung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 10, H. 4, S. 311-339.
- Francois, E. (1983): Alphabetisierung in Frankreich und Deutschland während des 19. Jahrhunderts. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 29, H. 5, S. 755-768.
- Frevert, U. (2005): Neue Politikgeschichte. Konzepte und Herausforderungen. In: Dies./Haupt, H.-G. (Hrsg.): *Neue Politikgeschichte. Perspektiven einer historischen Politikforschung*. Frankfurt a.M. u.a.: Campus, S. 7-26.
- Fuchs, E. (2010): Historische Bildungsforschung in internationaler Perspektive: Geschichte – Stand – Perspektiven. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56, H. 5, S. 703-723.
- Geißler, G./Wiegmann, U. (1998): Bildungshistorische Forschung zur SBZ/DDR nach der „Wende“. In: Führ, C./Furck, L. (Hrsg.): *Handbuch zur deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik. München: Beck, S. 397-408.
- Grünthal, D. (1968): *Reichsschulgesetz und Zentrumspartei in der Weimarer Republik*. Düsseldorf: Droste.
- Günther, K.-H./Hofmann, F./Hohendorf, G./König, H./Schuffenhauer, H. (1956): *Geschichte der Erziehung*. Berlin (Ost): Volk und Wissen.
- Haenicke, G. (1980): Zur Geschichte der neueren Sprachen in den Prüfungsordnungen für das höhere Lehramt. In: *Die neueren Sprachen* 79, H. 2, S. 187-197.
- Harth-Peter, W. (1997): Die „realistische Wendung“ in der pädagogischen Forschung. Heinrich Roth (1906-1983) und sein Verhältnis zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: Brinkmann, W./Harth-Peter, W. (Hrsg.): *Freiheit – Geschichte – Vernunft*. Unter Mitarbeit von M. Böschen und F. Grell. Würzburg: Echter, S. 391-410.
- Herrmann, U.G. (1991): *Sozialgeschichte des Bildungswesens als Regionalanalyse. Die höheren Schulen Westfalens im 19. Jahrhundert*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Herrmann, U.G. (2009): „Alte“ und „neue“ Steuerung im Bildungssystem. Anmerkungen zu einem bildungshistorisch problematischen Dualismus. In: Lange, U./Rahn, S./Seitter, W./Körzel, R. (Hrsg.): *Steuerungsprobleme im Bildungswesen*. Wiesbaden: VS, S. 57-80.
- Hinrichs, E. (1995): „Ja, das Schreiben und das Lesen ...“. Zur Geschichte der Alphabetisierung in Norddeutschland von der Reformation bis zum 19. Jahrhundert. In: Albrecht, P. (Hrsg.): *Das niedere Schulwesen im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Horn, K.-P. (2009): Historische Bildungsforschung an den deutschen Universitäten: Personal, Studiengänge, Forschung. In: Caruso, M./Kemnitz, H./Link, J.-W. (Hrsg.): *Orte der Bildungsgeschichte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 47-63.
- Hüter, M. (2014): *Die junge Nation. Deutschlands neue Rolle in Europa*. Hamburg: Murmann Publishers.
- Jeismann, K.-E. (1974; 2., vollständig überarb. Aufl. 1996): *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft*. Bd. 1: *Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates*

- und der Gebildeten; Bd. 2: Höhere Bildung zwischen Reform und Reaktion 1817-1859. Stuttgart: Klett.
- Keiner, E./Tenorth, H.-E. (1981): Schulmänner – Volkslehrer – Unterrichtsbeamte. Ergebnisse und Probleme neuerer Studien zur Sozialgeschichte des Lehrers in Deutschland. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 6, S. 198-222.
- Kleinau, E./Opitz, C. (Hrsg.) (1996): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. 2 Bde. Frankfurt a.M. u.a.: Campus.
- Köller, O. (2014): Entwicklung und Erträge der jüngeren empirischen Bildungsforschung. In: Fatke, R./Oelkers, J. (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. In: Zeitschrift für Pädagogik, 60. Beiheft, S. 102-122.
- Koselleck, R. (1990): Einleitung – Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung. In: Ders. (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Stuttgart: Klett.
- Krüger, H.-H./Kücker, C./Weishaupt, H. (2012): Personal. In: Thole, W. u.a. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich, S. 137-158.
- Lundgreen, P. (2006): Historische Bildungsforschung auf statistischer Grundlage. Datenhandbücher zur deutschen Bildungsgeschichte. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, Beiheft 7, S. 5-13.
- Lundgreen, P./Kraul, M./Ditt, K. (1988): Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Malmede, H. (2006): Die Familie als Thema der Historischen Bildungsforschung. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 12, S. 291-307.
- Miller-Kipp, G./Zymek, B. (Hrsg.) (2006): Politik in der Bildungsgeschichte – Befunde, Prozesse, Diskurse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, D.K. (1977): Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Müller, D.K./Zymek, B. (1987): Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800-1945. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. II, Teil 1. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Neugebauer, W. (2012): Norm und Konsens. Das vormoderne Schul- und Bildungsrecht in Mitteleuropa vom 16. bis 18. Jahrhundert. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 60, H. 4, S. 413-431.
- Niemeyer, C. (1998): Klassiker der Sozialpädagogik. Weinheim/München: Beltz.
- Oelkers, J. (³1996): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Vollständig bearb. und erweiterte Aufl. Weinheim/München: Juventa.
- Osterwalder, F. (1996): Pestalozzi – ein pädagogischer Kult. Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Herausbildung der modernen Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Piketty, T. (2014): Das Kapital im 21. Jahrhundert. München: Beck.
- Prenzel, M. (2012): Empirische Bildungsforschung morgen. Reichen unsere bisherigen Forschungsansätze aus? In: Gläser-Zikuda, T./Rohlf, C./Gröschner, A./Ziegelbauer, S. (Hrsg.): Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung. Münster u.a.: Waxmann, S. 274-285.
- Prenzel, M./Baumert, J./Klieme, E. (2008): Steuerungswissen, Erkenntnisse und Wahlkampfmunition: Was liefert die empirische Bildungsforschung? – Eine Antwort auf Klaus Klemm. URL: http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=1489; Zugriffsdatum: 31.01.2015.
- Preuß-Lausitz, U. (1983): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim u.a.: Beltz.
- Priem, Karin (2006): Strukturen – Begriffe – Akteure? Tendenzen der Historischen Bildungsforschung. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 12, S. 351-370.
- Reble, A. (¹⁰1969): Geschichte der Pädagogik. Abermals durchgesehene Aufl. Stuttgart: Klett.

