

Fend, Helmut

Bilanz der empirischen Bildungsforschung

Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 5, S. 687-709



Quellenangabe/ Reference:

Fend, Helmut: Bilanz der empirischen Bildungsforschung - In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 5, S. 687-709 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-146049 - DOI: 10.25656/01:14604

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-146049>

<https://doi.org/10.25656/01:14604>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 36 – Heft 5 – September 1990

I. Essay

RUTH HOHENDORF „Diesterweg unter seinen Gegnern“ – Eine Karikatur aus dem Vormärz 639

II. Thema: Bilanzierung der Erziehungswissenschaft (Vorträge des 12. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft)

PETER MARTIN ROEDER Erziehungswissenschaften – Kommunikation in einer ausdifferenzierten Sozialwissenschaft 651

GERTRUD NUNNER-WINKLER Jugend und Identität als pädagogisches Problem 671

HELMUT FEND Bilanz der empirischen Bildungsforschung 687

HANS THIERSCH Aschenputtel und ihre Schwestern – Ausbildungsprobleme und Berufsbedarf im Diplomstudium Erziehungswissenschaft/Sozialpädagogik 711

WOLFGANG FISCHER Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik 729

III. Diskussion

KLAUS PRANGE Sind wir allzumal Nazis? Eine Antwort auf WOLFGANG KEIMS Bielefelder Kontinuitätsthese 745

WOLF RAINER LEENEN/
HARALD GROSCH/
ULRICH KREIDT Bildungsverständnis, Plazierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien. Ergebnisse qualitativer Interviews mit „bildungserfolgreichen“ Migranten der zweiten Generation 753

IV. Besprechungen

- HANS U. GRUNDER HANS-JOSEF WAGNER: Handlung und Erziehung. Zur Grundlegung einer Handlungstheorie der Erziehung 773
- HANS U. GRUNDER BERNHARD KORING: Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik 773
- DIRK AXMACHER BERND DIWEI: Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen 779
- HANS-ULRICH MUSOLFF OTTO HANSMANN/WINFRIED MAROTZKI (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie. Band I: Systematische Markierungen; Band II: Problemgeschichtliche Orientierungen 783
- HANS-ULRICH MUSOLFF DETLEF TAUSENDFREUND: Bildung und Kulturentwicklung. Zur kulturtheoretischen Analyse gesellschaftlich organisierter Bildungsprozesse 783
- HANS-ULRICH MUSOLFF REINHARD UHLE: Verstehen und Pädagogik. Eine historisch-systematische Studie über die Begründung von Bildung und Erziehung durch den Gedanken des Verstehens 783

V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 791

Contents

I. Essay

- RUTH HOHENDORF "Diesterweg Among His Adversaries" – A caricature from before the revolution of 1848 639

II. Topic: Balancing Educational Science (Papers read at the 12th Congress of the German Association for Educational Science)

- PETER MARTIN ROEDER Educational Sciences – Communication in a multi-disciplinary social science 651
- GERTRUD NUNNER-WINKLER Adolescence and Identity – A Pedagogical Problem 671
- HELMUT FEND The History and Results of Empirical Educational Research in Germany 687
- HANS THIERSCH "Cinderella and Her Sisters" – Training problems and vocational requirements in graduate courses leading to a diploma in educational science and social work 711
- WOLFGANG FISCHER On the Lack of Skepticism in Pedagogics 729

III. Discussion

- KLAUS PRANGE „Are We All Nazis? In answer to WOLFGANG KEIM's thesis of continuity 745
- WOLF RAINER LEENEN/
HARALD GROSCH/
ULRICH KREIDT The Conception of Education, Behavior with regard to Placement, and the Generational Conflict in Families of Turkish Migrants 753

IV. Book Reviews 773

V. Documentation

- New Books 791

Bilanz der empirischen Bildungsforschung

Zusammenfassung

Die empirische Bildungsforschung, die sich etwa ab 1965 entwickelte, ist Teil der „realistischen Wende“ in der Pädagogik. Nach der fast ausschließlichen Vorherrschaft normativer Gestaltungs-bemühungen wurde erstmals systematisch die vorfindbare Realität der Bildungsbeteiligung untersucht. Gleichzeitig verlagerte sich das Veränderungsbestreben von der personalen und inhaltlichen Ebene auf die strukturelle. Zum Kernpunkt wurde die Frage der Chancengleichheit und die Möglichkeit ihrer Förderung. Faktisch ist die „Herstellung“ von Chancengleichheit im nationalen und internationalen Maßstab nicht eindrucksvoll gelungen. Die Wirklichkeitsbeobachtung zum Nutzungsverhalten der „Abnehmer“ selber ist in der Zwischenzeit zu einem methodologisch hoch entwickelten Forschungsbereich geworden, der in bedeutendem Maße von der Konstanzer Bildungsforschung angestoßen wurde. Dasselbe gilt auch für die Entwicklung evaluativer Forschungskompetenzen im Rahmen von Modellversuchen. Die pädagogischen Prioritäten haben sich dagegen wieder auf die personale und inhaltliche Ebene verlagert.

