

Zur Entwicklung der Bildungssoziologie in der Bundesrepublik

Mangold, Werner

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Mangold, W. (1978). Zur Entwicklung der Bildungssoziologie in der Bundesrepublik. In K. M. Bolte (Hrsg.), *Materialien aus der soziologischen Forschung: Verhandlungen des 18. Deutschen Soziologentages vom 28. September bis 1. Oktober 1976 in Bielefeld* (S. 209-265). Darmstadt: Luchterhand. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-137182>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Zur Entwicklung der Bildungssoziologie in der Bundesrepublik¹⁾

Werner Mangold

Der hier gewählte Terminus Bildungssoziologie wurde in Anlehnung an den Begriff der Bildungsforschung, der sich in den letzten Jahren zunehmend als Sammelbegriff für theoretische und empirische Forschungen im Bereich des Erziehungs- und Bildungswesens durchgesetzt hat, gewählt. Er ist weiter als der in Anlehnung an die englischsprachige Bezeichnung "sociology of education" verwendete Ausdruck Soziologie der Erziehung²⁾ und weniger umständlich verwendbar als der Terminus Soziologie der Erziehung und Bildung, Soziologie des Erziehungs- und Bildungswesens und ähnliche Formulierungen. Aus pragmatischen Gründen wird im folgenden terminologisch flexibel verfahren. In jedem Falle sollte vermieden werden, den Gegenstandsbereich zu eng einzugrenzen; "veranstaltete" Sozialisationsprozesse sollten ebenso einbezogen werden können wie eher naturwüchsige, nicht durchgängig intentionale Formen der Sozialisation³⁾.

Eine eindeutige Unterscheidung zwischen bildungssoziologischen und erziehungswissenschaftlichen oder auf Erziehungs- und Bildungsprozesse bezogenen psychologischen Arbeiten (insbesondere wenn es sich um empirische Studien handelt) ist im einzelnen oft ebensowenig möglich wie die zwischen Studien mit eher bildungssoziologischem, bildungsökonomischem oder politikwissenschaftlichem Schwerpunkt. Die Entwicklung der verschiedenen an Bildungsforschung beteiligten Einzelwissenschaften wird gerade durch Bemühungen um Interdisziplinarität, zumindest durch faktische Übernahme von Sichtweisen, Begriffen und methodologischen Ansätzen

anderer Disziplinen gekennzeichnet⁴⁾. Bei der Auswahl der für eine Analyse der "Entwicklung der Bildungssoziologie" relevanten Arbeiten konnte deshalb auch nur pragmatisch verfahren werden. In erster Linie wurden zwei Kriterien berücksichtigt: ob es sich um Autoren handelte, die - nach ihren übrigen Veröffentlichungen und ihrer institutionellen Verankerung - relativ eindeutig als professionelle Soziologen anzusehen waren, bzw. ob eine Arbeit (auch) eine eindeutig soziologische Fragestellung erkennen ließ, d.h. nicht nur peripher soziologische Kategorien verwendete. Bei thematisch relevanten Beiträgen in soziologischem Periodica wurde, falls das erste Kriterium nicht entscheidbar war, grundsätzlich davon ausgegangen, daß es sich um bildungssoziologische Arbeiten handle⁵⁾.

Die Entwicklung der Bildungssoziologie (oder Soziologie der Erziehung) als ausdifferenzierter soziologischer Spezialdisziplin, die "mit soziologischen Mitteln den pädagogischen Gegenstand bearbeitet"⁶⁾, die die "Erforschung der Erziehungspraxis unter soziologischen Fragestellungen" zu ihrem Gegenstand macht⁷⁾, beginnt in der Bundesrepublik im Vergleich zu den angelsächsischen Ländern erst relativ spät⁸⁾. Nimmt man das Inhaltsverzeichnis des erfolgreichsten der älteren soziologischen Lehrbücher⁹⁾ als Indikator für die Bedeutung, die einzelnen Bindestrichsoziologien innerhalb der Profession zuerkannt wird, so wird deutlich, daß eine eigenständige Soziologie der Erziehung sich bis zur Mitte der 50er Jahre noch nicht ausdifferenziert hat. Der Band befaßt sich in einzelnen Kapiteln mit Industrie- und Betriebssoziologie, Agrar- und Stadtsoziologie, Bevölkerungslehre und Familiensoziologie, Politische Soziologie und sogar mit Ethnologie; von einigen Anmerkungen zur Bedeutung der Familie als Ort der "zweiten Geburt" des Menschen als sozial-kulturelle Persönlichkeit in dem familiensoziologischen Artikel von René König abgesehen, kommen Themen der Bildungs- und Erziehungssoziologie

in diesem repräsentativen Text nicht vor. Auch die ebenfalls 1955 erschienene "Einführung in die Soziologie" von Alfred Weber, die 1956 von Adorno und Dirks herausgegebenen "Soziologischen Exkurse", die "wissenschaftlichen Grundlagen soziologischen Denkens" von Francis (1957) und Eisermanns "Die Lehre von der Gesellschaft" (1958) enthalten keine eigenen Abschnitte über erziehungs- und bildungssoziologische Fragestellungen. Selbst für das zuerst 1958 erscheinende Fischer Lexikon Soziologie¹⁰⁾ wird ein entsprechendes Stichwort nicht für erforderlich gehalten; lediglich unter dem Stichwort "Person" werden einige Hinweise auf die Sozialisierungsfunktion der Familie und von "peer groups" gegeben¹¹⁾. Zwar erschien bereits 1951 in einem von Specht herausgegebenen Sammelband¹²⁾ ein Beitrag von Linpinsel über Pädagogische Soziologie. Ein gleichnamiges Stichwort findet sich in dem von Bernsdorf und Bülow 1955 herausgegebenen Wörterbuch der Soziologie. Aber diese Beiträge sind nicht nur in der gewählten Bezeichnung des Gegenstandsbereichs, sondern auch methodisch und begrifflich noch stark den Traditionen der 30er Jahre verpflichtet; das gleiche gilt für die beiden Bände zur pädagogischen Soziologie von Carl Weiss (1955, 1958) sowie für den von Weiss besorgten Artikel über "Erziehung" im Handbuch der Soziologie^{13) 14)}.

Anfänge bildungssoziologisch relevanter Forschung

Erste Ansätze einer empirisch verfahrenen, genuin soziologischen Analyse von einzelnen Aspekten des Erziehungs- und Bildungswesens werden Anfang der 50er Jahre sichtbar. Zum einen werden aktuelle Themen aus dem Bereich der Universitäten und Hochschulen, deren innere und äußere Verfassung und Reformbedürftigkeit bald nach dem Kriege in zahlreichen Denkschriften, Gutachten und Empfehlungen diskutiert werden¹⁵⁾, zum Gegenstand empirischer Untersuchungen. So werden im WS 1952/53 die Bildungsvorstellungen, Arbeitsmotivationen

und Lebensbedingungen von Studenten in einer Umfrage des Frankfurter Instituts für Sozialforschung untersucht¹⁶⁾ sowie Experteninterviews über das Verhältnis von Studium und Beruf durchgeführt¹⁷⁾; an Fragestellungen dieser Untersuchungen knüpft auch Angers Erhebung unter Hochschullehrern und Dozenten in den Jahren 1953 bis 1955 an¹⁸⁾. Ebenfalls im Jahre 1952 beginnen unter der Leitung von Helmuth Plessner die Göttinger Untersuchungen über die Nachwuchslage und den Strukturwandel der Lehrkörper an westdeutschen Universitäten und Hochschulen¹⁹⁾.

Zum anderen werden in den familien- und jugendsoziologischen Untersuchungen der Nachkriegszeit die veränderten Strukturbedingungen familiärer Sozialisation unter aktuellen politischen Problemperspektiven zum Gegenstand empirischer Forschung. Insbesondere wird die Frage untersucht, ob und in welchem Maße sich traditionell autoritäre Strukturen deutscher Familien unter dem Einfluß von Kriegs- und Nachkriegsverhältnissen gewandelt haben: so in Untersuchungen an der Hamburger Akademie für Gemeinwirtschaft²⁰⁾, in zwei Arbeiten der Darmstadt-Studie²¹⁾ sowie in Erhebungen des UNESCO-Instituts für Sozialforschung in Köln²²⁾.

Deutlich zeigt sich in beiden Forschungsbereichen der Zusammenhang zwischen der politischen Aktualität sozialer Probleme und dem auf sie gerichteten wissenschaftlichen Interesse. Die politisch brisante und kontroverse Diskussion über die Bedeutung autoritärer Familienstrukturen für die Entstehung und Verbreitung des Faschismus²³⁾ und das daraus sich ergebende Interesse an der Autoritätsstruktur deutscher Familien nach dem Ende des Nationalsozialismus²⁴⁾, verbunden mit der Sorge um die Überlebens- und Funktionsfähigkeit kriegs- und nachkriegsgeschädigter Familien²⁵⁾, lassen ein Bedürfnis nach fundierten sozialwissenschaftlichen Daten entstehen. Die gleichen Impulse für empirische soziologische Forschung gehen von den hochschulpolitischen

Problemen der Nachkriegszeit aus: die pragmatische Sorge um die Funktionsfähigkeit der Universitäten angesichts rasch wachsender Studentenzahlen²⁶⁾ und eines in vielen Fachgebieten empfundenen Mangels an qualifiziertem Hochschullehrernachwuchs²⁷⁾ sowie die programmatischen Ansätze einer Neuformulierung der Aufgaben der Universität und akademischer Eliten in einer demokratisch verfaßten Gesellschaft stimulieren zu systematischer empirischer Erforschung der Funktionsbedingungen akademischer Forschung und Lehre.

Vergleicht man die Entwicklung der Bildungssoziologie in der Bundesrepublik mit der in England und den USA, so fällt auf, in welchem Maße eine für diese Länder schon unmittelbar nach dem Kriege zentrale Thematik, nämlich die Bedeutung sozialselektiver Mechanismen des Bildungssystems, in der Bundesrepublik zunächst vernachlässigt wird²⁸⁾. Diese Vernachlässigung ist wissenschaftlicher Ausdruck der in den ersten Nachkriegsjahren weitverbreiteten und sich in den meisten Ländern auch politisch behauptenden Prämisse, daß sich das tradierte deutsche Bildungssystem nicht nur historisch bewährt habe, sondern auch für die Zukunft als vorbildlich gelten könne. Zwar wird unmittelbar nach Kriegsende die elitäre Struktur des dreigliedrigen Schulsystems von den Besatzungsmächten²⁹⁾ und von Sozialdemokraten und Vertretern der Volksschullehrerschaft kritisiert und mit Verweis auf das amerikanische und englische Schulsystem einerseits, auf bildungsprogrammatische Überlegungen zur Einheitsschule aus der Weimarer Zeit andererseits die Einführung einer sechsjährigen Grundschule für Kinder aller Volksschichten gefordert³⁰⁾. Der Widerstand gegen die sechsjährige Einheitsschule formiert sich jedoch schnell und wirkungsvoll. Auch dort, wo sie politisch zunächst durchgesetzt werden kann, wird sie unter veränderten politischen Konstellationen wieder rückgängig gemacht³¹⁾. Im übrigen richtet sich die Kritik an der im internationalen

Vergleich ungewöhnlich frühen und damit besonders schwer korrigierbaren Aufteilung der Schüler in die Laufbahnen einfacher, mittlerer und gehobener Allgemein- und Berufsbildung stärker auf eine Verbesserung der Auslesebedingungen als auf ihre Entschärfung; die wirtschaftliche Not der Nachkriegszeit, die von allen Seiten beklagte Überfüllung der höheren Schulen und Universitäten und die in Erinnerung an die in den frühen dreißiger Jahren weitverbreitete Furcht vor einem "akademischen Proletariat" bewirkt, daß "an eine expansive Bildungspolitik, die die Institutionen höherer Bildung den Unterschichten erschließt, niemand zu denken wagte"³²⁾. Die Auslese soll eher strenger, aber zugleich sozial gerechter sein; der Verbesserung der Chancengleichheit sollen insbesondere Schulgeld- und Lernmittelfreiheit dienen. Die Bedeutung bildungshemmender Faktoren des sozialen Milieus wird auch von sozialdemokratischen Bildungspolitikern noch nicht erkannt. Die Geltung eines statischen und den "natürlichen" Umfang der Zahl der "Begabten" strikt restringierenden Begabungsbegriffs ist auch in der Wissenschaft noch nicht infrage gestellt.

Zur Entwicklung der bildungspolitischen Diskussion seit der Mitte der 50er Jahre

Erst Anfang der 50er Jahre beginnt sich die bildungspolitische Szene in der Bundesrepublik allmählich zu ändern. Zum einen werden die Nachteile der föderalistischen Zersplitterung des Bildungs- und Ausbildungswesens allmählich unübersehbar³³⁾; das führt u.a. - nach langwierigen und schwierigen Verhandlungen von Bund und Ländern - 1953 zur Gründung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Damit ist erstmals eine zentrale, kompetent und unabhängig erscheinende bildungspolitische Instanz geschaffen, die - wenn auch zögernd - ein Bedürfnis

nach bildungspolitisch relevanten sozialwissenschaftlichen Informationen anmeldet³⁴⁾. Sie initiiert damit, wie rückblickend erkennbar wird, den Beginn der für die Bildungssoziologie der 60er Jahre zentralen Diskussion der Selektions- und Allokationsfunktionen des Bildungssystems: in der Denkschrift³⁵⁾, die Helmut Schelsky 1956 dem Deutschen Ausschuß zur Beantwortung der an ihn gestellten Frage vorlegt, "mit welchen sozialen Verhältnissen, Strukturen und Entwicklungen eine gegenwärtige Schulreform in unserer Gesellschaft zu rechnen hat"³⁶⁾, rückt dieser unübersehbar die gesellschaftliche Funktion der Schule in der Verteilung von Sozialchancen ins Blickfeld. Seine Argumente werden, mit unterschiedlichen Schlußfolgerungen, sehr rasch in der öffentlichen wie wissenschaftlichen Diskussion aufgenommen. Seine vielzitierte Formulierung, daß in der nivellierten und zugleich durchgängig aufstiegsorientierten Gesellschaft der Gegenwart die "Schule sehr leicht zur ersten und damit entscheidenden zentralen sozialen Dirigierungsstelle für die künftige soziale Sicherheit, für den künftigen sozialen Rang und für das Ausmaß künftiger Konsummöglichkeiten" werde, bringt in einer prägnanten Kurzformel den Sachverhalt auf den Begriff, dessen Berücksichtigung in der Folgezeit den Tenor der sozialpolitischen Begründungen für Schulreformen bestimmt³⁷⁾. Zum anderen werden Ende der 50er Jahre ökonomische und politische Entwicklungen wirksam, die die Leistungsfähigkeit des herkömmlichen Bildungssystems grundsätzlich in Frage stellen und zur Formulierung wirtschaftspolitischer Begründungen für Bildungsreformen führen. Die von den Vereinigten Staaten nach Europa übergreifende Sorge über die "Technologie-Lücke" der westlichen Länder (1957 symbolisiert durch spektakuläre Erfolge der Sowjetunion in der Weltraumforschung), die Verschärfung der Konkurrenz zwischen den westlichen Ländern, der durch den Bau der Mauer in Berlin bewirkte Stopp des Zuflusses von qualifizierten und hochqualifizierten Arbeitskräften aus der DDR

in die Bundesrepublik lassen Klagen über akuten bzw. drohenden Lehrermangel, über die Abwanderung von Wissenschaftlern und Technikern nach Übersee und über eine negative Patentbilanz in einem neuen Licht erscheinen: zur Erhaltung der internationalen Konkurrenzfähigkeit und der Voraussetzungen für den Wohlstand der kommenden Generationen erscheinen einer alarmierten Öffentlichkeit nunmehr bildungspolitisch einschneidende Maßnahmen erforderlich³⁸⁾, insbesondere die Vermehrung der Zahl hochqualifizierter Arbeitskräfte im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich, die generelle Erhöhung der - wie aufgrund allmählich zur Kenntnis genommener bildungsstatistischer Vergleichsuntersuchungen³⁹⁾ deutlich wird - im Vergleich zu anderen Ländern niedrigen Abiturientenquoten und geringen öffentlichen Ausgaben für Bildung und Wissenschaft, die Entwicklung schließlich von Methoden vorausschauender Bildungsplanung zur Vermeidung zukünftiger Diskrepanzen zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt. Die öffentliche Unterstützung für Bildungsreformen, für die Einrichtung von Institutionen der Bildungs- und Wissenschaftsplanung und für die Beschaffung wissenschaftlich gesicherter Informationen für bildungspolitische Entscheidungen verbreitert sich seit der Mitte der 50er Jahre zusehends.