- Rosenbaum, H. (1993): Formen der Familie. Untersuchungen zum Zusammenhang von Familienverhältnissen, Sozialstruktur und sozialem Wandel in der deutschen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Roth, H. (1962): Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung 2, S. 481-490.
- Scheuerl, H. (Hrsg.) (1979): Klassiker der Pädagogik. 2 Bde. München: Beck.
- Schriewer, J. (Hrsg.) (2007): Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen. Frankfurt a.M.: Campus.
- Schubring, G. (1983; 2., korrigierte und ergänzte Aufl. 1991): Die Entstehung des Mathematiklehrerberufs im 19. Jahrhundert. Studien und Materialien zum Prozeß der Professionalisierung in Preußen (1810-1870). Weinheim/Basel: Beltz.
- Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2014): Protokoll der Klausurtagung am 10.10.2014 in Augsburg. Unveröffentlichtes Papier.
- Streeck, W. (2013): Gekaufte Zeit. Die vertagte Krise des demokratischen Kapitalismus. Berlin: Suhrkamp.
- Tenorth, H.-E. (2002): Historische Bildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 123-139.
- Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (2003): Klassiker der Pädagogik. 2 Bde. München: Beck.
- Tenorth, H.-E. (2006): Verwissenschaftlichung und Disziplinierung pädagogischer Reflexion. Zum Stand der Forschung. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 12, S. 331-350.
- Tenorth, H.-E. (2010): Empirische Schulforschung aus bildungshistorischer Sicht. In: Gauger, J.-D./Kraus, J. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Notwendigkeit und Risiko. St. Augustin/Berlin: Konrad Adenauer Stiftung, S. 7-20.
- Tenorth, H.-E. (2014): Politikberatung und Wandel der Expertenrolle oder: Die Expertise der Erziehungswissenschaft. In: Fatke, R./Oelkers, J. (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 139-171.
- Terhart, E. (2013): Widerstand von Lehrkräften in Schulreformprozessen. Zwischen Kooperation und Abstruktion. In: McElvany, N./Holtappels, H.G. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven. Münster u.a.: Waxmann, S. 76-92.
- Terhart, E. (2014): Wirkungsannahmen in Konzepten der Qualitätsverbesserung des Bildungssystems: Hoffen, Bangen, Trauern. In: Fickermann, D./Maritzen, N. (Hrsg.): Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ). Münster u.a.: Waxmann, S. 181-199.
- Tillmann, K.-J./Dederig, K./Kneuper, D./Kuhlmann, C./Nessel, I. (2008): PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bildungsländern. Wiesbaden: VS.
- Titze, H. (1987): Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland, 1820-1944. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. I, Teil 1. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Titze, H./Nath, A./Müller-Benedict, V. (1985): Der Lehrzyklus. Zur Wiederkehr von Überfüllung und Mangel im höheren Lehramt in Preußen. In: Zeitschrift für Pädagogik 31, H. 1, S. 97-126.
- Tosch, Frank (2006): Gymnasium und Systemdynamik. Regionaler Strukturwandel im höheren Schulwesen der preußischen Provinz Bandenburg 1890-1938. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Tröhler, D. (2006): Öffentliche Schule, Gouvernance und Demokratie. In: Miller-Kipp, G./Zymek, B. (Hrsg.) (2006): Politik in der Bildungsgeschichte – Befunde, Prozesse, Diskurse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 87-100.
- Wehler, H.-U. (1998): Die Herausforderung der Kulturgeschichte. München: Beck.
- Zymek, B. (1999): Schule, Schulsystem, Schulentwicklung. In: Baumgart, F./Lange, U. (Hrsg.): Theorien der Schule. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 216-223.
- Zymek, B. (2007): Nationale und internationale Standardisierungsprozesse in der Bildungsgeschichte. Das deutsche Beispiel. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 13, S. 307-334.
- Zymek, B. (2009): Wettbewerb zwischen Schulen als Programm und Wettbewerb als Struktur des Schulsystems. In: Lange, U./Rahn, S./Seitter, W./Körzel, R. (Hrsg.): Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Wiesbaden: VS, S. 80-100.
- Zymek, B. (2013): Schulrecht und Schulentwicklung. Zum Verhältnis von Städten und Staat in der deutschen Schulgeschichte und heute. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 61, H. 4, S. 484-504.

Bernd Zymek, Prof. Dr., geb. 1944, pens. Prof. für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Anschrift: Sternbusch 24, 48153 Münster

E-Mail: zymek@uni-muenster.de