Wer sich dem Anspruch stellt, über einen Forschungsbereich eine Bilanz vorzulegen, der ist in einer mißlichen Lage, wenn es ihm schwer fällt, präzise festzulegen, mit welchem Forschungsgebiet er sich dabei beschäftigt. In dieser Situation empfinde ich mich etwa, so daß in einem ersten Schritt eine begriffliche Präzisierung zur Orientierung unerlässlich ist.

Ich gestehe freimütig, daß ich mit dem Begriff der Bildungsforschung immer etwas Mühe hatte. Er ist begriffsgeschichtlich erst in den 60er Jahren dieses Jahrhunderts aufgetaucht und findet sich in Lexika bis zu diesem Zeitpunkt nicht. Er vereinigt in sich zwei Begriffsteile, die an der Oberfläche nicht zusammenzupassen scheinen. Der typisch deutsche Begriff der *Bildung* repräsentiert ein Denken, das die pädagogische Idealvorstellung enthält, nach der sich die Entwicklung des Menschen durch die Begegnung mit kulturellen Traditionen vollzieht. W. FLITNER (z. B. 1961) hat diese Konzeption inhaltlich voll entfaltet, indem er durch eine Synthetisierung der wichtigsten abendländischen Traditionen, der christlich-religiösen, der politisch-staatsrechtlichen, der literarisch-humanistischen und der naturwissenschaftlich-szientistischen den Bildungskanon vorgegeben hat, den Jugendliche in Gymnasien antreffen und der ihr Selbst- und Weltverständnis prägen sollte. Zu diesem Element der „Bildung“ ist die „Forschung“ hinzugefügt worden, die eher nüchtern-sachliche Tatsachenfeststellung, Analyse der Wirklichkeit suggeriert. Das Adjektiv „empirisch“ verstärkt diese Assoziationskette. Wie konnte es zu einer solchen unheiligen Ehe kommen? In nicht ganz ernsthaften Momenten neige ich zur Spekulation, daß die Kombination eine absichtliche Schöpfung von jemandem war, der um das Bildungsverständnis und Pädagogikverständnis der wichtigen

deutschen Entscheidungsträger Bescheid wußte, der andererseits eine Öffnung der pädagogischen Forschung zur systematischen Erfassung der Wirklichkeit für notwendig hielt und aus politischem Instinkt zur besseren Durchsetzbarkeit die Kombination „Bildungsforschung“ wählte. Eigentlich kommt dafür nur eine Person in Frage, die die Bildungsszene in den 60er Jahren wesentlich mitbestimmt hat: HELLMUT BECKER.

Der Begriff der empirischen Bildungsforschung wäre vielleicht schnell wieder aus dem neudeutschen Sprachschatz verschwunden, wenn er nicht mit Institutionen verbunden worden wäre. Ich denke insbesondere an das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, an die Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung in Heidelberg, an das Staatsinstitut für Bildungsforschung in München und an das Zentrum für Bildungsforschung der Universität Konstanz. Was Bildungsforschung ist, womit sie sich beschäftigt, läßt sich somit auch an den Projekten ablesen, die in den letzten 25 Jahren in diesen Institutionen durchgeführt wurden. Eine entsprechende Aufzählung wäre jedoch nicht nur sehr aufwendig und langweilig, sie würde nicht einmal der Orientierung dienen, da der Eindruck der Heterogenität überwiegen würde. Zur Präzisierung des Themenbereichs der empirischen Bildungsforschung möchte ich deshalb einen historisch-systematischen Weg einschlagen.

1. Der Forschungsbereich der empirischen Bildungsforschung in historischer Perspektive

Nicht nur in der Entwicklung des Bildungswesens, sondern auch in der Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik hat sich in der Mitte der 60er Jahre ein bedeutsamer Umbruch vollzogen, den H. ROTH schon früh als „realistische Wende“ apostrophiert hat. An der Oberfläche hat sich dies als Ablösung der alten geisteswissenschaftlichen Pädagogik durch eine moderne Erziehungswissenschaft dargestellt.

Wer die pädagogische Beschäftigung mit dem Bildungswesen in den 50er und frühen 60er Jahren mit jener danach vergleicht, dem fallen einige markante Unterschiede sofort auf. Der größte ist m. E. der, daß die geisteswissenschaftliche Pädagogik sich vorwiegend in gestaltender Absicht dem großen Wirklichkeitsbereich der Einrichtungen und Handlungen zur optimalen Förderung der heranwachsenden Generation genähert hat. Nach FLITNERS berühmter Formel war Pädagogik „reflexion engagé“, also eine Bündelung unserer Erkenntnisse und unserer normativen Vorstellungen, was sein sollte auf den Bereich der pädagogischen Begleitung der heranwachsenden Generation. Dabei standen alle Gestaltungsebenen zur Disposition, vor allem aber die *Lehrplanebene* im Sinne der Festlegung der Lehrinhalte und Lernwege und die *pädagogische Handlungsebene des einzelnen Lehrers*, sowie die das Lehrerhandeln übenden Institutionen der Lehrerbildung (vgl. *Abbildung 1*).