Für die Kennzeichnung dieser Entwicklung und ihrer Auswirkungen möchte ich mich auf die Nennung einiger bildungspolitischer Markierungspunkte beschränken. Für die Frage der Ausbildungs- und Forschungskapazität der Hochschulen ist die 1957 erfolgende Gründung des Wissenschaftsrates von großer Bedeutung, der 1960 die ersten Empfehlungen zum Ausbau der wissenschaftlichen Hochschulen vorlegt. 1961 findet die OECD-Policy Conference on "Economic Growth and Investment in Education" statt, an der von deutscher Seite Friedrich Edding beteiligt ist; sein Beitrag demonstriert auf internationaler Bühne die Bedeutung der von ihm in der

Bundesrepublik seit vielen Jahren vorgetragenen und zunächst nur von Fachleuten zur Kenntnis genommenen bildungsökonomischen Fragestellungen und Methoden. Kennzeichnend ist, daß die Konferenzunterlagen wegen ihrer "großen Bedeutung" (und als Dokumente einer "dem deutschen Leser ... ungewohnten Betrachtungsweise, ... die Bildung und Erziehung in Bezug zur Wirtschaft setzt") auf Beschluß der KMK kurzfristig in einer deutschen Übersetzung zusammengefaßt und den Kultusverwaltungen der Länder zugänglich gemacht werden⁴⁰⁾ (Ständige Konferenz der Kultusminister 1962, Nr. 2). Ein für die öffentliche Anerkennung und Institutionalisierung der Bildungsforschung insgesamt wichtiges Datum ist auch die nach langwierigen und schwierigen Verhandlungen 1963 erfolgende Gründung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin. Den endgültigen Durchbruch von Forderungen nach einer grundlegenden Reform des öffentlichen Bildungswesens markiert die nach Plazierung (Christ und Welt) und Tenor äußerst effektiv instrumentierte Artikelserie von Georg Picht über "Die deutsche Bildungskatastrophe"⁴¹⁾. Indem Picht unter Verwendung bildungsstatistischer Vergleichszahlen die Unterentwicklung des Bildungssystems in der Bundesrepublik und die ökonomischen Folgen eines drohenden Abiturienten- und Lehrermangels dramatisch ins öffentliche Bewußtsein hebt⁴²⁾ und ökonomische Argumente (Ausschöpfung der Begabungsreserven zur Erhöhung der Zahl qualifizierter Arbeitskräfte) mit sozialpolitischen Argumenten (Gleichheit der Bildungschancen) verbindet, trägt er erheblich zur erneuten Politisierung der Bildungsproblematik⁴³⁾ und zur Verbreitung von Ergebnissen der seit Beginn der 60er Jahre rasch expandierenden Bildungsforschung bei. Bildungspolitisch wirksam wird schließlich auch Dahrendörfs "Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik" in der ZEIT (1965)⁴⁴⁾, in dem er die Vorrangigkeit ökonomischer Argumente für die Begründung von Planung und Finanzierung längst fälliger Bildungsreformen kritisiert und

demgegenüber die fundamentale Bedeutung eines "Bürgerrechts auf Bildung" und damit korrespondierender Maßnahmen zur Herstellung realer Chancengleichheit betont⁴⁵⁾.

Nunmehr ist klar, worum es bei den Reformen in erster Linie geht:

1. Sind Schulen und Hochschulen noch in der Lage, modernen Erfordernissen von Wirtschaft und Gesellschaft entsprechend Ausgebildete in genügender Zahl und Qualität zur Verfügung zu stellen?
2. Sind das dreigliedrige Schulsystem und die in ihm erhaltenen Auslesemechanismen für die Zulassung zu akademischen, auf privilegierte Berufspositionen vorbereitenden Ausbildungsgängen so beschaffen, daß jeder "Begabte", ohne Ansehen seiner sozialen Herkunft, die gleichen Chancen erhält?

Zugleich sind damit die forschungsleitenden Themen für die Bildungssoziologie (und andere Teildisziplinen der Bildungsforschung) formuliert⁴⁵⁾. Insbesondere mit der Frage nach der Chancengleichheit bzw. den Barrieren gegenüber der Chancengleichheit findet die Bildungssoziologie, wie Hartung, Nuthmann und Teichler hervorheben, einen "identitätsstiftenden Schwerpunkt"⁴⁶⁾.

Die Entwicklung der Bildungssoziologie seit der Mitte der 50er Jahre

Der Beginn einer eigenständigen, ausdifferenzierten Bildungssoziologie läßt sich bis in die Mitte der 50er Jahre zurückverfolgen; ihre Entwicklung steht offenkundig in engem Zusammenhang mit der skizzierten bildungspolitischen Dis-

kussion, von der sie teils Anstöße erhält, die sie teils ihrerseits mitbeeinflusst. 1957 erscheint die bereits erwähnte Denkschrift von Schelsky. 1958 wird an der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt (dem ersten, bereits 1951 gegründeten, Institut für Bildungsforschung in der Bundesrepublik) eine eigene Abteilung für Soziologie gebildet, deren Leiter in einem programmatischen Aufsatz ein breites Spektrum von "Aufgaben einer Soziologie des Bildungswesens" entwickelt und nachdrücklich die Selektionsproblematik thematisiert⁴⁷⁾. Im gleichen Jahr bildet sich unter der Leitung von Helmuth Plessner in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie der erste Fachausschuß für Soziologie der Erziehung und Bildung; dieser veranstaltet 1959 auf dem 14. Deutschen Soziologentag in Berlin eine eigene Sitzung, an der sich Adorno, Becker, Lemberg, Kob, Strzelewicz, von Krockow, Anger und Habermas beteiligen; mehrere Beiträge befassen sich mit soziologischen Aspekten des dreigliedrigen Schulsystems⁴⁸⁾. Ebenfalls 1959 legt die Kölner Zeitschrift für Soziologie das Sonderheft zur Soziologie der Schule vor⁴⁹⁾, das vor allem über den Stand der erziehungssoziologischen Forschung in den angelsächsischen Ländern informiert (Brookover, Ferguson, Gordon, Havighurst) und insbesondere die Bedeutung sozialer Determinanten der Bildungsfähigkeit gegenüber genetischen Unterschieden betont und begründet (Bernstein, Floud). 1959 greift Habermas die Thematik in seiner kritischen Stellungnahme zum Rahmenplan des Deutschen Ausschusses auf⁵⁰⁾. Im gleichen Jahr erscheint auch Dahrendorfs Analyse der Funktionen des zweiten Bildungswegs, in der dieser bereits entschieden die Bedeutung der "in der Sozialentwicklung angelegten und verfassungsmäßig garantierten Gleichheit der Ausbildungs- und damit Aufstiegschancen bislang benachteiligter Schichten" hervorhebt⁵¹⁾.

Das steigende Interesse von Soziologen an bildungspolitischen Fragen (und von bildungspolitischen Gremien an bil-

dungssoziologischen Deutungen und Informationen) drückt sich auch in der Zunahme einschlägiger empirischer Untersuchungen aus. Es kann nicht Aufgabe dieses Referats sein, die Fülle der seit der zweiten Hälfte der 50er Jahre durchgeführten erziehungs- und bildungssoziologischen Untersuchungen im Detail zu behandeln; hierfür gibt es auch eine Reihe von zusammenfassenden Darstellungen⁵²⁾. Ich möchte lediglich einige Trends aufzeigen, die im übrigen den engen Zusammenhang zwischen der bildungssoziologischen Forschung und der bildungspolitischen Diskussion weiter belegen.

Schon 1956 werden von K.V. Müller auf umfangreichem Material beruhende Daten über den Zusammenhang von Schichtzugehörigkeit, Schulleistung und Bildungspräferenzen vorgelegt⁵³⁾. Ein früher Niederschlag der zunehmend sich verschärfenden Klagen über den Lehrermangel, insbesondere an den Volksschulen⁵⁴⁾, über die durch die Akademisierung der Volksschullehrerbildung (Abitur als Voraussetzung) bewirkte Veränderung der sozialen Rekrutierungsbasis und die damit zusammenhängende Feminisierung der Lehrerschaft ist von Recums in Zusammenhang mit den Kieler Mobilitätsstudien entstandene Untersuchung über die soziale Herkunft von Volksschullehrern⁵⁵⁾. Deutlich durch die von Schelsky in seiner Denkschrift für den Deutschen Ausschluß aufgeworfenen Fragen bestimmt sind die von ihm geförderten Studien über das berufliche Selbstverständnis von Lehrern an höheren Schulen⁵⁶⁾, über das Verhältnis von Elternhaus und Schule⁵⁷⁾ sowie über den quantitativen und qualitativen Nachwuchsbedarf⁵⁸⁾. Anfang der 60er Jahre beginnen zahlreiche Untersuchungen über den Umfang und den sozialen Ort von Begabungsreserven: Regionen geringer Bildungsdichte werden anhand der Daten der Volkszählung von 1961 identifiziert⁵⁹⁾; die Unterrepräsentanz von Arbeiterkindern, Mädchen, Katholiken und Kindern aus ländlichen Gebieten auf weiterführenden Schulen wird erklärungsbedürftig und erklärungswürdig⁶⁰⁾;

die sozialen Bedingungen des vorzeitigen Abgangs von den Gymnasien und Universitäten werden Gegenstand empirischer Studien⁶¹⁾. Zahlreiche Untersuchungen befassen sich z.T. in Anknüpfung an die bereits erwähnten frühen Studien von Kob, mit dem Rollenverhalten, dem beruflichen Selbstverständnis und den für Unterricht und Ausleseverhalten relevanten impliziten Lerntheorien und Gesellschaftsbildern von Lehrern verschiedener Schularten und Fachrichtungen⁶²⁾. Weitere thematische Schwerpunkte, denen sich bildungssoziologische Forschungen zuwenden, sind der Zusammenhang von Schulbildung und sozialer Mobilität⁶³⁾, die schichtspezifische Bedeutung der Einrichtungen des zweiten Bildungsweges⁶⁴⁾ und die Vorstellungen und Erwartungen verschiedener Bevölkerungsgruppen gegenüber allgemein- bzw. berufsbildenden Angeboten der Erwachsenenbildung⁶⁵⁾. Selten sind organisationssoziologisch orientierte Analysen von Schulen und Hochschulen⁶⁶⁾.

In den 70er Jahren mehren sich Untersuchungen zum beruflichen Bildungswesen, zur beruflichen Weiterbildung und Umschulung und über die Korrespondenz zwischen spezifischen Bildungsqualifikationen und beruflichen Anforderungen⁶⁷⁾. In ihnen spiegeln sich die verschärften Auseinandersetzungen um das duale Bildungssystem und zunehmend arbeitsmarktpolitisch motivierte Bemühungen der Anpassung an sich ändernde Berufsqualifikationsstrukturen⁶⁸⁾. Die Desillusionierung über die realen Möglichkeiten gesellschaftsverändernder Bildungsreformen Anfang der 70er Jahre⁶⁹⁾ und die Verschärfung von Schwierigkeiten der Abstimmung von Bildungsangebot und Bildungsbedarf auf der Ebene der Planung wie der politischen Entscheidung (die systematische Defizite von Bedarfsprognosen aktualisieren) lassen nunmehr die gesamtgesellschaftlichen Bedingungen und Effekte des Bildungssystems stärker bewußt werden. So rücken zunehmend die Zusammenhänge von ökonomischem System, politischem System und Bildungssystem auch in den Mittelpunkt syste-

matischer soziologischer Reflexionen⁷⁰⁾.

Im übrigen ist auch in der Bildungssoziologie eine eher wissenschaftsimmanent begründete Tendenz zur Wiederentdeckung der historischen Dimension zu erkennen. So wird in den letzten Jahren die ideologiekritische Analyse der historischen Genese von Bildungszielen wieder ausdrücklich als Aufgabe der Bildungssoziologie genannt⁷¹⁾; eine Studie dieser Art hat in Anknüpfung an frühere Studien von Weil (1930) und Gerth (1935) Strzelewicz (1966) zur Entstehung und politischen Funktion des bürgerlichen deutschen Bildungsideals durchgeführt^{72) 73)}. Bildungssoziologisch relevant sind auch die Analysen historischer Wandlungen familiärer Sozialisation auf dem Hintergrund sozio-ökonomischer Veränderungen, wie sie in der neueren Familiensoziologie, unter Bezugnahme auf entsprechende thematische und methodische Entwicklungen in der Geschichtswissenschaft, von Rosenbaum (1974; 1975) aufgenommen wurden⁷⁴⁾. Zu nennen sind auch historisch orientierte Analysen im Rahmen der Sozialisationsforschung, wie sie in Anknüpfung an Ariès, Hunt, DeMause u.a. von Lüscher am Beispiel einer wissenssoziologischen Analyse der historischen Entwicklung des Begriffs der "Kindheit" exemplarisch durchgeführt worden ist⁷⁵⁾. Schließlich haben Analysen der Entstehung und Ausdifferenzierung von Bildungsinstitutionen für die Überprüfung von Hypothesen über die Bedingungsstrukturen von Modernisierungsprozessen in historisch und interkulturell vergleichender Perspektive in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen⁷⁶⁾. Diese letzten Beispiele für neuere thematische Schwerpunkte (und mit ihnen verknüpfte theoretische und methodische Problemstellungen) zeigen im übrigen noch einmal, wie die Grenzen zwischen bildungssoziologischen Untersuchungen und gesamtgesellschaftlichen Untersuchungen, allgemeinen soziologischen Theorieansätzen und anderen "Spezialsoziologien" ebenso verflüssigt werden wie zwischen soziologischen und historischen und erziehungswis-

senschaftlichen Forschungsansätzen. Insofern ist es schwierig, sozusagen "reine" bildungssoziologische Untersuchungen zu finden; die Ausgrenzung von Teil- oder Bindestrichsoziologien hat immer einen stark pragmatischen Aspekt, der systematischen Gliederungsprinzipien häufig vorgeordnet ist.

Die Entwicklung der bildungssoziologischen Forschung seit der Mitte der 50er Jahre hängt, wie gezeigt werden sollte, thematisch mit der bildungspolitischen Diskussion aufs engste zusammen: bildungspolitische Auseinandersetzungen lösen bildungssoziologische Aktivitäten aus; Ergebnisse bildungssoziologischer Reflexionen und empirischer Forschungen werden, jedenfalls bis zur Mitte der 60er Jahre, rasch und oft nachhaltig zu "wissenschaftlich gesicherten" Grunddaten der bildungspolitischen Diskussion. Dieser Zusammenhang beginnt sich nun in der Folgezeit langsam zu lockern. Einerseits wird der Charakter bildungssoziologischer Forschung "scientistischer": die untersuchten Zusammenhänge werden komplizierter, die erforderlichen theoretischen Anstrengungen wachsen, für das adäquate Verständnis der praktischen Bedeutung bildungssoziologischer Befunde wird methodologisch geschulter Sachverstand immer unentbehrlicher. Das erschwert die rasche Rezeption neuer bildungssoziologischer Erkenntnisse. Andererseits wird das Bedürfnis bildungspolitischer Entscheidungsinstanzen nach "eindeutigen", griffigen, praktisch unmittelbar verwertbaren Forschungsergebnissen umso stärker, je mehr ihnen die langfristigen Konsequenzen unvorhergesehener Effekte bildungspolitischer Entscheidungen bewußt werden. Das führt zu Irritationen auf der Seite der Forscher, die solche Ergebnisse nicht mehr so leicht wie früher zu produzieren vermögen und, nach erfolgter Desillusionierung des von den Bildungssoziologen der 60er Jahre durchweg geteilten Reformoptimismus, auch nicht ohne weiteres zu theoretischen Verkürzungen und entsprechend "technokratisch" zugeschnittenen Problemreduktionen bereit sind.