Zwei Orientierungen haben die Gestaltungsform der pädagogischen Bemühungen dieser Jahre – im Rückblick wird dies deutlich sichtbar – besonders geprägt: einmal die Ausrichtung aller pädagogischen Bemühungen auf die Bil-

Abbildung 1: Von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur empirischen Bildungsforschung

GEISTESWISSENSCHAFTLICHE PÄDAGOGIK

EMPIRISCHE BILDUNGSFORSCHUNG

Wissenschaftlicher Ansatz

Pädagogische Reflexion und pädagogisches Engagement zur *Gestaltung* der pädagogischen Wirklichkeit
 Philosophischer Begründungsrahmen für Ziele und Normen

Systematische Beschreibung der *realen Verhältnisse* im Bildungswesen
 Funktionszusammenhänge zwischen Bildungssystem und Gesellschaft

Normative Orientierung

Entfaltetes inhaltliches Kulturwissen und normatives Zielwissen über das Ziel der persönlichen Entwicklung des Menschen
 Orientierung an humanen Bildungsbedingungen und an personal-kulturellen Zuwendungen; *Persönlichkeitsideale* im Mittelpunkt

Wirtschaftspolitische und sozialpolitische Orientierungen: Wirtschaftswachstum durch Bildungsinvestitionen
 Soziale Gerechtigkeit durch Chancengleichheit im Bildungswesen
 Orientierung an institutionellen Rahmenbedingungen: *Gesellschaftsideale*

"Wirkungsgrößen" im Bildungsprozeß

Lehrerpersönlichkeit
 Begegnung mit kulturellen Traditionen
Bildung als Ziel

Systemmerkmale des Bildungswesens
 Systematisch arrangierte Lernorganisationen
"Qualifikationen" als Ziel

Pädagogische Schwerpunkte

Kultursynthese als Planungsbereich
 Menschenbildung in *persönlicher Begegnung*
 "Lehrerbildung"
 Ausrichtung auf den Einzelfall und die altersspezifische Entwicklung des Kindes

Wirklichkeitsgestaltung durch *Institutionsgestaltung*
 Ausrichtung an "Massenphänomenen"
 Institutionsgestaltung

derung heranwachsender Menschen, die vor allem über die personale Begegnung von Lehrerpersönlichkeiten mit Kindern und Jugendlichen erfolgen sollte. Die Formel von Nohl zum pädagogischen Bezug als dem „... leidenschaftliche(n) Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme“ (NOHL, 1963, S. 134), kennzeichnet dieses Verständnis. Die zweite wichtige Fokussierung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und ihres Gestaltungswillens kam in den Bemühungen zum Ausdruck, die abendländischen „Kulturgüter“ unter dem Gesichtspunkt zu synthetisieren, daraus ein bildungsintensives Begegnungsmedium für heranwachsende Menschen in der bildsamen Phase des Gymnasialbesuchs zu machen. Die vier Kulturtraditionen – die christlich-theologische, die philosophisch-literarische, die naturwissenschaftlich-technische und die politisch-rechtliche – die FLITNER (1961) rekonstruiert hat und im literarischen Bereich wiederum in vier Gruppen zu ordnen versucht – die Bibel und das sich mit ihr beschäftigende Schrifttum, die Literatur des alten Reiches und des Altertums, die humanistisch-philosophisch bestimmte Literatur der klassischen Zeiten und die modernen Realisten – bilden den Höhepunkt dieser kulturtheoretischen Lehrplangestaltung.

Das Gesamtbild vom pädagogisch gestalteten Werden des jungen Menschen ist schließlich von einer phänomenologischen Entwicklungspsychologie begleitet gewesen, die vor allem für die Grundschule eine Pädagogik vom Kinde aus zu erarbeiten versuchte und für die Jugendzeit an einem kulturellen Initiationsprozeß, wie ihn vor allem SPRANGER (1924/1963) in seiner „Psychologie des Jugendalters“ beschrieb, orientiert war. Die kanonisierenden Arbeiten zur Entwicklungspsychologie von REMPLEIN (1965) versammelten das Wissen über das Wesen und Werden des Menschen, mit dem sich fast alle Pädagogikstudenten und Lehrerstudenten zu beschäftigen hatten.

Professoren der Pädagogik waren also nicht in Statistik und Soziologie, oder in Politik und experimenteller Psychologie bewandert, sondern ihre Büchereien bestanden aus den Klassikern, aus historischer Literatur und aus philosophischen Werken. Vielleicht standen irgendwo verstaubt die Arbeiten des Leipziger Lehrervereins, entwicklungspsychologische Originalliteratur oder gar MEUMANN und LAY. Der Bruch mit dieser Tradition in der Mitte der 60er Jahre war radikal. Ich habe dies exemplarisch am Buchabsatz der alten entwicklungspsychologischen Werke studiert und gefunden, daß Bücher, die vorher in vielen Auflagen erschienen waren, nun völlig aus den Buchregalen verschwanden; dies trifft für die Arbeiten von SPRANGER, von CH. BÜHLER, von H. HETZER, von BUSEMANN, von REMPLEIN und vielen anderen zu. Auch die Bücher von NOHL, FLITNER, LITT u. a. erlebten keine Neuauflagen mehr.

Was hat sich an die Stelle dieser Betrachtungsweise und dieses Gestaltungswillens des pädagogischen Wirklichkeitsbereichs in der Mitte der 60er Jahre geschoben? Um es pointiert in der Gestalt viel gelesener Buchautoren zu formulieren: an die Stelle von FLITNER trat ROBINSOHN, an die Stelle von NOHL das Ehepaar TAUSCH, an die Stelle von REMPLEIN OERTER.

2. Zur systematischen Bestimmung von Erkenntnisausrichtung und Forschungsbereich der empirischen Bildungsforschung

Das wissenschaftstheoretische Paradigma, das der empirischen Bildungsforschung in der Regel zugeordnet wird, ist jenes der empirisch-analytischen Sozialwissenschaften, oftmals in Gegensatzung zum hermeneutisch-interpretativen-geisteswissenschaftlichen Denken bzw. in Gegensatzung zu jenem der Kritischen Theorie. Der Kernpunkt dieses Paradigmas wird sowohl von Proponenten als auch von Opponenten in der methodischen Analyse der faktischen Verhältnisse im Bildungswesen gesehen, wobei die Methoden der Survey-Forschung, die experimentellen Methoden, die Beobachtungsmethoden, die Interviewmethoden, aber auch in neuerer Zeit die ethnologischen Forschungsansätze eine große Rolle spielen. Die Fragen, „Was ist der Fall und warum ist etwas der Fall?“, kennzeichnen die Grundorientierung.

Wie könnte aber eine inhaltliche „Gegenstandsbestimmung“ aussehen? Wir müssen davon ausgehen, daß wir als Erziehungswissenschaftler Teil des großen Unternehmens eines Volkes sind, der heranwachsenden Generation optimale Pflege, Ausbildung, Bildung und Erziehung zukommen zu lassen. Dies hat sich im Rahmen unserer Kultur- und Sozialgeschichte neben der Entwicklung eines Wirtschaftssystems, eines Wissenschaftssystems, des Militärs, eines politischen Handlungsbereiches und eines wohlfahrtsstaatlichen Gestaltungsbereiches zu einem der aufwendigsten Teilbereiche der Gesellschaft entfaltet. Das Schulsystem eines Volkes mit seinem umfassenden Alphabetisierungsanspruch und den immer ausgedehnteren Bildungsmöglichkeiten, das im Schoße keiner anderen Kultur auf dieser Erde als der christlich-abendländischen in diesem Umfange entstanden ist, wird nicht zu Unrecht als zentraler Teil des Projektes der okzidentalen Moderne angesehen. Es beansprucht heute einen großen Prozentsatz der Ausgaben bei den öffentlichen Haushalten. Die Ausrichtung dieses institutionellen Handlungsbereiches ist eine praktische: die gleichzeitige Erfüllung gemeinschaftlich-reproduktions- und individuell biographischer Aufgaben, also die Sicherung jener Infrastrukturen von Fertigkeiten und Kenntnissen, die zur Bewahrung und Weiterentwicklung des jeweiligen Standes an gemeinschaftlicher Lebensweise erforderlich sind. Damit ist gleichzeitig das allgemeine Ziel der bestmöglichen Entfaltung aller individuellen Möglichkeiten heranwachsender Menschen verbunden. Diese Doppelaufgabe ist allerdings nicht immer spannungsfrei erfüllbar.

Im Rahmen dieser allgemeinen praktischen Ausrichtung des pädagogischen Wirklichkeitsbereichs gibt es eine Vielfalt von Gestaltungsaufgaben, die sich mehrebenenanalytisch ordnen lassen.

- Auf allgemeiner Systemebene stellen sich vielfältige bildungspolitische und administrative Aufgaben: von der Bereitstellung räumlicher, sächlicher und personeller Ressourcen, über die Gestaltung von Lehrgängen und Lehrplänen bis hin zur differenzierten Entfaltung von Prüfungssystemen und von Berechtigungsordnungen. Die Institutionsgeschichte des Bildungswesen macht eindrucksvoll sichtbar, wie schwierig und langwierig dabei der Weg der Systembildung war, daß z. B. die faktische Realisierung der Alphabe-

tisierung von der gesetzlichen Regelung angefangen beinahe hundert Jahre gedauert hat, daß der Prozeß, den Adel beim Übergang vom Gymnasium in die Universität ins Examen zu zwingen, vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis gut in dessen Mitte andauerte, usw. Das wichtigste Gestaltungsmedium auf dieser Handlungsebene waren und sind Verfahren der Gesetzgebung, Verfahren der Entwicklung administrativer Strukturen und Verfahren der Entwicklung von Lehrplänen, die sich in der Regel aus dem praktischen Wissen innerhalb des Systems – und nicht von schulexternen Entwicklungsinstanzen her – ergeben haben.

- Als zweite Ebene der Gestaltung von Ausbildungsaufgaben wäre früher ohne zu zögern die Handlungsebene des einzelnen Lehrers genannt worden. In letzter Zeit wird häufig die Ebene der Schule als pädagogische Handlungseinheit dazwischen geschoben. Entscheidend ist aber auch heute wohl noch das jeweilige Lehrerhandeln im Unterricht und im Schulhaus. Seine Gestaltung erfolgt über Wertbildungsbemühungen und Kompetenzschulung, also über Instanzen der Lehrerbildung und der Weiterbildung.
- Die dritte Handlungsebene ist schließlich die der betroffenen Schüler mit ihren Eltern, die aktiv am Geschehen beteiligt sind, die Eltern als mehr oder weniger erfolgreiche Manager der Schullaufbahnen ihrer Kinder und diese selber als Rezipienten und aktiv schulische Erfahrungen gestaltende und verarbeitende Mitglieder des Bildungswesens.