Das Verhältnis der Bildungssoziologie zu den interessierten bildungspolitischen Instanzen weist ein spezifisches Entwicklungsmuster auf, das sich, wie ich meine, am Komplex der Sozialisationsforschung exemplarisch zeigen läßt. In der zweiten Hälfte der 50er Jahre wird das Thema von Soziologen entdeckt und werden die ersten spezifisch soziologischen Sichtweisen in die bildungspolitische Diskussion eingebracht. In den folgenden Jahren wird die ausländische, vor allem angelsächsische bildungssoziologische Literatur rezipiert. Etwa gleichzeitig laufen an vielen Orten kleinere, manchmal auch größere empirische Untersuchungen an, deren Ergebnisse mit großem Interesse von der bildungspolitisch engagierten Öffentlichkeit aufgenommen werden, allmählich aber ihren Neuigkeitswert verlieren. Ist es noch bis Mitte der 60er Jahre relativ leicht, sich mit Untersuchungen theoretisch und empirisch einfachen Zuschnitts produktiv an dem Nachweis und an den Versuchen der Erklärung schichtspezifischer Selektionsmechanismen im Übergang zu höheren Schulen und Universitäten zu beteiligen, so bringt die Bestätigung bereits bekannter Ergebnisse in leicht variierendem Kontext keinen wesentlichen Erkenntniszuwachs mehr. Die Attraktivität des Themas Sozialisation und Auslese durch die Schule - so der Titel des erfolgreichen Einführungstextes von Rolff⁷⁷⁾ - nimmt zugleich in dem Maße ab, als die - wohl von den meisten mit Bildungsfragen sich befassenden Soziologen favorisierte - Gesamtschule ins Dornengestrüpp föderalistischer Abgrenzungen gerät und sich zugleich die Aufhebung schichtspezifischer Selektionsmechanismen auch in ihr als äußerst schwer realisierbares Ziel erweist. Der Zusammenhang von Schichtzugehörigkeit, Sozialisationsprozessen und schulischen Selektionsprozeduren stellt sich außerdem als wesentlich komplizierter heraus, als sich das im Nachweis der Milieuabhängigkeit von Schulerfolg und im Eifer der Widerlegung biologischer Begabungstheorien zunächst dargestellt hat.

Nicht, daß die Korrelationen zwischen Schichtzugehörigkeit und den Indikatoren von Begabung und Bildungserfolg nicht mehr gelten würden, aber ihre adäquate Erklärung wird zunehmend schwieriger. Die Kumulation von Befunden, die Prüfung widersprüchlich erscheinender Ergebnisse, die Differenzierung des Katalogs für relevant gehaltener Variablen läßt zunächst nicht beachtete (und im Sinne praktischer Verwendbarkeit auch unerwünschte) Komplexität, ungerechtfertigte Verallgemeinerungen und Vereinfachungen und methodologische Schwächen deutlich werden⁷⁸⁾. Bildungssoziologische Forschung wird schwieriger, theoretisch und methodologisch anspruchsvoller; zugleich wird für die Gewinnung praktisch anwendbarer Befunde die Notwendigkeit interdisziplinärer Ansätze evident. Das hat institutionelle Folgen: bildungssoziologische Forschung, die innovativ sein will, erfordert personelle Spezialisierung, thematische Kontinuität und einen wachsenden Forschungsaufwand, der nur in größeren soziologischen Instituten, wegen der normalerweise an den Hochschulen erfolgenden Verdrängung von Forschung durch Lehr- und Verwaltungsaufgaben möglicherweise nur noch im institutionellen Rahmen von eigenständigen Bildungsforschungsinstituten oder Sonderforschungsbereichen angemessen realisiert werden kann.

Zur Institutionalisierung der Bildungssoziologie in Forschung und Lehre

Die Expansion der bildungssoziologischen Forschung seit der zweiten Hälfte der 50er Jahre beginnt auf der Grundlage der Initiative einzelner bildungspolitisch engagierter Hochschullehrer. Mit zumeist geringen personellen und finanziellen Mitteln werden zunächst relativ kleine und nach Fragestellung und Methoden einfach strukturierte empirische Untersuchungen in Gang gebracht, deren Ergebnisse angesichts

des völligen Mangels an gesicherten Informationen wissenschaftlich wie bildungspolitisch von großem Interesse sind. In dem Maße, in dem sie in der bildungspolitischen Diskussion aufgegriffen werden und sie dazu beitragen, den öffentlichen Druck nach Bildungsreformen zu verstärken, induzieren sie eine weitere Verstärkung des Interesses nach neuen wissenschaftlich gesicherten Informationen. Der Zugang zu öffentlichen Forschungsmitteln wird dadurch leichter, die Planung größer dimensionierter und anspruchsvoller Projekte eher möglich. Dies gilt selbstverständlich nicht nur für die bildungssoziologische Forschung, sondern für Bildungsforschung generell.

Bis zur Mitte der 60er Jahre findet bildungssoziologische Forschung vorwiegend an den Universitäten und Hochschulen statt. Seit dieser Zeit nimmt die Bedeutung außeruniversitärer Forschung ständig zu. Die entscheidende Ursache für diese Entwicklung ist darin zu sehen, daß an den meisten Hochschulinstututen die Voraussetzungen für längerfristige Forschung nicht gegeben sind: ihre üblicherweise gering ausgebildete Forschungsinfrastruktur und die generelle Beschneidung von Forschungstätigkeit durch Aufgaben der Lehre und Selbstverwaltung bedeutet, daß freie Forschungskapazitäten kaum zur Verfügung stehen, diese, wenn überhaupt, nur für begrenzte Zeit für die Behandlung einer bestimmten Thematik verwendet werden (mit jedem Personenwechsel werden üblicherweise neue Themenschwerpunkte gesetzt), und damit kaum längerfristige Schwerpunktbildungen möglich sind. Das gilt für soziologische Forschung allgemein⁷⁹⁾, und damit auch für bildungssoziologische Forschung. Entsprechend nimmt die Bedeutung thematisch spezialisierter und das heißt zumeist: hochschulunabhängiger, außeruniversitärer Forschungsinstitute zu. Nur in ihnen werden die zeitliche und personelle Kontinuität und die kritische Mindestgröße von Forschungskapazität erreicht, die für Spezialwissen akkumulierende und damit sowohl für

wissenschaftlich innovative Forschung als auch für die Bereitstellung von abrufbarem Wissen für praktische Zwecke erforderlich ist. Das Ergebnis der Enquete der DGS zur Lage der soziologischen Forschung in der Bundesrepublik, nach dem der Beitrag der universitären Forschung unter den gegenwärtigen Bedingungen, von Ausnahmen abgesehen, im Verhältnis zu dem Beitrag außeruniversitärer Institute relativ gering ist⁸⁰⁾, gilt sicher auch für die bildungssoziologische Forschung. Die von Edding und Hüfner (1975) zusammengestellten Unterlagen über die Gründung von Instituten für Bildungsforschung bestätigen diese Annahme: nicht nur nimmt die Zahl spezialisierter Bildungsforschungsinstitute seit der Mitte der 50er Jahre überproportional zu⁸¹⁾, sondern es handelt sich auch in der weit überwiegenden Mehrzahl um außeruniversitäre wissenschaftliche oder verwaltungseigene Forschungsinstitute. Eine genaue Aufschlüsselung des Umfangs der universitären und außeruniversitären bildungssoziologischen Forschung ist freilich schwierig. Außeruniversitäre Forschungsinstitute, die sich überwiegend oder gar ausschließlich mit bildungssoziologischer Forschung befassen, gibt es nicht. Vielmehr sind interdisziplinär zusammengesetzte Institute die Regel, mit unterschiedlichen Anteilen von Soziologen, Psychologen, Pädagogen, Bildungsökonomern etc., und mehr oder weniger interdisziplinär gemischten einzelnen Projektgruppen, darunter dann auch solche mit bildungssoziologischem Schwerpunkt. Auch die Sonderforschungsbereiche 22 in Erlangen-Nürnberg (Sozialisation und Kommunikation) und 23 in Konstanz (Bildungsforschung) sind in dieser Weise konstruiert. Andererseits kann man davon ausgehen, daß sowohl in den eher grundlagen- als auch in den eher anwendungsbezogenen Institutionen der Bildungsforschung die Bildungssoziologie überall vertreten ist.

Die Durchsicht der Forschungsdokumentationen des Zentralarchivs für Empirische Sozialforschung bestätigt die Ver-

mutung, daß auch im Bereich der Bildungssoziologie eine gewisse Tendenz der Konzentration größerer, länger dauernder Projekte auf wenige große Institute besteht; nur dort sind eben die entsprechenden institutionellen Voraussetzungen gegeben. Diese Tendenz ist identisch mit der generellen Zunahme des Gewichts außeruniversitär verankerter Forschung, oder, was das gleiche ist, mit der Auslagerung bildungssoziologischer Forschung aus den Hochschulen. Die Gefahren einer solchen Entwicklung liegen auf der Hand: langfristig gesehen werden ganze Forschungsfelder monopolisiert, an Universitäten und Hochschulen tätige Soziologen, die bildungssoziologische Fragen bearbeiten, haben mangels finanzieller und zeitlicher Ressourcen zu den Diskussionszirkeln der internationalen Spezialisten kaum Zugang, Tendenzen der Provinzialisierung durch Bildung von Kleinsteinheiten mit geringen Außenkontakten werden infolge evidenter Konkurrenzunfähigkeit festgeschrieben. Schließlich dürfte die generelle Neigung staatlicher Auftraggeber, Forschungsmittel primär für Projekte zur Verfügung zu stellen, die unmittelbar für die Lösung praktischer Probleme (oder für die Legitimation zu treffender politischer Entscheidungen) verwendbare Ergebnisse liefern, ebenfalls zur Bevorzugung außeruniversitärer, vorzugsweise ressorteigener bzw. auf Fremdfinanzierung angewiesener Forschungsinstitute, führen. Daraus ergeben sich wiederum Gefahren der Ausbeutung und Austrocknung der wissenschaftlichen Substanz und des innovativen Potentials der Bildungsforschung.

In welchem Umfang sich im übrigen seit Anfang der 60er Jahre die der Bildungsforschung insgesamt zur Verfügung stehenden Mittel erhöht haben, zeigen Berechnungen von Edding und Hüfner (1975): sie sind von rund 6 Millionen im Jahre 1962 auf rund 96 Millionen im Jahre 1972 angestiegen⁸²⁾. Angaben über die finanzielle Entwicklung, speziell der bildungssoziologischen Forschung, stehen nicht zur Verfügung. Da

die Zahl der beim Informationszentrum für sozialwissenschaftliche Forschung von soziologischen Instituten gemeldeten Projekte zu den Themenbereichen "Erziehung und Schulwesen" und "Universität, Forschung und Wissenschaft" in gleichem Maße wie die Zahl der insgesamt gemeldeten Projekte zu diesen Bereichen gestiegen ist⁸³⁾, kann jedoch vermutet werden, daß die Mittel für bildungssoziologische Forschung in gleichem Maße gewachsen sind.

Mit der Ausdifferenzierung der Bildungssoziologie zu einer relativ eigenständigen soziologischen Teildisziplin in der Forschung seit der Mitte der 50er Jahre geht eine analoge Entwicklung im Bereich der Lehre einher. Allmählich bildet sich ein Kanon von Fragestellungen, empirischen Daten und theoretischen Erklärungsansätzen heraus, unter Aufnahme der internationalen bildungssoziologischen Diskussion, die dann auch in die Lehrbedürfnissen entspringenden Einführungen und Textbücher zur Erziehungs- und Bildungssoziologie eingehen⁸⁴⁾.

Die Entwicklung der Bildungssoziologie als "lehrbare Bindestrichsoziologie" wird zweifellos durch die Einbeziehung der Soziologie in die Lehrerausbildung gefördert. Seit der Mitte der 50er Jahre werden an den Pädagogischen Hochschulen Dozenturen und Professuren für Soziologie eingerichtet⁸⁵⁾, um Lehrer mit gesellschaftswissenschaftlichen Kenntnissen vertraut zu machen, die sie zum besseren Verständnis ihrer eigenen Rolle und Funktion, der Lebens- und zukünftigen Arbeitsbedingungen ihrer Schüler und als Basis für die Vermittlung zeitgemäßer, realistischer Informationen über die moderne Gesellschaft und deren Wandlungstendenzen im Unterricht brauchen⁸⁶⁾. Neben Fragestellungen und Befunden aus der Familien- und Jugendsoziologie, der Industrie- und Betriebssoziologie und der politischen Soziologie sind dafür naheliegenderweise Erkenntnisse aus dem Themenbereich der Erziehungs- und Bildungssoziologie besonders relevant⁸⁷⁾.

Diese zunächst auf die Ausbildung von Volksschullehrern begrenzte Bedeutung der Bildungssoziologie als lehrbares soziologisches Spezialgebiet wird seit einigen Jahren durch die Einführung eines für Lehrer aller Schularten (bzw. aller Schulstufen) obligatorischen Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Grundstudiums auf eine breitere Grundlage gestellt⁸⁸⁾. Die Ausdifferenzierung der Bildungssoziologie in der Lehre erreicht dort ihren Abschluß, wo Hochschullehrerstellen speziell für Erziehungs- und Bildungssoziologie ausgeschrieben werden. Ob davon auch wesentliche Impulse für die bildungssoziologische Forschung ausgehen, bleibt abzuwarten; wegen der oben dargestellten infrastrukturellen Schwächen der soziologischen Forschung an den Hochschulen erscheint eher Skepsis angebracht.

Theoretische Entwicklungen

Die theoretische Entwicklung der Bildungssoziologie wird von zwei Seiten her beeinflußt. Zum einen ist noch einmal auf den bereits erwähnten Effekt kumulativer Forschung in einem neu entdeckten Gegenstandsbereich zu verweisen, zunächst relativ einfache Vorstellungen über die Struktur des Forschungsfeldes durch Erweiterung des Umfeldes der für relevant gehaltenen Variablen und vorzunehmenden Differenzierung der zwischen ihnen angenommenen Beziehungen zunehmend zu komplizieren; das Bedürfnis nach integrierender Theorie wird dadurch zweifellos erhöht. Auch Irritationen über sich häufende widersprüchliche oder widersprüchlich erscheinende Befunde intensivieren die theoretische Arbeit. Das läßt sich wiederum exemplarisch an der Entwicklung der Sozialisationsforschung ablesen.

Zum anderen werden in dieser Situation allgemeine Entwick-

lungstendenzen im Bereich der Theoriebildung und des Theorieverständnisses in der Soziologie relevant. So wird auch in der Bildungssoziologie und in der zunehmend sozialwissenschaftliche Perspektiven aufnehmenden Erziehungswissenschaft der Positivismus-Streit ausgetragen. Der normative Widerspruch, der zwischen der technokratischen Forderung nach "Ausschöpfung aller Begabungsreserven" und dem gesellschaftskritischen Postulat der "Gleichheit der Bildungschancen" besteht, reproduziert sich im wissenschaftstheoretischen Grundlagenstreit in unterschiedlich eingenommenen Positionen. In dieser Diskussion sehen sich die Bildungssoziologen in einer zwieschlächtigen Situation. Auf der einen Seite macht ihnen die Diskussion mit traditionell pädagogischen Positionen deutlich, wie groß der aufklärerische Gehalt einer präzisen Erforschung gesellschaftlicher Realität gegenüber idealistischen Verschönungen und ideologischen Verzerrungen einzuschätzen ist. In diesem Zusammenhang wirkt die Insistenz des kritischen Rationalismus auf die erforderliche Trennung von Wert- und Sachaussagen als ideologiekritisches Argument. Auf der anderen Seite relativiert die Kritik von Adorno und Habermas die Brauchbarkeit dieses Arguments, indem sie ihrerseits technokratische Implikationen einer Beschränkung wissenschaftlicher Reflexionen auf Sachaussagen unter Aussparung der in sie eingehenden Wertbeziehungen aufdeckt. Zudem erscheinen die Arbeiten von Adorno und Habermas attraktiv, weil man die in ihnen geübte Kritik an naivem Empirismus und Legitimierungsversuchen der normativen Gewalt des Faktischen als gleichsam in Einklang mit aufklärerischen pädagogischen Traditionen begreift.