Wenn man sich dieses Übergewicht der Gestaltungsprozesse im großen gesellschaftlichen Bereich des Bildungswesens vor Augen führt und wenn man sich klar macht, daß das Bildungswesen vor allem von im System selbst entwickelten Erfahrungen gelebt hat und Schulsystemgestaltung aus dem selbst-reflexiven Wissen des Bildungssystems erfolgt ist, also in seiner Entwicklung nur unwesentlich von wissenschaftlichen Erkenntnissen geleitet war, dann stellt sich die Frage nach Entstehungsgrund und Funktion einer wissenschaftlichen Erforschung dieses gesellschaftlichen Bereichs.

Im historischen Rückblick läßt sich ihr Stellenwert beschreiben. Alle Gestaltungsbemühungen des Bildungswesens folgen der praktischen Logik, daß Sachstandswahrnehmungen vorliegen, die nicht mit Wünschen und Zielen von Entscheidungsträgern bzw. mit Wünschen und Zielen artikulationsfähiger Interessengruppen oder weltanschaulicher Kräfte übereinstimmen. Aus der Diskrepanz zwischen wahrgenommener Realität und Vorstellungen, wie etwas sein sollte, entstehen Überlegungen zu Mitteln und Handlungsalternativen, um den Übelständen zu wehren. Aus der Konsensbildung oder Mehrheitsentscheidung über das Angestrebte und der Abwägung von geeigneten Mitteln und deren Kosten ergeben sich schließlich Entscheidungen zur Wirklichkeitsgestaltung, z.B. in der Form gesetzgeberischer Maßnahmen, von denen definierte Wirkungen erwartet werden. Dies geschieht nicht monologisch, sondern dialogisch, in der Auseinandersetzung verschiedener Gruppen, die jeweils implizit Ansprüche auf Wahrheit und Richtigkeit der Aussagen, auf Berechtigung der Normen und Ziele, auf Aufrichtigkeit ihrer Positionsdarstellung stellen – dies würde zumindest HABERMAS (1981) als implizite Regulative unterstellen. Eine beschreibend und erklärend ausgerichtete Wissenschaft könnte in solche Diskurse vor allem Wissen über die Wahrheit und Richtigkeit von Aussagen einbringen.

Diese Logik – natürlich gespickt mit Polemik, Interessenwahrnehmung und Machtpolitik – läßt sich auch in der Entwicklung des Bildungswesens in mehr oder weniger

systematisierter Form beobachten. Exemplarisch könnten dazu die großen Schulkonferenzen von 1890 und 1900 bzw. die Reichsschulkonferenz von 1920 dienen. Wenn man ein jüngeres Beispiel sucht, dann seien die Empfehlungen der Bildungscommission des Deutschen Bildungsrates zur Lektüre angeraten. In allen diesen gemeinschaftlichen Überlegungen zur Wirklichkeitsgestaltung finden sich – häufig kontrovers – *Sachstandswahrnehmungen*. So wenn KAISER WILHELM II meint, die deutschen Gymnasiasten tragen nach Erkundigungen seiner Beamten zu viele Brillen und seien infolge Lernüberlastung körperlich und militärisch untüchtig. Auch Ursachen-Unterstellungen mit impliziten Mittelannahmen sind überall zu finden, so wenn WILHELM I den Volksschullehrern die Schuld für die Märzrevolution im Jahre 1848 gibt und ihre Afterbildung und irreligiösen Weltweisheiten für die Entfremdung des Volkes vom Thron verantwortlich macht. Bei diesen Auseinandersetzungen werden immer auch Vorstellungen entwickelt, wie den beobachteten Übeln begegnet werden sollte. Im letzteren Fall hat dies bekanntlich zu den STIEHLSchen Regulativen geführt, zu einer neuen Gestaltung der Lehrerbildung.

Bei Mittel-Unsicherheiten, also bei Unsicherheiten oder Kontroversen über geeignete Maßnahmen für die Weiterentwicklung des Bildungswesens sind schon früh Experimentalprogramme und Versuchsschulen gefordert worden, im Grundsatz schon von KANT aufgrund seines Engagements beim Dessauer Philantropin von BASEDOW. Schulversuche als Entscheidungshilfe tauchen auch schon bei den genannten Schulkonferenzen auf. Um eine genauere Entscheidungsbasis für Schulentwicklungen zu haben, ist insbesondere in der preußischen Schulverwaltung früh auf eine genaue Bildungsstatistik geachtet worden, die heute gerade von amerikanischen Kollegen, die sich historisch mit der Entwicklung des Schulsystems beschäftigen, mit Forscher-Neid bewundert wird.