Die Ablösung durch, oder besser der Übergang des Positivismusstreites in die Debatte "Kritische Gesellschaftstheorie" versus "Systemtheorie als Sozialtechnologie" wurde in der Bildungssoziologie kaum noch vollzogen⁸⁹⁾. Ihre wesentlich geringere Resonanz hängt wahrscheinlich damit

zusammen, daß Versuche, systemtheoretische Ansätze für die Bestimmung des Gesamtzusammenhangs von Ökonomie, Politik und Bildung⁹⁰⁾ oder für die systematische Analyse der Schule als soziales System⁹¹⁾ fruchtbar zu machen, noch selten sind.

Neben der zögernd erfolgenden Rezeption der Systemtheorie finden, ebenfalls in noch begrenztem Maße, neuere theoretische Strömungen der allgemeinen soziologischen Theorie-diskussion Einlaß (an deren methodologische Konsequenzen im übrigen Traditionen der Pädagogik sich festmachen könnten): Phänomenologie, symbolischer Interaktionismus, Ethno-methodologie. Die verschiedenen Schattierungen des symbolischen Interaktionismus haben, gemischt mit rollentheoretischen Elementen und psychoanalytischen Theoremen, vor allem in der neueren Sozialisationsforschung an Bedeutung gewonnen⁹²⁾. Einflüsse der Ethnomethodologie werden erst in Ansätzen erkennbar, z.B. bei der Untersuchung von Stigmatisierungsprozessen in Schulen⁹³⁾ und Prozessen der politischen Erwachsenenbildung⁹⁴⁾.

Die auf dem Kasseler Soziologentag begonnenen und in Bielefeld fortgesetzten Ansätze zu einem systematischen Theorievergleich, die eine neue Phase von Theorieverständnis signalisieren, schlagen sich erkennbar auch in der Bildungssoziologie nieder. Die forschungsstrategische Entscheidung, verschiedene Grundansätze soziologischer Theorienbildung nicht mehr als einander im Prinzip ausschließende, sondern als konkurrierende, in verschiedenen Gegenstandsbereichen möglicherweise unterschiedlich leistungsfähige Ansätze anzusehen, artikuliert sich wiederum schon relativ früh in der Sozialisationsforschung⁹⁵⁾.

Methodologische Entwicklungen

Für die methodologischen Entwicklungen in der Bildungssoziologie gilt, daß hier die Korrespondenz mit den allgemeinen Entwicklungen in der Soziologie am offenkundigsten ist. Die Einhaltung geltender methodologischer Standards empirischer Sozialforschung ist bis in die Mitte der 60er Jahre geradezu ein Indikator für die Unterscheidung von "erziehungssoziologischen" und "pädagogischen" Untersuchungen. Inzwischen hat sich das geändert; das methodologische Reflexionsniveau auch empirischer pädagogischer Forschung, stark durch Arbeitsüberschneidungen zwischen erziehungswissenschaftlicher und soziologischer Forschung und zwischen pädagogischen und psychologischen Untersuchungen und Ansätzen beeinflußt, ist inzwischen generell erheblich gestiegen. Gleichzeitig nimmt in der Bildungssoziologie das forschungstechnische Raffinement zu⁹⁶⁾. Zugleich vertieft sich das Problembewußtsein für die mit der Wahl bestimmter Erhebungs- und Auswertungsverfahren implizierten Vorentscheidungen und Begrenzungen der Aussagefähigkeit.

Wie in der Gesamtdisziplin ist das immer noch bevorzugte Erhebungsinstrument das Interview in seinen verschiedenen Formen. Beobachtungsverfahren spielen bislang nur am Rande eine Rolle, obwohl auch in der Bildungssoziologie die generelle Unzufriedenheit mit der Dominanz von Befragungsmethoden wächst. Insgesamt ist eine Renaissance qualitativer Methoden zu beobachten, die wesentlich als Reaktion auf das Unbehagen über den mit rigider Standardisierung von Erhebungsinstrumenten und vom Einzelfall abstrahierenden Vercodung von offenen Fragen verbundenen Verlust an sinnlich greifbarer, nachvollziehbarer Information zu deuten ist; ich vermute, daß dieses auch in der Industrie- und Betriebssoziologie seit mehreren Jahren intensiv sich artikulierende Unbehagen die Faszination der neuen phänomenolo-

gischen, verstehenden, ethnomethodologischen Theorieansätze mit ihren entsprechenden methodischen Implikationen mitbestimmt. Es handelt sich hierbei jedenfalls nicht um ein bildungssoziologisch spezifisches methodologisches Problem.

Das gleiche gilt im übrigen auch für die Beurteilung der methodologischen Probleme der Handlungsforschung. Es gibt, so weit ich zu sehen vermag, im wesentlichen zwei Gründe für die Attraktivität der Handlungsforschung in der Bildungssoziologie und in der empirischen Pädagogik. Der eine Grund ist ein politischer: das auch in anderen Ländern, in den Vereinigten Staaten u.a. von Gouldner artikulierte Unbehagen an technokratischen Formen empirischer Sozialforschung. Gouldners Kritik an den liberalen Technologen der Soziologie, die den von sozialen Mißständen Betroffenen sagen, welche Bedürfnisse sie haben und ihnen suggerieren, daß diese im Rahmen des Wohlfahrtsstaates - also systemimmanent - lösbar sind, soweit nur technische und finanzielle Ressourcen in genügendem Ausmaß zur Verfügung stehen⁹⁷⁾, findet sich sinngemäß in vielen methodenkritischen Äußerungen deutscher Soziologen und Pädagogen wieder. Zum zweiten aber ist die Handlungsforschung im Rahmen der Begleitforschung von Bildungsinnovationen wichtig geworden, zum Teil aus den soeben genannten Gründen, den asymmetrischen Charakter von Forschung aufzuheben und aus Versuchspersonen mitarbeitende und ihre Bedürfnisse selbst artikulierende Subjekte zu machen, zum Teil aber auch, und nicht zuletzt, aus der höchst praktischen Überlegung, daß Schulversuche nicht gegen den Willen wichtiger beteiligter Gruppen durchgeführt werden können. Die Einbeziehung von Lehrern, Schülern und Eltern wurde im Rahmen von Evaluationsstudien in Schulversuchen technisch notwendig; nur so lassen sich Widerstände gegen Veränderungen abbauen und positive Identifikationen bewirken; die ständige Kommunikation, die aktive

Beteiligung der Betroffenen, die Rückkoppelung von Zwischenergebnissen und die zumindest teilweise Akzeptierung von Vorschlägen der am Experiment beteiligten Gruppen ist notwendiger Bestandteil des Innovationsprozesses selbst. "Emanzipatorische" und "technologische" Begründungen für Handlungsforschung ergänzen sich. Jedoch werden die methodologischen Probleme, die sich daraus ergeben, oft noch nicht genügend überdacht. Wenn es nicht nur darauf ankommen soll, durch Handlungsforschung Menschen besser zu befähigen, ihre eigenen Bedürfnisse zu erkennen, zu artikulieren und auch gegen Widerstand durchzusetzen (Handlungsforschung als politischer Lernprozeß), und wenn es auch nicht darum geht, durch Einräumung von Einflußmöglichkeiten auf Planung und Forschung positive Motivationen zu wecken (Handlungsforschung als Instrument zum Abbau von Widerständen gegen Innovationen), dann stellt sich unabweisbar die Frage, wie Ergebnisse in einem Feld, dessen relevante experimentelle Variablen ständig und unkontrollierbar verändert werden, verallgemeinert und damit für andere Schulversuche nützlich gemacht werden können⁹⁸⁾.

Die hiermit angeschnittenen forschungsstrategischen und wissenschaftstheoretischen Grundprobleme nicht mehr streng experimentell oder quasi-experimentell verfahrenender Forschung, sind von einem anderen Ausgangspunkt her pointiert von Krappmann, Oevermann und Kreppner in ihrem Beitrag zum letzten Kasseler Soziologentag formuliert worden⁹⁹⁾. Nach einem Hinweis, daß sich die traditionelle Einschätzung explorativer und exakter Untersuchungsverfahren in jüngerer Zeit geradezu umzukehren scheint, heißt es - zwar mit Blick auf die Anlage der Berliner Studie über Elternhaus und Schule, aber wie mir scheint, für die Befürworter qualitativer Forschungsmethoden exemplarisch -, daß nunmehr Vorgehensweisen bevorzugt werden sollen, "die vermeiden, Teilaspekte voreilig zu isolieren, und die sich bemühen, die beobachteten Vorgänge nicht unter Gesichtspunkten vorab

definiertes Konstrukte oder Hypothesen analytisch zu zergliedern, sondern alle Anstrengungen darauf verwenden, einzelne Prozesse und einzelne Fälle bis ins Detail zu erfassen" ¹⁰⁰⁾. Die daran anknüpfenden Überlegungen freilich sind radikaler als anderswo zugespißt und formulieren ein methodologisches Programm, das an der Annahme von Gesetzmäßigkeiten festhält, deren konkrete Überprüfung aber hermeneutisch wendet: "Diese Art der Datengenerierung entfernt sich von den bisher gültigen Forschungsdesigns, denn sie verläßt den empiristisch-probabilistischen Weg, Evidenz zu etablieren. Diese Forschung versucht, durch die Nachzeichnung des Prozesses der Umwandlung von sozialen in psychische Strukturen an einzelnen Fällen die gesetzmäßige Wirkung sozialisatorischer Interaktion darzustellen. Sie stellt die Frage, ob die stringente Erklärung eines einzigen Falles nicht mehr an Beweiskraft bieten kann, als die statistische Auswertung einer angeblich repräsentativen Stichprobe" ¹⁰¹⁾.

Auf andere Weise, aber mit vermutlich ähnlichen Effekten, stellen am interpretativen Paradigma orientierte Soziologen eingespielte methodische Grundsätze empirischer Sozialforschung infrage, indem ihnen die Unterscheidung von Forscher und Erforschten unter der Perspektive der für die notwendige Erlernung und Kontrollierbarkeit jeweils geltender Regeln des Alltagshandelns bei der Durchführung von Forschung unscharf wird ¹⁰²⁾. Die methodologische Ausarbeitung dieses Ansatzes an erziehungs- und bildungssoziologischen Fragestellungen hat erst gerade begonnen ¹⁰³⁾.

Insgesamt gesehen ist die derzeitige Situation charakterisierbar als eine Phase der offenen Entwicklung, Erprobung und Reflexion neuer Methoden. Auch insofern spiegelt die Bildungssoziologie allgemeine Entwicklungstendenzen der gegenwärtigen Soziologie wider.

Anmerkungen

- 1) Für Hinweise und Anregungen bei der Überarbeitung der in Bielefeld vorgelegten Fassung danke ich Otto Bayer, Dietrich Goldschmidt und Werner Kudera.
- 2) Der Terminus Soziologie der Erziehung wurde schon in den 30er Jahren von Geiger verwendet; er benutzt ihn als Synonym für die seinerzeit übliche Bezeichnung "Pädagogische Soziologie" (Geiger 1962, S. 309). Während in den ersten Nachkriegsjahren zunächst Terminus und Begriff der Pädagogischen Soziologie wieder aufgenommen werden, setzt sich im Zuge der beginnenden Rezeption der fortgeschrittenen angloamerikanischen bildungssoziologischen Forschung Ende der 50er Jahre in Anlehnung an die gängige Bezeichnung "sociology of education" allmählich die Wendung "Soziologie der Erziehung" (oder Soziologie der Erziehung und Bildung bzw. Erziehungssoziologie) durch.
- 3) Sehr rigide erscheint die von Isambert-Jamati und Maucorps (1972) in ihrem Trendreport über die internationale Entwicklung der Soziologie der Erziehung ("La Sociologie de l'Education") vorgenommene Abgrenzung: "The term 'education' has been interpreted in its most generally accepted sense; that is to refer to processes occurring within those institutions exclusively devoted to educating the young" (S. 50). Diese Definition schließt beispielsweise die Erwachsenenbildung ebenso aus wie, nach dem Verständnis der Autoren, familiäre Sozialisationsprozesse (allenfalls werden deren Effekte, z.B. in der Form schichtspezifischer Differenzen der Einstellung zur Schule der Ausbildungsziele und der Bildungsmotivation einbezogen). Weniger restriktiv dagegen Floud und Halsey in ihrem den Zeitraum bis 1959 umfassenden Trendreport (Floud und Halsey 1959).
- 4) So werden beispielsweise in erziehungswissenschaftlichen Arbeiten zunehmend häufiger soziologische Kategorien zur Bestimmung der gesellschaftlichen Dimensionen von Erziehungs- und Bildungsprozessen aufgenommen; zugleich hat die "realistische Wendung in der Pädagogik" (Roth 1962) zur Übernahme von Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung geführt.
- 5) Ähnlich verfahren Isambert-Jamati und Maucorps, 1972, S. 50
- 6) Geiger, 1930
- 7) Fischer, 1931

- 8) Vgl. für die frühe und rasche Entwicklung der Sociology of Education in England und den USA während der Nachkriegszeit Floud und Halsey 1959, Brookover 1959 und Brim 1963. Einen ersten Überblick über die Entwicklung in der Bundesrepublik geben Goldschmidt und Händle 1969 sowie Goldschmidt und Jenne 1969. Vgl. zur Entwicklung der erziehungssoziologischen Literatur (nur Monographien) nach 1959 auch Ebel 1972.
- 9) Gehlen und Schelsky, 1955 (8. Aufl. 1971)
- 10) König, 1958
- 11) Einen von Peter Roeder verfaßten Abschnitt über "Soziologie der Erziehung" enthält dagegen das von Groothoff 1964 herausgegebene Fischer Lexikon der Pädagogik (Groothoff 1964).
- 12) Specht, 1951
- 13) Ziegenfuß, 1959
- 14) Die Pädagogische Soziologie der 30er Jahre ist, wie bereits Geiger bemerkt (Geiger 1962, S. 299) vorwiegend von Lehrern entwickelt worden; mit diesen Entstehungsbedingungen hängt die für sie charakteristische Unmittelbarkeit der Verknüpfung von deskriptiv-analytischen soziologischen Aussagen mit anwendungsorientierten pädagogischen Reflexionen und Wertungen sicher zusammen. (Vgl. z.B. Weiß 1929 und Weiß 1955) Begrifflich sind, wie Geiger scharf, aber zurecht bemerkt, ekletizistische Anleihen bei unterschiedlichen soziologischen Theorie-traditionen erkennbar (Geiger 1962, S. 299). Im Gegensatz zur späteren Soziologie der Erziehung, die sich zunächst primär empirisch entwickelt, stehen in der Pädagogischen Soziologie programmatische Aussagen im Vordergrund, von eher sozialpsychologisch bestimmten Untersuchungen zur "Soziologie der Schulklasse" abgesehen. (Vgl. z.B. Lochner 1927, Weiß 1929, Weiß 1955). Das gilt auch für Geiger, der zwar die Pädagogische Soziologie, seinem Wissenschaftsverständnis entsprechend, als erfahrungswissenschaftliche Soziologie konzipiert, jedoch noch keine empirischen Untersuchungen vornimmt. Hierin spiegelt sich der in den 30er Jahren - im Vergleich zur Nachkriegszeit - noch unentwickelte Stand der empirischen Sozialforschung.
- 15) Vgl. Neuhaus, 1961
- 16) Institut für Sozialforschung, 1953a; Gembardt, 1956
- 17) Institut für Sozialforschung, 1953b; Gembardt, 1959
- 18) Anger, 1960

- 19) Asemissen u.a., 1956; Busch, 1956; von Ferber, 1956, auch Busch, 1959
- 20) Wurzbacher, 1951; Schelsky, 1951
- 21) Baumert, 1952; Baumert, 1954
Im Zusammenhang mit der Darmstädter Gemeindestudie entsteht im übrigen auch die Monografie von I. Kurz "Schule und Jugend in einer ausgebombten Stadt" (1952), die nicht nur als Dokument der Schulsituation in der Nachkriegszeit (in einer schwer Kriegsgeschädigten Mittelstadt), sondern auch hinsichtlich des Umfangs der in ihr behandelten Aspekte des Schulsystems, der materiellen Verhältnisse der Schule, der Einstellungen von Schülern verschiedener Altersgruppen und Schularten zur Schule sowie der Beziehungen zum Lehrer und der Schüler untereinander einzigartig geblieben ist. Im gleichen Band findet sich noch eine Gruppenstudie über "Mädchen einer Oberprima" von G. Köpnick.
- 22) Pipping u.a., 1954
- 23) Horkheimer, 1936; Adorno u.a., 1950
- 24) Gegenstand z.B. der im Auftrag der US-Information Control Division durchgeführten empirischen Studien von Schaffner, 1948 und Rodnick, 1948
- 25) Zahlreiche soziologische Untersuchungen der ersten Nachkriegszeit sind speziell Problemen der Eingliederung von Heimatvertriebenen und Flüchtlingen gewidmet, z.B. Müller 1949, Schelsky 1950/51, Pfeil 1952, Müller 1952, Müller 1953.
- 26) dazu z.B. Goldschmidt, 1949
- 27) Asemissen u.a., 1956
- 28) Über den Stand der Schulreformen in England, Frankreich und den USA informiert beispielsweise Schultze einleitend im Sonderheft Soziologie der Schule, Heintz 1959. Zum Entwicklungsstand der entsprechenden schulsoziologischen Forschung in England und den USA vgl. Floud und Halsey 1959 und Brim 1963.
- 29) 1946 legte eine vom Kriegs- und Außenministerium entsandte amerikanische Erziehungskommission einen Bericht über das deutsche Schulwesen vor, dessen Anregungen und Empfehlungen zur Grundlage der Richtlinien der Militärregierung für die Beurteilung von Bildungsplänen in den Ländern der amerikanischen Zone wurden und auch in die Kontrollratsdirektive Nr. 54 über die "grundlegenden Richtlinien für die Demokratisierung des Erziehungswesens in Deutschland" eingingen (vgl. dazu Huelsz 1970, S. 28 ff. und Jasper 1976, S. 251 f.).

- 30) Huelsz, 1970; Jasper, 1976
- 31) So wurde die sechsklassige Grundschule Anfang der 50er Jahre in Schleswig-Holstein und Hamburg wieder abgeschafft. In Berlin, wo die Reform am weitesten gegangen war, wurde die "differenzierte Einheitsschule" von ursprünglich acht auf sechs Grundschuljahre reduziert. Lediglich in Bremen blieb die nach dem Kriege eingeführte sechsjährige Grundschule unangetastet. In den anderen Ländern kam es, nach zum Teil wechselhaften politischen Debatten, nicht zu einer Änderung des Grundprinzips der vierjährigen Grundschule. Wie an den Entwicklungen in Württemberg-Baden und Bayern exemplarisch deutlich wird, koinzidieren konservative Bildungsvorstellungen und -interessen der Kirchen, des Philologenverbandes und der Universitäten. Die Einrichtung der sechsjährigen "Einheitsschule" gefährdet in ihren Konsequenzen die durchgängige Konfessionalität der Volksschule und der Volksschullehrerbildung und bedroht die exklusive Stellung und Bildungsfunktion vor allem des humanistischen Gymnasiums (Huelsz 1970, Jasper 1976. Vgl. dazu auch Klafki 1975). Vgl. ferner Kuhlmann 1970, dort auch Details zur Entwicklung der Schulreformen bzw. der Gründe für deren Scheitern in anderen Bundesländern.
- 32) Jasper, 1976, S. 261 ff., S. 278
- 33) Innerhalb der einzelnen Länder kommt es zu zahlreichen, unkoordinierten Teilreformen zur Sicherung "zeitgemäßer" Bildungsinhalte, was zunehmende Diskrepanzen zwischen den für weiterführende Schulen geltenden Lehrplänen zur Folge hat. Sie werden in politisch wirksamer Weise im Zusammenhang mit der Versetzung von Beamten der einzelnen Länder zu den obersten Bundesbehörden in Bonn bewußt: die bei der Umschulung der Kinder dieser Beamten auftretenden Schwierigkeiten sind so groß, daß das Bundesinnenministerium 1950 das Statistische Bundesamt mit einer vergleichenden Untersuchung der unterschiedlichen Bildungsstrukturen in den einzelnen Ländern beauftragt (MUND 1966, S. 3). Auch anlässlich der seit 1949 einsetzenden Umverteilung von etwa 1 Million Heimatvertriebenen aus den zunächst überbelegten ländlichen Gebieten Bayerns, Niedersachsens und Schleswig-Holsteins ("Abgabeländer") auf die anderen Bundesländer ("Aufnahmeländer") wird das "Schulchaos" evident. Jedoch dauert es noch bis 1955, bevor die Ministerpräsidenten der Länder im sogenannten Düsseldorfer Abkommen Maßnahmen zur Vereinfachung und Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens beschließen.
- 34) Die Zurückhaltung des Deutschen Ausschusses gegenüber Orientierungshilfen systematischer, wissenschaftlicher Problemanalysen und exakter empirischer Daten wird besonders klar erkennbar im Vergleich mit den Arbeitsweisen

des 1965 als Nachfolger des Deutschen Ausschusses gegründeten Deutschen Bildungsrates, dessen Bildungskommission ihre Empfehlungen durchgängig auf der Grundlage zunächst eingeholter Fachexpertisen gründet. (Darin drückt sich freilich nicht nur das veränderte Verständnis der Beziehungen zwischen Bildungspolitik und Bildungsforschung, sondern ebenso die Verbreiterung der Datenbasis und die Erhöhung der methodischen und theoretischen Leistungsfähigkeit der an Bildungsforschung beteiligten Fachwissenschaften aus.)

- 35) In den "Notwendigen Vorbemerkungen" des Gutachtens verweist Schelsky auf "erhebliche Schwierigkeiten", die ihm gestellte Frage zu beantworten, da es "weder im Raume der deutschen Soziologie noch ... im Raume der Erziehungswissenschaften eine echte, sich auf empirische Untersuchungen stützende und die gegenwärtigen Verhältnisse aufklärende Schulsoziologie" gebe. Die "für die Erziehung und das Erziehungswesen wichtigsten sozialen Veränderungen unserer Gesellschaftsverfassung" (Veränderungen der Klassen- und Schichtungsstrukturen, Wandlungen der sozialen Rolle und inneren Struktur der Familie, der Produktionsstruktur, Arbeits- und Berufswelt und der Konsumstruktur der Gesellschaft mit der damit entstehenden Freizeitproblematik) habe "aus anderen, nicht speziell schulsoziologisch gerichteten soziologischen Untersuchungen erschlossen werden" müssen. (Alle Zitate Schelsky 1957, S. 9-11).
- 36) Im gleichen Jahre (1956) referiert Schelsky auf der Bad Harzburger Tagung der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände (des Gesamtverbandes der Volksschullehrer) über "Beruf und Freizeit als Erziehungsziele in der industriellen Gesellschaft"; damit liefert er auch den ersten genuin soziologisch argumentierenden Beitrag zu einer Neubestimmung von Inhalten einer zeitgemäßen Allgemeinbildung (Schelsky 1956). Auf dem dritten Hochschultag des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen in München 1956 werden Schelskys Thesen aus dem Bad Harzburger Vortrag auch sofort aufgenommen, um weitgehend ähnliche Konsequenzen für eine Neubestimmung der Aufgaben der Schule daraus zu ziehen. (Vgl. Rückriem 1956).
- 37) Die Bedeutung der Schelskyschen Denkschrift, die gesellschaftliche Zuteilungsfunktion der Schule unübersehbar ins Blickfeld gerückt zu haben, wird nicht dadurch geschmälert, daß der Deutsche Ausschuss (und bildungspolitisch liberal orientierte Soziologen) aus ihr andere bildungspolitische und -organisatorische Folgerungen ziehen, als Schelsky sie im Auge hat. Schelsky geht es gerade darum, das "Elternrecht" auf Bestimmung der schulischen Karriere von Kindern gegen die "bürokratische Zuteilungsapparatur" und das aus standespoli-

tischen Interessen und "schulsozialistischen" Prinzipien der "distributiven Gerechtigkeit" abgeleitete Auslese- und Zuteilungsmonopol der Lehrer in der Förderstufe zu verteidigen; er sieht sich von den Verfassern des Rahmenplans grob mißverstanden (Schelsky 1961). Schelskys gegen den Rahmenplan gerichtete Streitschrift führt im übrigen zur pointierten Ausformulierung des Interpretationsmusters, das einer "optimistischen Pädagogik" gegenüber einer "pessimistischen Anthropologie" aus sachlichen wie politischen Motiven den Vorzug gibt und dementsprechend Unterschiede des Schulerfolgs primär von sozialen, insbesondere schichtspezifischen Sozialisations-, Motivierungs- und Auslesebedingungen abhängig macht, denen mit pädagogischen und schulorganisatorischen Mitteln kompensatorisch entgegengewirkt werden sollte (Habermas 1961). Schelsky schärft für diese Probleme den Blick, indem er als prominenter zuständiger Fachwissenschaftler auf sie eingeht und sie damit als gesellschafts- und bildungspolitisch "wesentliche" Probleme klassifiziert.

- 38) Deutlich läßt sich dieser Vorgang schon in der zweiten Hälfte der 50er Jahre an der wachsenden Favorisierung entsprechender bildungspolitischer Beiträge in kulturpolitischen Zeitschriften ablesen. Vgl. zum Beispiel Offene Welt (hrsg. v.d. Wirtschaftspolitischen Gesellschaft von 1947), 1955, Nr. 38 und 40; 1956 Nr. 45 (Gesamtthema: Bildungssystem und Gesellschaftsordnung), 47 und 52; 1958 Nr. 53, 54 (Bildung und Aufstiegschancen) und 58 (9. und 10. Schuljahr); 1959 Nr. 63/64 (Bildungsraum Wirtschaft). Der gleiche Trend, wenn auch quantitativ weniger ausgeprägt, ist erkennbar in den Frankfurter Heften (insbesondere im Jahrgang 1958, mit einer Fortsetzungsreihe zum Thema: "Erziehung und Bildung in der industriellen Gesellschaft") und in Der Monat. (Vgl. ferner die Veröffentlichungen des Ettlinger Kreises seit 1957).
- 39) Bereits früh hatte Edding entsprechende Unterlagen vorgelegt: Edding 1956; Edding 1958, vgl. ferner Svennilson, I., Edding, F. und Elvin, L., Ziele für den Ausbau des Erziehungswesens in Europa, in: Ständige Konferenz der Kultusminister 1962.
- 40) Ständige Konferenz der Kultusminister, 1962, Nr. 2
- 41) Picht, 1964
- 42) Picht stützt sich vor allem auf entsprechende Unterlagen der OECD und die Zahlen der "Bedarfsfeststellung 1961 - 1970" der KMK (1963). Besondere Bedeutung hat auch die Studie von Carnap und Edding (1962), in der

große Unterschiede des relativen Schulbesuchs zwischen den einzelnen Bundesländern nachgewiesen werden, denen gegenüber relativierende Einwände der mangelnden Vergleichbarkeit internationaler Schulbesuchs- und Schulabschlußquoten nicht mehr vorgebracht werden können.

- 43) So wird unter Bezugnahme auf Pichts Katastrophenwarnung in der Bundestagssitzung vom 4.3.1964 eine Große Anfrage der Bundestagsfraktion der SPD betr. "Förderung der wissenschaftlichen Forschung und Aufgaben der Bildungsplanung" diskutiert; allerdings war diese bereits vor Pichts Artikelserie angekündigt worden. Am 5. und 6.3.1964 konstatiert unter Bezugnahme auf Bildungsplanung, Schulentwicklung und Schulreformen anderer OECD-Länder die Ständige Konferenz der Kultusminister die Notwendigkeit von neuen Impulsen zur Entwicklung der Schul- und Hochschulpolitik, der Anerkennung der Gleichrangigkeit der Kulturausgaben mit den Verteidigungs- und Soziallasten sowie neuer und vertiefter Formen der Zusammenarbeit zwischen Bund, Ländern und Gemeinden. Auf dem CDU-Parteitag in Hannover am 15.3.1964 wird die Errichtung eines Planungsreferats im Wissenschaftsministerium empfohlen. Bereits früher erhobene, immer wieder vertagte Forderungen insbesondere der SPD nach Errichtung eines Deutschen Bildungsrates als zentrale Planungsinstanz werden durch Pichts publizistische Aktion stark gefördert. (Vgl. dazu die in Picht 1964 veröffentlichten Dokumente sowie den Material- und Nachrichtendienst der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände, Nr. 121, April 1966).
- 44) Dahrendorf, Bildung ist Bürgerrecht, 1965, S. 24
- 45) Zum Beispiel einer erfolgreichen und intensiven Kooperation zwischen bildungssoziologischer Forschung und ministerieller Bildungsplanung während der Mitte der 50er Jahre vgl. Peisert und Dahrendorf 1967, insbes. S. 7 ff. (Vorwort von Kultusminister Hahn) sowie S. 19 ff., ferner Dahrendorf 1974.
- 46) Ökonomisches Kalkül und Forderung nach Demokratisierung des traditionell elitären Bildungswesens vertragen sich in der Mitte der 60er Jahre durchaus, da durchgängig von einem aus den immanenten Entwicklungsgesetzen der technisch-wissenschaftlichen Zivilisation und ihres ökonomischen Wachstums abgeleiteten ständig steigenden Bedarf nach gehobenen Qualifikationen ausgegangen wird. (Vgl. dazu im einzelnen Hartung, Nutzmann und Teichler, im vorliegenden Band). Erst in den 70er Jahren, nachdem einerseits die Zahlen der Abiturienten und Studenten in einem zehn Jahre früher für utopisch gehaltenen Maße gestiegen sind und andererseits die Auswirkungen länger-

andauernder wirtschaftlicher Rezension sich in einer bis dahin ungewohnten Weise auch auf die Arbeitsmarktchancen für Akademiker auszuwirken beginnen, werden die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes und die "statusdistributive Funktion von Bildung" (Teichler, Hartung und Nuthmann 1976, S. 9) als einander widersprechend wahrgenommen.