Auf diesem Hintergrund verliert im Rückblick die empirische Bildungsforschung ihren Sonderstatus. *Sie kann als Systematisierung und Methodisierung der Beobachtung von faktischen Entwicklungen im Bildungswesen und von Verfahren der gezielten Überprüfung von Vermutungen angesehen werden, die mit Neuentwicklungen – etwa in der Form von Experimentalprogrammen oder gesetzgeberischen Maßnahmen – verknüpft werden.* Damit ergibt sich aber auch insgesamt der dienende Charakter des sich entwickelnden Wissenschaftszweiges der sozialwissenschaftlichen Forschung über das Bildungswesen, dienend in dem Sinne, als die hier erarbeiteten Erkenntnisse im Dienste der Weiterentwicklung des Bildungswesens stehen sollten. Wenn die Entwicklungsziele divergieren, dann liegt es allerdings auf der Hand, daß bestimmte Informationen über das Bildungswesen eher störend wirken, so daß die Erforschung der faktischen Verhältnisse im Bildungswesen eher als lästig und unnötig empfunden wird. Da wir in einem politischen Raum leben, der konkurrierende Ansätze der Wirklichkeitsgestaltung zuläßt und institutionalisiert hat, verwundert es nicht, daß auf entsprechende Wirklichkeitsbeschreibungen selektiv zugegriffen wird, ja daß sie nur beschränkt zugelassen werden.

In den 60er Jahren dieses Jahrhunderts hat nun ein Schub in der systematischen Wirklichkeitsbeschreibung – nicht zuletzt wegen der Verbesserung der technischen Möglichkeiten zur Verarbeitung von Massendaten – eingesetzt. Er hat von der Beschreibung der Institutionsgeschichte und Geistesgeschichte des Bildungswesens und von der Konzentration auf die Handlungsebene des Lehrers und seiner Ausbildung weggeführt und die faktischen Verhältnisse des

Vollzugs von Gesetzen und der *Nutzung* des schulischen Angebotes in den Vordergrund gestellt. Von dieser neuen Wissensbasis sind Gestaltungsimpulse vor allem auf die *Bildungspolitik* ausgegangen, und die Gestaltung der *Systemebene* des Bildungswesens ist in den Vordergrund getreten. Die Handlungsebene des Lehrers bzw. die Ebene des historisch-philosophisch begründeten Bildungskanon ist in den Hintergrund getreten. Viele haben diese Verschiebung als „unpädagogisch“ empfunden.

Was hier wissenschaftsgeschichtlich geschehen ist, soll zuvor zusammenfassend in einer Graphik sichtbar werden (*Abbildung 2*). Aus ihr geht hervor, daß der pädagogische Wirklichkeitsbereich – die ihn gestaltenden Theorien und Normen, die Objektivationen in der Form von Gesetzen und Lehrmitteln sowie die Übersetzungen in Praktiken und Handlungen – jeweils unter normativ gestaltenden und faktisch-analysierenden Absichten betrachtet werden kann. Damit wird eine Perspektive eröffnet, die auch bei anderen gesellschaftlichen Bereichen üblich und möglich ist, nämlich die Dynamik zwischen „normative order“ und „factual order“ (vgl. DAVIS 1948/1965, S. 52ff.) zu analysieren. Beide hängen in Gestaltungsvorgängen eng zusammen, in der Analyse können sie aber getrennt werden. Damit ist die Bildungsforschung Teil des umfassenderen wissenschaftlichen Bemühens, das Werden des Menschen unter jeweiligen soziokulturellen Bedingungen – hier besonders unter Bedingungen eines entfalteten und universellen Bildungsangebotes – in seiner Faktizität zu untersuchen. In diese erfahrungswissenschaftliche Betrachtungsweise wird auch einbezogen, *wie* in einer Gesellschaft die Betreuung und Bildung des Nachwuchses systematisch gestaltet wird und *warum* dies in der vorgefundenen Form der Fall ist.

Die aufkommende empirische Bildungsforschung hat nun bewirkt, daß diese deskriptive und erklärende Betrachtungsweise als eigenständiger Wissenschaftsbereich entfaltet wurde. Insbesondere hat sie begonnen, systematisch drei Fragen zu beantworten:

- In welcher Weise wird das faktische schulische Angebot von wem genutzt? Wer profitiert von ihm, wer nutzt es nur ungenügend? (*Nutzungsforschung*)
- Wie sieht es mit dem *Verhältnis von Plan und Praxis* aus? Welche Entsprechungen ergeben sich, wie sieht also der faktische Vollzug gesetzgeberischer Maßnahmen aus? (*Vollzugsforschung, Gesetzeswirkungsforschung*)
- Welche Wirkungen haben verschiedene Alternativen schulischen Angebotes, die experimentell erprobt werden? (*Evaluationsforschung*)
- Welche Entwicklungen im außerschulischen Bereich führen zu welchen Ansprüchen an Bildung und Ausbildung, an Schule und außerschulische Einrichtungen? (*Bedarfsanalysen*)

Damit ist in einem ersten Schritt der Stellenwert der Erforschung faktischer Verhältnisse im Bildungswesen präzisiert. Es wird sichtbar, daß hier erstmals der Makrobereich des Bildungswesens, von der Analyse des Angebotes zum faktischen Vollzug bis hin zu den Makrostrukturen der Nutzung systematisch analysiert wird. Das Instrumentarium der Wirklichkeitsbeobachtung, die vorher oft naiv, unvollständig und verzerrt war, wird nun sehr verbessert, so daß

Abbildung 2: Normativ gestaltende und faktisch-analysierende Zugänge zum Bildungswesen