- 47) Lemberg, 1958;
Lembergs Darstellung enthält, von einem Hinweis auf einen Sammelband über die Rolle des Lehrers in der amerikanischen Gesellschaft abgesehen, im übrigen noch keinerlei Hinweise auf die 1958 schon reichhaltige englischsprachige erziehungs- und bildungssoziologische Literatur. Für die Rezeption ihrer Fragestellungen und Ergebnisse gibt erst das Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie zur "Soziologie der Schule" (Heintz 1959) den entscheidenden Anstoß.
- 48) Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentags, 1959
- 49) Heintz, 1959
- 50) Habermas, 1959
- 51) Dahrendorf, 1959
Zugleich wendet sich Dahrendorf entschieden gegen Annahmen einer prästabilisierten Harmonie von Begabung und sozialer Position. Eignung und Leistungsfähigkeit seien relative Kategorien; auch lasse eine solche Betrachtung nicht klar prognostizierbare Wandlungen der Berufs- und Begabungsstruktur außer acht. Zur Analyse des schichtspezifischen Charakters des dreigliedrigen allgemeinbildenden Schulsystems und daraus sich ergebender Korrekturfunktionen des Zweiten Bildungswegs vgl. auch Goldschmidt 1958.
- 52) Hinzuweisen ist insbesondere auf die seit 1967 von Furck, Goldschmidt und Röbbelen herausgegebene zehnbändige Reihe "Erziehung und Gesellschaft", in denen die bis dahin vorliegende deutschsprachige und die wichtigste fremdsprachige Literatur aufgearbeitet wird. (Fürstenau, Soziologie der Kindheit, 1967; Müller, Jugend, 1967; Mollenhauer, Jugendhilfe, 1968; Schultz und Thomas, Schulorganisation und Unterricht, 1967; Rolff, Sozialisation und Auslese durch die Schule, 1967; Nitsch, Hochschule, 1967; Schwerdtfeger, Arbeit Beruf und Betrieb, 1967 sowie Strzelewicz, Erwachsenenbildung, 1968 und Auffermann und Bohrmann, Massenkommunikation, 1968). Weitere Bände enthalten Beiträge zu grundsätzlichen Fragen des Verhältnisses von Erziehungswissenschaft und Gesellschaftswissenschaft (Goldschmidt/Händle,

Lepsius, Roeder, Wellendorf, 1969) sowie eine speziell für Pädagogen geschriebene Einführung in die Grundlagen und Methoden der empirischen Sozialforschung (Mangold 1967): Die bereits 1963 erschienene Übersetzung von Brim "Soziologie des Erziehungswesens" referiert, von einem funktionalistischen Ansatz aus, ausschließlich amerikanische Studien. Eine wichtige Rolle für die Rezeption der internationalen Forschung und die Einbringung sozialwissenschaftlicher Fragestellungen und Methoden in die Erziehungswissenschaft hat neben dem Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (Heintz 1959) der im Auftrag der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates 1969 von Heinrich Roth herausgegebene Band über "Begabung und Lernen" (Roth 1969). Über neuere Arbeiten informieren u.a. die neueren Einführungen in die Soziologie der Erziehung von Hartfiel und Holm (1973) bzw. von Hurrelmann (1974, 1975) sowie die Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates zur "Bildungsforschung" (1975). Zu Teilgebieten, insbesondere zur Sozialisationsforschung, liegen weitere Bestandsaufnahmen vor (Zeitschrift für Pädagogik 1973, Walter 1973 ff., Hurrelmann 1976).

53) Müller, 1956

Müller bezieht sich in der Einleitung zu seiner Publikation auf eine "besorgte" ministerielle Anfrage zum Anteil von Arbeiterkindern auf weiterführenden Schulen, die nicht genau datierbar ist (S. 1 und Anhang, S. 122 - 135). Seine Daten entsprechen denen späterer Untersuchungen: Arbeiterkinder weisen nach dem Lehrerurteil durchschnittlich schlechtere Schulleistungen auf, von den (relativ wenigen) für den Besuch einer weiterführenden Schule geeigneten Arbeiterkindern verbleiben aber auch die meisten auf der Volksschule. Müllers an einem traditionell biologischen Begabungsbegriff und einem elitären Gesellschaftsbild orientierte Interpretationen dieser Befunde werden, wie die Daten selbst, von Soziologen kaum zur Kenntnis genommen und finden in der bildungspolitischen Diskussion, soweit erkennbar, nur beim Philologenverband Beachtung; sie liefern diesem Argumente für die Beibehaltung der sozialelektiven Struktur der höheren Schule. Die geringe Beachtung dieser wie früherer Publikationen von K.V. Müller zu verwandter Thematik (Müller 1951) mag damit zusammenhängen, daß genetische Erklärungen von Begabungsunterschieden zur damaligen Zeit noch weitgehend selbstverständlich waren, andererseits Müllers unverhüllt biologistische Siebungstheorie als unzeitgemäß und politisch degoutant empfunden wurde. Erst Anfang der 60er Jahre wird, und dann durchwegs ablehnend, auf die Untersuchungen von K.V. Müller Bezug genommen: sie gelten als Beispiel für eine soziologisch dubiose,

an einem überholten biologischen Begabungsbegriff festhaltende Interpretation unterschichtspezifischer Defizite nach schulerfolgsrelevanten Kriterien, so etwa bei Knebel und Kob 1960, Knebel 1961, ohne direkten Bezug auf Müller auch Habermas 1961. Gegenüber der Kritik von Knebel und Kob hebt K.V. Müller dann seinerseits nachdrücklich den "illusionären" Charakter von Vorstellungen über die Wirksamkeit pädagogischer und bildungspolitischer Maßnahmen zur Erhöhung der Zahl "begabter" Schüler hervor; solche Illusionen könnten "nur auf dem Boden der heute leider weithin üblichen völligen Ignoranz in sozialbiologischer Hinsicht wachsen" (K.V. Müller, 1960, S. 716). Die Position K.V. Müllers (die seinerzeit von Psychologen wie Huth, Arnold u.a. geteilt wird) ist eine frühe (und nach methodologischem Niveau trotz der Fülle des herangezogenen empirischen Materials noch sehr wenig differenzierte) Variante der rd. 15 Jahre später von Jencks vorgetragenen Kritik milieu-theoretischer Begabungskonzeptionen. Merkwürdigerweise wird auch Jencks These von der Dominanz der Vererbung für die Erklärung von Intelligenzunterschieden zwischen Schichten und Rassen, die in der amerikanischen - auch wissenschaftlichen - Öffentlichkeit als politische Provokation empfunden wird, in der Bundesrepublik von Soziologen nicht zur Kenntnis genommen; in den soziologischen Zeitschriften dieser Zeit sind die Namen von Jencks und von Eysenck, der zur gleichen Zeit ähnliche Thesen vertritt, nicht zu finden. Die Diskussion über die Thesen und die ihnen unterliegenden methodischen Prämissen findet nahezu ausschließlich unter Pädagogen und Psychologen statt, und zwar mit sozialwissenschaftlich geschulten Argumenten (vgl. Skowronek 1973).

- 54) Schon 1952 ist der "immer bedrohlicher werdende Mangel an Lehrernachwuchs" Gegenstand einer "Kleinen Anfrage" der Bundestagsfraktion der SPD. 1958 macht der Kongreß der Weltorganisation der Lehrerverbände (WCOPT) in Frankfurt am Main den "weltweiten" Lehrermangel zu seinem zentralen Thema. 1959 legt die Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände die ersten statistischen Analysen zur Situation des Schulwesens in der Bundesrepublik vor (Heckel 1959, Pröbsting 1959). In den folgenden Jahren erscheinen zu diesem Thema u.a. die für den Ettlinger Kreis erarbeitete Untersuchung über den Volksschullehrermangel von Pröbsting und Pröbsting (1962), die Bedarfsfeststellung 1961 bis 1970 der Ständigen Konferenz der Kultusminister (1963), eine Studie über "Motive für die Wahl oder Ablehnung des Volksschullehrerberufs" (Undeutsch 1964), eine Arbeit von Horn über den Volksschullehrernachwuchs in Hessen (1964) sowie Untersuchungen und Empfehlungen des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung zu "Lehrermangel und Lehrernachwuchs" (DIPF 1965).

- 55) v. Recum, 1955 und 1959
- 56) Kob, 1957, 1959a, 1959b
- 57) Kob, 1963; die Daten wurden bereits 1957/58 erhoben
- 58) Knebel und Kob, 1960
- 59) Peisert, 1967
- 60) Popitz, 1964; Burger, 1964; Hitpass, 1965; Dahrendorf, 1965; Erlinghagen, 1965; Hess, Latscha und Schneider, 1966
- 61) Gerstein, 1965; Kath, Oehler und Reichwein, 1966; Peisert und Dahrendorf, 1967
- 62) z.B. Gahlings und Moering, 1961; Lüscher, 1965; Latscha, 1966; Schefer, 1969; Becker u.a., 1967; Teschner, 1968; Preuß, 1970; Brusten und Hurrelmann, 1973
- 63) Daheim, 1961; Rosenmayr, 1961; vgl. schon Janowitz, 1958; in neuerer Zeit Müller, 1975, Müller und Mayer, 1976
- 64) z.B. Wolf, Pasdzierny und Röder, 1965; zusammenfassend Zapf, 1971 und Wolf, 1975
- 65) Grundlegend schon Schulenberg, 1957; ferner Strzelewicz, 1959; Strzelewicz, Raapke und Schulenberg, 1966; als Überblick Strzelewicz, 1967
- 66) Fürstenau, 1964 und 1967; Feldhoff, 1970; als Überblick Schulz und Thomas, 1967 und Nitsch, 1967; neuerdings auch Hurrelmann, 1976; Kap. 3; und Furck und Schwänke, 1977
- 67) z.B. Baethge u.a., 1973; Baethge u.a., 1974; Lempert und Thomssen, 1974; Binkelmann, Böhle und Schneller, 1975; Asendorf-Krings u.a., 1975; Drexel, Nuber und v. Behr, 1976. Die Überlappungen zwischen bildungssoziologischen, arbeits- und betriebssoziologischen und bildungsökonomischen, aber auch erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Fragestellungen und Methoden sind in diesen Themenbereichen besonders groß (vgl. dazu auch Hartung, Nuthmann und Teichler, im vorliegenden Band). Auffallend ist die Dominanz außeruniversitärer Forschungsinstitute: Die Masse der Publikationen bzw. laufenden Untersuchungen mit erkennbar soziologisch geprägter Fragestellung und Methodik stammt aus dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin, dem Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung (ISF) München, dem Soziologischen Forschungsinstitut (SOFI)

Göttingen und dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) Nürnberg (vgl. die Dokumentation des Zentralarchivs für Empirische Sozialforschung sowie die Forschungsdokumentation zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung des IAB). Der Grund für die "Abstinenz" der universitären soziologischen Forschung gegenüber diesen Themenstellungen liegt wohl entscheidend darin, daß es den Universitätsinstituten zumeist an den infrastrukturellen Voraussetzungen fehlt, die für Forschung auf diesem Gebiet nötig sind: die personellen und organisatorischen Möglichkeiten der längerfristigen interdisziplinären Kooperation und fachübergreifenden thematischen Spezialisierung sind im allgemeinen gering (vgl. dazu auch unten).

- 68) Vgl. dazu den Beitrag von Hartung, Nuthmann und Teichler im vorliegenden Band.
- 69) z.B. Nunner-Winkler, 1971
- 70) Offe, 1975; Baethge, 1975; Hurrelmann, 1975; Hartung und Nuthmann, 1975
- 71) Hartfiel und Holm, 1973; Hurrelmann, 1975
- 72) Vgl. im Zusammenhang mit der Aufdeckung des schichtspezifischen Charakters der höheren Schule schon die sozialhistorisch/wissenssoziologisch verfahrenende Analyse der "Schule als Mittelklasseninstitution" von Ch. Lützens im Sonderheft der Kölner Zeitschrift, Heintz, 1959
- 73) Die traditionellen Divergenzen, aber auch die inzwischen erfolgten Annäherungen zwischen erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Erklärungsansätzen, werden in diesem geradezu klassischen Themenbereich besonders deutlich. In zunehmendem Maße nehmen Pädagogen in historische Analysen des Erziehungs- und Bildungssystems soziologische Perspektiven und Kategorien auf. Vgl. dazu beispielhaft Roeder 1968 sowie Leschinsky und Roeder 1976; vgl. auch Hartmann, Nyssen und Waldmeyer 1974.
- 74) An diesem bildungssoziologisch relevanten Beispiel läßt sich im übrigen die Aufnahme und Adaption soziologischer theoretischer und methodischer Ansätze im Rahmen der Entwicklung einer "historischen Sozialwissenschaft" (Wehler) erkennen. Vgl. dazu das entsprechende Heft "Historische Familienforschung und Demographie" der Zeitschrift Geschichte und Gesellschaft, Heft 2/3, 1975.

- 75) Lüscher, 1975
- 76) insbesondere Flora, 1974, S. 121 - 163
Floras Analysen, theoretisch an Almond/Pye und Rokkan orientiert, sind Beispiele für die Entfaltung eines systemtheoretischen Modells historisch mittlerer Reichweite; für die Erklärung von individuellen Abweichungen von typischen Entwicklungsmustern wird auf kulturell spezifische historische Rahmenbedingungen einzelner Länder zurückgegriffen.
- 77) Rolff, 1967 (8. Aufl. 1976)
- 78) beispielhaft Abrahams und Sommerkorn, 1976; Bertram, 1976
- 79) Lutz, 1975
- 80) Lutz, 1975
- 81) Zwischen 1950 und 1960 werden vier Institutionen für Bildungsforschung gegründet, zwischen 1961 und 1965 sind es acht, im Zeitraum von 1966 bis 1970 sogar dreizehn. Seitdem sind keine weiteren Neugründungen mehr erfolgt. (Diese Angaben wurden der Tabelle 1, Bildungsforschung in der BRD/Ausgewählte Institutionen, von Edding und Hufner 1975, S. 442 - 447 entnommen).
- 82) Bildungsforschung ist danach der zur Zeit finanziell gewichtigste Forschungsschwerpunkt in den Gesellschaftswissenschaften (Edding und Hufner 1975, S. 427 f.). Die gleiche Bedeutung der Bildungsforschung zeigt sich in Bezug auf ihren Anteil an der Gesamtzahl der jährlich beim Informationszentrum für Sozialwissenschaftliche Forschung gemeldeten Forschungsprojekte: etwa jedes zweite befaßt sich mit Themen aus den Gebieten "Erziehung und Schulwesen" sowie "Universität, Forschung Wissenschaft" (Herz und Stegemann 1976, S. 141). Dieser Anteil ist seit dem Beginn dieser Dokumentation (1968) nahezu unverändert geblieben. Auch der Anteil von Projekten mit bildungsrelevanter Thematik an der Gesamtzahl der von soziologischen Instituten gemeldeten Forschungsvorhaben bleibt konstant. Er liegt allerdings deutlich niedriger als der Durchschnitt; jedes fünfte von soziologischen Forschungsinstituten gemeldete Projekt befaßt sich mit Themen aus diesen Bereichen (Herz und Stegemann 1976, S. 150).
- 83) Das ergibt sich indirekt daraus, daß a) der Anteil der von soziologischen Instituten gemeldeten Projekte gegenüber den von allen an der Dokumentation beteiligten Instituten gemeldeten Untersuchungen seit 1968 der gleiche geblieben, und b) der Anteil der von soziologischen

Instituten gemeldeten Projekte zu den Themenbereichen "Erziehung und Schulwesen" und "Universität, Forschung, Wissenschaft" ebenfalls unverändert blieb (vgl. Herz und Stegemann 1976).

- 84) z.B. Hartfiel und Holm, 1973; Hurrelmann, 1974; Rolff, 1967
- 85) Krappmann, 1966; Mangold, 1968; Lepsius, 1972/73
- 86) Dazu schon Schelsky 1961 und - mit anderer Akzentuierung - Goldschmidt 1963. Vgl. ferner Mangold 1966, Mangold 1968 und zur neueren Diskussion Fijalkowski u.a. 1974 sowie Schäfers 1975.
- 87) Eine von Schäfers vorgenommene Analyse von Vorlesungsverzeichnissen des WS 1974/75 zeigt sehr eindrucksvoll die inzwischen auch an Pädagogischen Hochschulen erreichte thematische Breite soziologischer Lehrveranstaltungen im Rahmen der Grundwissenschaften. (Schäfers 1975)
- 88) Vgl. dazu Fijalkowski u.a., 1974
- 89) Vgl. Hartfiel und Holm, 1973 und Hurrelmann, 1975
- 90) z.B. Jensen, 1970; Naschold, 1974, S. 31 ff.; Offe, 1976
- 91) z.B. Fingerle, 1973; dazu kritisch Leschinsky, 1976
- 92) z.B. Habermas, 1968; Krappmann, 1971; Krappmann, Oevermann, Kreppner, 1976; Oevermann, 1976
- 93) Brusten und Hurrelmann, 1973
- 95) Vgl. z.B. Walter, 1973; Fend, 1974 und 1975; Frey, 1974; Hurrelmann, 1974, 1975, 1976; Oevermann, 1976
- 94) Weymann, 1976
- 96) Mehrebenenanalysen (Fend u.a., 1976) und die Technik der Pfadanalyse (Müller, 1975; Müller und Mayer, 1976) finden z.B. zunehmendes Interesse
- 97) Gouldner, 1974, S. 587 f.
- 98) Ähnlich auch Diederich, 1975, S. 203 ff.; Raschert, 1974, S. 156 ff.
- 99) Vgl. auch Kreppner, 1975

- 100) Krappmann, Oevermann, Kreppner, 1976, S. 263
- 101) ebd.
- 102) Bielefelder Soziologenkollektiv, 1976; vgl. auch Weingarten, Sack und Schenkein, 1976, S. 11 ff.
- 103) Weymann, 1976

Literatur

Abrahams, F. und Sommerkorn, I.: Arbeitswelt, Familienstruktur und Sozialisation, in: Hurrelmann, K. (Hrsg.), Reinbek 1976, S. 70-89

Adorno, Th.W. u.a.: The Authoritarian Personality, New York 1950

Adorno, Th.W. und Dirks, W. (Hrsg.): Soziologische Exkurse, Frankfurt a.M. 1956

Anger, H.: Probleme der deutschen Universität. Bericht über eine Erhebung unter Professoren und Dozenten, Tübingen 1960

Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen: Kommunikative Sozialforschung, München 1976

Arbeitskreis Pädagogischer Hochschulen: Volksschule und Erziehungswissenschaft. Bericht über den dritten Hochschultag vom 12. bis 14. September 1956 in München, Weinheim 1957

Asemisen, I. u.a.: Nachwuchsfragen im Spiegel einer Erhebung 1953 - 1955. Untersuchungen zur Lage der deutschen Hochschullehrer, herausgegeben von H. Plessner, Bd. 1, Göttingen 1956

Asendorf-Krings, I. u.a.: Reform ohne Ziel? Zur Funktion weiterführender Schulen, Frankfurt a.M. 1975

Aufermann, J. und Bohrmann, H.: Massenkommunikationsmittel. Soziologische Materialien, Reihe: Gesellschaft und Erziehung, Teil X, Heidelberg 1968, S. 66-141

Baethge, M. u.a.: Produktion und Qualifikation. Eine Vorstudie zur Untersuchung von Planungsprozessen im System der beruflichen Bildung, Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen (SOFI), Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 14, Göttingen 1973

Baethge, M. u.a.: Probleme der Umschulung von Arbeitskräften in Wirtschaftszweigen mit besonderen Strukturproblemen, Forschungsberichte des Soziologischen Forschungsinstitutes Göttingen (SOFI), Bd. 3, Göttingen 1974

Baethge, M.: Die Integration der Berufsbildung und Allgemeinbildung als Forschungskonzept für die Berufsbildungsforschung, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 50, Stuttgart 1975, S. 253-302

Baumert, G.: Jugend der Nachkriegszeit, Darmstadt 1952

Baumert, G., unter Mitwirkung von Hünninger, E.: Deutsche Familien nach dem Kriege, Darmstadt 1954

Becker, E. u.a.: Erziehung zur Anpassung? Eine soziologische Untersuchung der politischen Bildung in den Schulen, Schwalbach/Ts. 1967

Bernsdorf, W.: Pädagogische Soziologie, in: ders. und Bülow, F. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart 1955, S. 360-375

Bertram, H.: Probleme einer sozialstrukturell orientierten Sozialisationsforschung, in: Zeitschrift für Soziologie 1976, S. 103-117

Binkelmann, P., Böhle, F. und Schneller, I.: Industrielle Ausbildung und Berufsbildungsrecht. Betriebliche Interessen und öffentliche Einflußnahme in der beruflichen Grundbildung, Frankfurt a.M. 1975

Brim, O.G.: Soziologie des Erziehungswesens, Pädagogische Forschungen, Veröffentlichungen des Comenius-Instituts 24, Heidelberg 1963

Brookover, W.B.: Entwicklungstendenzen in der Soziologie der Erziehung, in: Heintz, P. (Hrsg.), Köln/Opladen 1959, S. 173-200

Brusten, M. und Hurrelmann, K.: Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung, München 1973

Burger, A.: Religionszugehörigkeit und soziales Verhalten. Untersuchungen und Statistiken der neueren Zeit in Deutschland, Göttingen 1964

Busch, A.: Stellenplan und Lehrkörperstruktur der Universitäten und Hochschulen in der Bundesrepublik und in Berlin (West) 1953/54, Untersuchungen zur Lage der deutschen Hochschullehrer, herausgegeben von H. Plessner, Bd. 2, Göttingen 1956

- Busch, A.: Die Geschichte des Privatdozenten. Eine soziologische Studie zur großbetrieblichen Entwicklung der deutschen Universität, Stuttgart 1959
- v. Carnap, R. und Edding, F.: Der relative Schulbesuch in den Ländern der Bundesrepublik 1952 - 1960, Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a.M. 1962
- Daheim, H.-J.: Soziale Herkunft, Schule und Rekrutierung der Berufe, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1961, S. 200-217
- Dahrendorf, R.: Die vier Bildungswege der modernen Gesellschaft, in: ders. und Ortlieb, H.D. (Hrsg.): Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart, Heidelberg 1959, S. 37-68
- Dahrendorf, R.: Arbeiterkinder an deutschen Universitäten, Tübingen 1965
- Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Osnabrück 1965
- Dahrendorf, R.: Zur Entstehungsgeschichte des Hochschulgesamtplans für Baden-Württemberg 1966/67. Auch ein Beitrag zum Thema des Verhältnisses von Wissenschaft und Politik in Deutschland, in: Bildungspolitik mit Maß und Ziel, Wilhelm Hahn zu seinem zehnjährigen Wirken gewidmet, Stuttgart 1974, S. 138-163
- Deutscher Bildungsrat, Bildungsforschung. Probleme-Perspektiven-Prioritäten. Im Auftrag der Bildungskommission herausgegeben von H. Roth und D. Friedrich: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bde. 50 und 51, Stuttgart 1975
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, (Hrsg.): Lehrermangel und Lehrernachwuchs. Untersuchungen und Empfehlungen, Stuttgart 1965
- Diederich, J.: Die Praxis begleitende Forschung, in: Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 51, Stuttgart 1975, S. 181-216
- Drexel, I., Nuber, C. und v. Behr, M.: Zwischen Anlernung und Ausbildung. Qualifizierung von Jungarbeitern zwischen Betriebs- und Arbeitnehmerinteressen, Frankfurt a.M. 1976
- Ebel, H.: Zur Lage der Erziehungssoziologie in der Bundesrepublik Deutschland, in: Zeitschrift des UNESCO-Institutes für Pädagogik, Hamburg 1972, S. 108-112
- Edding, F.: Eine Frage der geistigen Mächtigkeit. Zum internationalen Vergleich der Schulaufgaben, in: Offene Welt 1956, S. 430-432

Edding, F.: Internationale Tendenzen in der Entwicklung der Ausgaben für Schulen und Hochschulen, Kieler Studien Nr. 47, Kiel 1958

Edding, F. und Hübner, K.: Probleme der Organisation und Finanzierung der Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 51, Stuttgart 1975, S. 417-453

Eisermann, G.: Die Lehre von der Gesellschaft, Stuttgart 1958

Erlinghagen, K.: Katholisches Bildungsdefizit in Deutschland, Freiburg 1965

Feldhoff, J.: Probleme einer organisationssoziologischen Analyse der Schule, in: Hurrelmann, K. (Hrsg.), Weinheim/Basel 1974, S. 245-261

Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule 1, Forschungsarbeiten aus dem Zentrum I Bildungsforschung (SFB 23) der Universität Konstanz, Weinheim/Basel 1974

Fend, H.: Perspektiven der Forschung zum sozialen Lernen im Kontext der Schule, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 51, Stuttgart 1975, S. 155-213

Fend, H. u.a.: Sozialisierungseffekte der Schule. Soziologie der Schule 2, Forschungsarbeiten aus dem Zentrum I Bildungsforschung (SFB 23) der Universität Konstanz, Weinheim/Basel 1976

v. Ferber, Ch.: Die Entwicklung des Lehrkörpers der deutschen Universitäten und Hochschulen 1864-1954. Untersuchungen zur Lage der deutschen Hochschullehrer, herausgegeben von H. Plessner, Bd. 3, Göttingen 1956

Fijalkowski, J. u.a.: Zur Lage und Rolle der Soziologie in der Lehrerbildung, in: Soziologie, Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, 2, 1974, S. 92-115

Fingerle, K.: Funktionen und Probleme der Schule. Didaktische und systemtheoretische Beiträge zu einer Theorie der Schule, München 1973

Fischer, A.: Pädagogische Soziologie, in: Vierkanth, A. (Hrsg.), Stuttgart 1931, 1959, S. 401-425

Flora, P.: Modernisierungsforschung. Zur empirischen Analyse der gesellschaftlichen Entwicklung, Opladen 1974

Floud, J. and Halsey, A.H.: The Sociology of Education. With special reference to the development of research in Western Europe and the USA, in: Current Sociology, vol. 8, no. 3, 1958

Francis, E.K.: Wissenschaftliche Grundlagen soziologischen Denkens, München 1957

Frey, H.-P.: Theorie der Sozialisation. Integration von system- und rollentheoretischen Aussagen in einem mikrosoziologischen Ansatz, Reihe: Sozialisation und Kommunikation, Bd. 1, Stuttgart 1974

v. Friedeburg, L. (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln/Berlin 1965

Fürstenau, P.: Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. Ein organisationssoziologischer Beitrag, in: Neue Sammlung 1967, S. 511

Fürstenau, P.: Soziologie der Kindheit, Reihe: Gesellschaft und Erziehung, Teil III, Heidelberg 1967

Furck, C.-L., Goldschmidt, D., Lepsius, M.R., Roeder, P.M. und Wellendorf, F.: Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft. Probleme und Ansätze, Reihe: Gesellschaft und Erziehung, Teil I, Heidelberg 1969

Furck, C.-L. und Schwänke, U.: Schule als System. Montage-Teil IV des Fernstudienlehrgangs Erziehungswissenschaft, Deutsches Institut für Fernstudien, Tübingen 1977

Gahlings, I. und Moering, E.: Die Volksschullehrerin. Sozialgeschichte und Gegenwartslage, Beiträge zur Soziologie des Bildungswesens, Bd. 2, Heidelberg 1961

Gehlen, A. und Schelsky, H. (Hrsg.): Soziologie, Düsseldorf/Köln 1955, 8. Aufl. 1971

Geiger, Th.: Erziehung als Gegenstand der Soziologie, in: Die Erziehung, Monatszeitschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, Leipzig 1930, S. 405-427, sowie in: ders., Arbeiten zur Soziologie, Neuwied 1962, S. 293-315, sowie in: Hurrelmann, K. (Hrsg.), Weinheim/Basel 1974, S. 85-105

Gemhardt, U.: Elternhaus und Studium, in: Soziale Welt 1956, S. 94-107

Gemhardt, U.: Akademische Ausbildung und Beruf, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1959, S. 223-249

- Gerstein, H.: Studierende Mädchen. Zum Problem des vorzeitigen Abgangs von der Universität, München 1965
- Gerth, H.: Die sozialgeschichtliche Lage der bürgerlichen Intelligenz um die Wende des 18. Jahrhunderts, Diss. Frankfurt a.M. 1935
- Goldschmidt, D.: 1 Student auf 545 Einwohner. Entwicklungstendenzen der deutschen Studentenzahlen, in: Göttinger Universitätszeitung, 4. Jg., Nr. 16, 1949, S. 5-7
- Goldschmidt, D.: Der zweite Bildungsweg: eine Forderung der modernen Gesellschaft, in: Zweiter Bildungsweg. Bericht einer Tagung, herausgegeben von M. Hirsch und F. Rudolph, Weinheim/Basel 1958, S. 5-28
- Goldschmidt, D.: Der Beitrag der Soziologie zur Erziehungswissenschaft, in: Wissenschaft und Bildung, Weinheim 1963, S. 97-112
- Goldschmidt, D. und Händle, Ch.: Der Wandel der Pädagogik in der Auseinandersetzung mit der Soziologie, in: Furck, C.-L. u.a., Heidelberg 1969, S. 9-44
- Goldschmidt, D. und Jenne, M.: Educational Sociology in the Federal Republic of Germany, in: Social Science Informations, 8, 1969, S. 19-29
- Gouldner, A.W.: The Coming Crisis of Western Sociology, London 1971, deutsch: Die westliche Soziologie in der Krise, 2 Bd., Reinbek 1974
- Groothoff, H. (Hrsg.): Fischer Lexikon, Pädagogik, Frankfurt a.M. 1964
- Habermas, J.: Konservativer Geist und modernistische Folgen, in: Der Monat, Nr. 133, 1959, S. 41-50
- Habermas, J.: Pädagogischer Optimismus vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie, in: Neue Sammlung 1961, S. 251-278
- Habermas, J.: Stichworte zur Theorie der Sozialisation, Raubdruck 1968 sowie in: ders., Kultur und Kritik, Frankfurt a.M. 1973, S. 118-194
- Hartfiel, F. und Holm, K. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der Industriegesellschaft, Köln/Opladen 1973
- Hartmann, K.L., Nyssen, F. und Waldeyer, H. (Hrsg.): Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert. Zur Sozialgeschichte der Schule in Deutschland, Frankfurt a.M. 1974

Hartung, D. und Nuthmann, R.: Status- und Rekrutierungsprobleme als Folgen der Expansion des Bildungssystems, Studien und Berichte des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Stuttgart 1975

Heckel, H. u.a. (Hrsg.): Pädagogische Forschung und pädagogische Praxis, Veröffentlichungen der Hochschule für internationale pädagogische Forschung, Bd. 1, Heidelberg 1958

Heckel, H.: Zahlen zum Schulwesen in den Ländern der Bundesrepublik, in: Material- und Nachrichten-Dienst (MUND), herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände, Nr. 90, Bühl/Baden 1959

Heintz, P. (Hrsg.): Soziologie der Schule, Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln/Opladen 1959

Herz, T. und Stegemann, H.: Empirische Sozialforschung in der Bundesrepublik Deutschland, in: Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentages, Stuttgart 1976, S. 128-162

Hess, F., Latscha, F. und Schneider, W.: Die Ungleichheit der Bildungschancen. Soziale Schranken im Zugang zur höheren Schule, Olten/Freiburg 1966

Hitpass, J.: Einstellungen der Industriearbeiterschaft zur höheren Bildung, Ratingen 1965

Horkheimer, M. (Hrsg.): Studien über Autorität und Familie, Forschungsbericht aus dem Institut für Sozialforschung, Paris 1936

Horn, H.: Untersuchungen über den Volksschullehrernachwuchs in Hessen, Marburg 1964, sowie unter dem Titel: Volksschullehrernachwuchs - Untersuchungen zur Quantität und Qualität, Weinheim/Basel 1968

Huelsz, I.: Schulpolitik in Bayern zwischen Demokratisierung und Restauration in den Jahren 1945 - 1950, Hamburg 1970

Hurrelmann, K. (Hrsg.): Soziologie der Erziehung, Weinheim/Basel 1974

Hurrelmann, K.: Erziehungssystem und Gesellschaft, Reinbek 1975

Hurrelmann, K. (Hrsg.): Sozialisationsforschung und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung, Reinbek 1976

Institut für Sozialforschung an der Universität Frankfurt a.M.: Universität und Gesellschaft, Teil I, Studentenforschung. Forschungsbericht, im Manuskript vervielfältigt, Frankfurt a.M. 1953

Institut für Sozialforschung an der Universität Frankfurt a.M.: Universität und Gesellschaft, Teil II, Expertenbefragung. Forschungsbericht, im Manuskript vervielfältigt, Frankfurt a.M. 1953

Isambert-Jamati, V. und Maucorps, J.: La Sociologie de l'Education, in: Current Sociology, vol 21, no. 1, 1972

Janowitz, M.: Soziale Schichtung und Mobilität in Westdeutschland, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1958, S. 1-38

Jasper, G.: Die Schulreformdiskussion in Württemberg-Baden 1947-1950 und der Einfluß der Kirchen, in: ders. (Hrsg.): Tradition und Reform in der deutschen Politik, Gedenkschrift für Waldemar Besson, Frankfurt a.M./Berlin 1976, S. 255-285