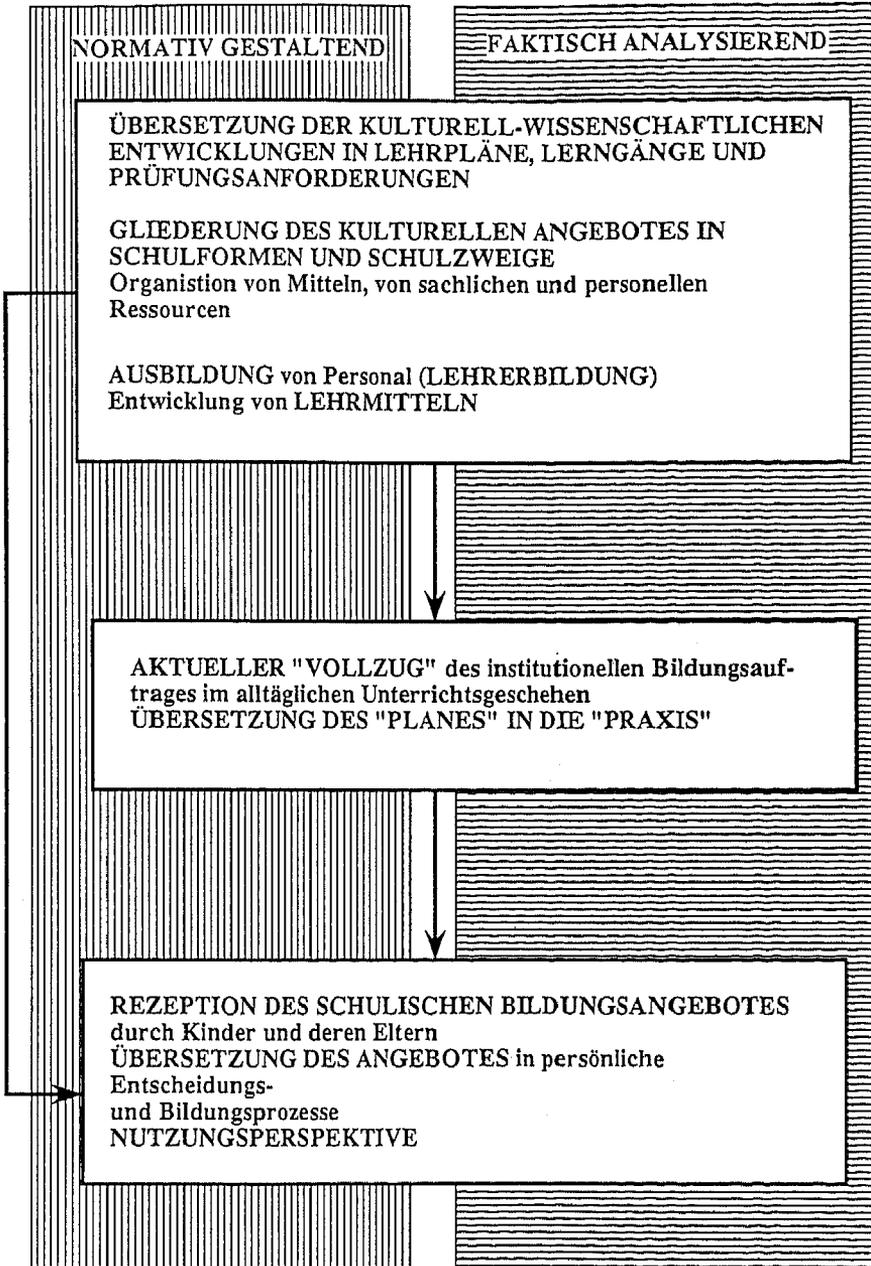


Tabelle 1: Bildungsbeteiligung und Religionszugehörigkeit

Von der Bevölkerung Badens waren 1895: 37,0 Proz. Protestanten, 61,3 Proz. Katholiken, 1,5 Proz. Juden. Die Konfessionalität der Schüler aber stellte sich 1885/91 auf den über die Volksschulen hinausgehenden und nicht obligatorisch zu besuchenden Schulen wie folgt (nach Offenbacher a. a. O. S. 16):

	Protestanten	Katholiken	Juden
Gymnasien	43 Proz.	46 Proz.	9,5 Proz.
Realgymnasien	69 Proz.	31 Proz.	9 Proz.
Oberrealschulen	52 Proz.	41 Proz.	7 Proz.
Realschulen	49 Proz.	40 Proz.	11 Proz.
höhere Bürgerschulen	51 Proz.	37 Proz.	12 Proz.
Durchschnitt	48 Proz.	42 Proz.	10 Proz.

Genau die gleichen Erscheinungen in Preußen, Bayern, Württemberg, den Reichsländern, Ungarn (s. die Zahlen bei Offenbacher a. a. O. S. 18f.)

Quelle: M. Weber (1920), S. 21

wir historisch erstmals einen systematischen Einblick in die Realität des Bildungswesens einer Nation gewinnen.

In den Hintergrund treten hier die Mikroanalysen des Lehrerhandelns ebenso wie die philosophischen und kulturtheoretischen Begründungen von Erziehungszielen und Lehrplänen; in den Hintergrund tritt auch das interpersonale Geschehen zwischen „Erzieher und Zögling“, wie es altmodisch heißen würde. Die Perspektive ist die der Vogelschau und nicht die des Zuschauens beim alltäglichen Handeln oder die der ethischen Bewertung des alltäglichen Geschehens, Bemühens und Gestaltens.