Jencks, Ch.: Chancengleichheit, Reinbek 1973

Jensch, S.: Bildungsplanung als Systemtheorie, Bielefeld 1970

Kath, G., Oehler, Ch. und Reichwein, R.: Studienweg und Studienerfolg. Eine Untersuchung über Verlauf und Dauer des Studiums von 2000 Studienanfängern des Sommersemesters 1957 in Berlin, Bonn, Frankfurt a.M. und Mannheim, Studien und Berichte des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Stuttgart 1966

Klafki, W.: Restaurative Schulpolitik 1945 bis 1950 in Westdeutschland. Das Beispiel Bayern, in: ders., Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion, Weinheim 1975, S. 253-299

Knebel, H.-J. und Kob, J.: Der quantitative und qualitative Nachwuchsbedarf in der industriellen Gesellschaft, in: Material- und Nachrichten-Dienst (MUND), herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände, Sondernummer F 1, Bühl/Baden 1960

Knebel, H.-J.: Die soziale Dimension der Begabung. Ein erziehungssoziologischer Beitrag zum Thema der Begabungsreserven, in: Soziale Welt 1961, S. 21-30

Kob, J.: Das soziale Berufsbewußtsein des Lehrers der höheren Schule, Würzburg 1958

Kob, J.: Die Rollenproblematik des Lehrerberufes, in: Heintz, P. (Hrsg.) Köln/Opladen 1959, S. 91-107

Kob, J.: Untersuchungen zum Berufsbild des Lehrers, in: Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages, Stuttgart 1959, S. 209-210

Kob, J.: Erziehung in Elternhaus und Schule. Eine soziologische Studie, Stuttgart 1963

König, R. (Hrsg.): Fischer Lexikon, Soziologie, Frankfurt a.M. 1958

Krappmann, L.: Die Zusammensetzung des Lehrkörpers an den Pädagogischen Hochschulen und entsprechenden Einrichtungen, WS 1964/65, Studien und Berichte des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Berlin 1966

Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, Stuttgart 1971

Krappmann, L., Oevermann, U. und Kreppner, K.: Was kommt nach der schichtspezifischen Sozialisationsforschung?, in: Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentages, Stuttgart 1976, S. 258-264

Kreppner, K.: Zur Problematik des Messens in den Sozialwissenschaften, Konzepte der Humanwissenschaften, Stuttgart 1975

Kuhlmann, C.: Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946-1966, Stuttgart 1970

Kuhr, I.: Schule und Jugend in einer ausgebombten Stadt, Darmstadt 1952

Latscha, F.: Der Einfluß des Primarlehrers, in: Hess, F., Latscha, F. und Schneider, W., Olten/Freiburg 1966, S. 185-258

Lemberg, E.: Aufgaben einer Soziologie des Bildungswesens, in: Heckel, H. u.a. (Hrsg.), Heidelberg 1958, S. 58-98

Lempert, W. und Thomssen, W.: Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewußtsein. Untersuchungen über berufliche Werdegänge, soziale Einstellungen, Sozialisationsbedingungen und Persönlichkeitsmerkmale ehemaliger Industriehrlinge, Stuttgart 1974

Lepsius, M.R.: Die personelle Lage der Soziologie an den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, in: Soziologie, Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, 1, 1972/73, S. 5-25

Leschinsky, A.: Überlegungen zu einer organisationssoziologischen Analyse der Schule, in: Neue Sammlung 1976, S. 309-321

Leschinsky, A. und Roeder, P.M.: Schule im historischen Prozeß - Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung, Stuttgart 1976

- Linpinsel, E.: Pädagogische Soziologie, in: Specht, K.G. (Hrsg.), Köln/Opladen 1951, S. 297-311
- Lochner, R.: Das Soziogramm in der Schulklasse, in: Zeitschrift für Pädagogische Soziologie 1927, S. 177-183
- Lüscher, K.: Perspektiven einer Soziologie der Sozialisation. Die Entwicklung der Rolle des Kindes, in: Zeitschrift für Soziologie 1975, S. 359-379
- Lütken, Ch.: Die Schule als Mittelklasseinstitution, in: Heintz, P. (Hrsg.), Köln/Opladen 1959, S. 22-39
- Lutz, B.: Zur Lage der soziologischen Forschung in der Bundesrepublik. Ergebnisse einer Enquête der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, in: Soziologie, Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, 1, 1975, S. 4-102
- Mangold, W.: Soziologie in der Lehrerbildung, in: Psychologie und Soziologie im Studium der Erziehungswissenschaften, 6. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik 1966, S. 262-274
- Mangold, W.: Empirische Sozialforschung. Grundlagen und Methoden, Reihe: Gesellschaft und Erziehung, Teil II, Heidelberg 1967
- Mangold, W.: Das Studium der Soziologie an Pädagogischen Hochschulen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1968, S. 94-102
- Material- und Nachrichten-Dienst (MUND), herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände, Nr. 121, Bühl/Baden 1966
- Mollenhauer, K.: Jugendhilfe. Soziologische Materialien, Reihe: Gesellschaft und Erziehung, Teil V, Heidelberg 1968
- Müller, C.W.: Jugend. Soziologische Materialien, Reihe: Gesellschaft und Erziehung, Teil IV, Heidelberg 1967
- Müller, K.V.: Die Begabung in der sozialen Wirklichkeit, Göttingen 1949
- Müller, K.V.: Die Begabung in der sozialen Wirklichkeit. Ergebnisse der begabungssoziologischen Erhebung in Niedersachsen, Göttingen 1951
- Müller, K.V.: Die sozialbiologische Prognose in der Bewährung, in: Die Sammlung 1952, S. 502-507
- Müller, K.V.: Heimatvertriebene Jugend. Eine soziologische Studie zum Problem der Sozialtätigkeit des Nachwuchses der heimatvertriebenen Bevölkerung, Kitzingen/M. 1953

Müller, K.V.: Begabung und soziale Schichtung in der hochindustrialisierten Gesellschaft, Schriftenreihe des Instituts für empirische Soziologie, Bd. 1, Köln/Opladen 1956

Müller, K.V.: Zur Frage des Begabungspotentials und der Begabungsreserven, in: Schmollers Jahrbuch 1960, S. 707-719

Müller, W.: Familie - Schule - Beruf. Analysen zur sozialen Mobilität und Statuszuweisung in der BRD, Köln/Opladen 1975

Müller, W. und Mayer, K.U.: Chancengleichheit durch Bildung? Untersuchungen über den Zusammenhang von Ausbildungsabschlüssen und Berufsstatus, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 42, Stuttgart 1976

Naschold, F.: Schulreform als Gesellschaftskonflikt, Frankfurt a.M. 1974

Neuhaus, R. (Hrsg.): Dokumente zur Hochschulreform 1945 - 1959, Wiesbaden 1961

Nitsch, W.: Hochschule. Soziologische Materialien, Reihe: Gesellschaft und Erziehung, Teil VIII, Heidelberg 1967

Nunner-Winkler, G.: Chancengleichheit und individuelle Förderung. Eine Analyse der Ziele und Konsequenzen moderner Bildungspolitik, Stuttgart 1971

Oevermann, U. u.a.: Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion, in: Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentages, Stuttgart 1976, S. 274-295

Offe, C.: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik - Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 50, Stuttgart 1975, S. 215-252

Peisert, H.: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, München 1967

Peisert, H. und Dahrendorf, R. (Hrsg.): Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Studien und Materialien zum Schulerfolg an den Gymnasien in Baden-Württemberg 1953-1963, Villingen 1967

Pfeil, E.: Soziologische und psychologische Aspekte der Vertreibung, in: Europa und die deutschen Flüchtlinge, herausgegeben vom Institut zur Förderung öffentlicher Angelegenheiten, Frankfurt a.M. 1952

- Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe, in: Christ und Welt, Nr. 5 (31.1.1964) bis Nr. 8 (21.2.1964)
- Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe, Olten/Freiburg i.B. 1964
- Pipping, K. u.a.: Gespräche mit der deutschen Jugend. Ein Beitrag zum Autoritätsproblem, Helsingfors 1954
- Plessner, H. (Hrsg.): Untersuchungen zur Lage der deutschen Hochschullehrer, 3 Bde., Göttingen 1956
- Popitz, H.: Die Ungleichheit der Bildungschancen im Zugang zur höheren Schulbildung, in: Arbeit en Samenleving, Rotterdam 1964, S. 121-141, sowie in: v. Friedeburg, L. (Hrsg.), Köln/Berlin 1965, S. 392-408
- Preuß, O.: Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen, Weinheim/Basel 1970
- Pröbsting, G. und Pöbsting, H.: Beiträge zum Problem des Lehrermangels an den Volksschulen in den Ländern der Bundesrepublik, herausgegeben vom Ettlinger Kreis, o.O. 1962
- Pröbsting, H.: Statistisches Material über das Schulwesen der Bundesrepublik und seine Entwicklung 1950 bis 1957, in: Material- und Nachrichten-Dienst (MUND), herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände, Nr. 92, Bühl/Baden 1959
- Raschert, J.: Gesamtschule, ein gesellschaftliches Experiment, Stuttgart 1974
- v. Recum, H.: Soziale Strukturwandlungen des Volksschullehrerberufs: vom Aufstiegsberuf zum Mangelberuf, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1955, S. 574-579
- Rodnick, D.: Postwar Germans, New Haven 1948
- Roeder, P.M.: Soziologie der Erziehung, in: Groothoff, H. (Hrsg.): Fischer Lexikon, Pädagogik, Frankfurt a.M. 1964, S. 314-323
- Roeder, P.M.: Erziehung und Gesellschaft, Marburg 1968
- Rolff, H.J.: Sozialisation und Auslese durch die Schule, Reihe: Gesellschaft und Erziehung, Teil VII, Heidelberg 1967, 8. Aufl. 1976
- Rosenbaum, H. (Hrsg.): Familie und Gesellschaftsstruktur. Materialien zu den sozioökonomischen Bedingungen von Familienreformen, Frankfurt a.M. 1974

Rosenmayr, L.: Soziale Schichtung, Bildungsweg und Bildungsziel im Jugendalter, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1961, S. 268-283

Roth, H.: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung, in: Neue Sammlung 1962, S. 481 ff.

Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen, Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, Stuttgart 1969

Rückriem, W.: Die Volksschule als eigenständiges Glied unseres Bildungsgefüges, in: Arbeitskreis Pädagogischer Hochschulen, Weinheim 1957, S. 29-50

Schäfers, B.: Wandlungen der Soziologie in der Lehrerausbildung, in: Soziale Welt 1975, S. 76-91

Schaffner, B.: A Study of Authoritarianism in the German Family, New York 1948

Schefer, G.: Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers, Frankfurt a.M. 1969

Schelsky, H.: Die Flüchtlingsfamilie, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1950/51, S. 159-177

Schelsky, H.: Die gegenwärtigen Problemlagen der Familiensoziologie, in: Specht, K.G. (Hrsg.), Köln/Opladen 1951, S. 282-296

Schelsky, H.: Beruf und Freizeit als Erziehungsziele in der modernen Gesellschaft, in: Die deutsche Schule 1956, S. 246-261, sowie in: ders., Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Reihe: Weltbild und Erziehung, Bd. 20, Würzburg 1957, S. 51-82

Schelsky, H.: Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung, in: ders., Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Reihe: Weltbild und Erziehung, Bd. 20, Würzburg 1957, S. 9-50

Schelsky, H.: Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform, Heidelberg 1961

Schulenberg, W.: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie, Göttinger Abhandlungen zur Soziologie unter Einschluß ihrer Grenzgebiete, Bd. 1, Stuttgart 1957

Schulz, W. und Thomas, H.: Schulorganisation und Unterricht, Reihe: Gesellschaft und Erziehung, Teil VI, Heidelberg 1967

Schwerdtfeger, J.: Arbeit, Beruf, Betrieb. Soziologische Materialien, Reihe: Gesellschaft und Erziehung, Teil IX, Heidelberg 1967

Skowronek, H. (Hrsg.): Umwelt und Begabung, Stuttgart 1973

Specht, K.G. (Hrsg.): Soziologische Forschung in unserer Zeit. Ein Sammelwerk. L. v. Wiese zum 75. Geburtstag, Köln/Opladen 1951

Ständige Konferenz der Kultusminister, (Hrsg.), OECD-Konferenz in Washington 1961, Wirtschaftswachstum und Ausbau des Erziehungswesens, Arbeitsunterlagen, Dokumentation Nr. 2, Februar 1962

Ständige Konferenz der Kultusminister, (Hrsg.), Bedarfsfeststellung 1961-1970, Arbeitsmaterial der KMK, Dokumentation Nr. 6, Februar 1963

Strzelewicz, W.: Erwachsenenbildung. Bildungserwartungen und Wissensinteressen der westdeutschen Bevölkerung, in: Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages, Stuttgart 1959, S. 211-213

Strzelewicz, W., Raapke, H.-D. und Schulenberg, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland, Göttinger Abhandlungen zur Soziologie, Bd. 10, Stuttgart 1966

Strzelewicz, W.: Erwachsenenbildung. Soziologische Materialien, Reihe: Gesellschaft und Erziehung, Teil X, Heidelberg 1968, S. 9-65

Svennilson, I., Edding, F. und Elvin, L.: Ziele für den Ausbau des Erziehungswesens in Europa, eine Studie über Ausbauplanung und Wirtschaftswachstum, in: Ständige Konferenz der Kultusminister (Hrsg.), Februar 1962, S. 25-52

Teichler, U., Hartung, D. und Nuthmann, R.: Hochschul-expansion und Bedarf der Gesellschaft. Wissenschaftliche Erklärungsansätze, bildungspolitische Konzeptionen und internationale Entwicklungstendenzen, Stuttgart 1976

Teschner, M.: Politik und Gesellschaft im Unterricht, Frankfurt a.M. 1968

Undeutsch, U.: Motive für die Wahl oder Ablehnung des Volksschullehrerberufes, Frankfurt a.M. 1964

Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages: Soziologie und moderne Gesellschaft, herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, Stuttgart 1959

Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentages: Zwischenbilanz der Soziologie. Im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, herausgegeben von M.R. Lepsius, Stuttgart 1976

Vierkanndt, A. (Hrsg.): Handwörterbuch der Soziologie, Stuttgart 1931, unveränderter Neudruck 1959

Walter, H. (Hrsg.): Sozialisationsforschung, 3 Bde., Stuttgart 1973, 1975

Weber, A.: Einführung in die Soziologie, München 1955

Weil, M.: Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips, Bonn 1930

Weingarten, E., Sack, F. und Schenkein, J. (Hrsg.): Ethnomethodologie. Beiträge zu einer phänomenologischen Soziologie des Alltagslebens, Frankfurt a.M. 1976

Weiß, C.: Pädagogische Soziologie, Pädagogium Bd. 14, Leipzig 1929

Weiß, C.: Abriß der Pädagogischen Soziologie, Teil II, Soziologie und Sozialpsychologie der Schulklasse, Bad Heilbrunn 1955

Weiß, C.: Erziehung, in: Ziegenfuß, W. (Hrsg.), Stuttgart 1956, S. 875-912

Weiß, C.: Abriß der Pädagogischen Soziologie, Teil I, Allgemeine pädagogische Soziologie, Bad Heilbrunn 1958

Weymann, A.: Politische Sozialisation von Erwachsenen. Zur Messung individueller Beeinflussung durch politische Weiterbildung, in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, München 1976, S. 325-374

Wolf, W., Pasdzierny, A. und Roeder, P.M.: Probleme der Auslese für den Zweiten Bildungsweg, in: Roeder, P.M., Pasdzierny, A. und Wolf, W.: Sozialstatus und Schulerfolg, Heidelberg 1965, S. 33-75

Wolf, W.: Selektionsprozesse im zweiten Bildungsweg, Kronberg/Ts. 1975

Wurzbacher, G.: Leitbilder gegenwärtigen deutschen Familienlebens, Dortmund 1951

Zapf, W.: Der nachgeholte Aufstieg, in: Neue Sammlung 1971, S. 249-273

Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6, 1973, Thema: Sozialisation in Bildungsinstitutionen

Ziegenfuß, W., (Hrsg.): Handbuch der Soziologie, Stuttgart 1956