3. „Meilensteine“ im Erkenntnisprozeß der empirischen Sozialforschung zum Bildungsbereich

Ohne Zweifel setzte in den frühen 60er Jahren ein Schub der Forschung zu einem Themenbereich ein, den man heute systematisch mit *Soziographie* und *Demographie* der Bildungsbeteiligung umschreiben könnte. Im Kern handelte es sich dabei um *massenstatistische Nutzungsanalysen*: Welche Bevölkerungsgruppen nehmen welche schulischen Angebote in welcher Intensität wahr, warum tun sie dies und wie ist die unterschiedliche Nutzung zu bewerten?

Beschreibungs- und Erklärungsversuche der Bildungsbeteiligung verschiedener Bevölkerungsgruppen gab es zuvor schon früher. So hat u. a. M. WEBER (1920, Bd. 1, S. 21) in seiner berühmten Analyse zur protestantischen Ethik auf die unterschiedliche Bildungsbeteiligung von Katholiken und Protestanten in Baden am Ende des 18. Jahrhunderts Bezug genommen, um die besondere Weltsicht des Protestantismus zu dokumentieren (vgl. *Tabelle 1*) und eine ent-

sprechende – übrigens falsche¹ – Tabelle präsentiert, die sehr an spätere Analysen der Bildungsbeteiligung erinnert. Systematisch und flächendeckend sind aber erst in den 60er Jahren, aufgrund von Reanalysen der Volkszählung von 1960 und aufgrund von Sekundäranalysen der Hochschulstatistik, die schon seit geraumer Zeit den Beruf des Vaters als Aufgliederungskriterium der Studienfachwahl enthalten hatte, soziographische Darstellungen der Bildungsbeteiligung möglich geworden. Diese Arbeiten waren ursprünglich in Tübingen, später in Konstanz lokalisiert (vgl. z. B. PEISERT 1967, FEND 1974). Die Ergebnisse sind sicher den meisten noch in Erinnerung: die Unterrepräsentation von Arbeiterkindern, von Mädchen, von Katholiken und von Landkindern an weiterführenden Bildungswegen. Die Hochschulstatistik hat in einer Reanalyse von DAHRENDORF (1965) die damals griffige Formel ermöglicht, daß im Wintersemester 1955/56 Arbeiterkinder nur 5% aller Studierenden ausmachten, obwohl Arbeiter beinahe 50% der Bevölkerung stellten.

Dieser Sachverhalt der ungleichen Bildungsbeteiligung ließ sich nun soziographisch detailliert entfalten. Er konnte beim Besuch des Kindergartens, bei der Art und Weise der Einschulung, bei Repetitionen, Sonderschuleinweisung und Notenentwicklung in der Grundschule, bei den Übergangsentscheidungen in Hauptschulen, Realschulen oder Gymnasien, bei Aufstieg und Abstieg zwischen Schulformen, bei der Berufseinmündung, dem Abgang von der Schule nach der Mittleren Reife, am Beispiel des vorzeitigen Abgangs aus Gymnasien insgesamt, bei der Wahl eines Studienfaches nach dem Abitur bis hin zur Studienkarriere in verschiedenen Fächern nachgewiesen werden. Die jeweiligen Etappen der schulischen Laufbahn konnten dann nach sozialer Herkunft, nach Geschlecht, nach Konfession und regionaler Situation aufgegliedert und zudem über die historische Entwicklung hinweg verglichen werden. Schon diese schlichte Aufzählung macht sichtbar, welch differenziertes soziographisches Zahlenwerk dadurch entsteht.

Wie wir im Rückblick wissen, ließen sich drei der hauptsächlichen Benachteiligungen ausgleichen: jene nach Religion war offensichtlich von geringster Dramatik. Die regionale Benachteiligung war durch ein entsprechendes ortsnahes Schulangebot lenkbar. So haben die gezielten Schulneugründungen in Baden-Württemberg zu einer nachweislichen Reduktion der regionalen Unterschiede geführt, wie die Reanalyse der Daten der 70er Jahre für dieses Land gezeigt hat (vgl. Sonderforschungsbereich 23 (1976), S. 234). Wo solche gezielten Ausgleichsmaßnahmen nicht stattfanden, reduzierte sich auch die regionale Ungleichheit der Bildungsbeteiligung nicht in gleichem Maße. In der Mitte der 70er Jahre zogen die Mädchen, was ihre Vertretung in Realschulen und Gymnasien angeht, mit den Jungen gleich: ein Meilenstein in der Geschichte des Bildungswesens. Ab diesem Zeitpunkt überholten sie die Jungen, um allerdings ihre Vorteile bei der Berufseinmündung wieder zu verspielen.

Als hartnäckigstes Problem erwies sich die unterschiedliche Bildungsbeteiligung nach sozialer Herkunft. Nicht zuletzt unterstützt durch amerikanische Diskussionen (die JENSEN-Debatte) breitete sich die Einschätzung aus, daß hier ein genetisches Potential als Ursachenfaktor beteiligt sein könnte. Dies allein kann es aber wohl nicht sein, denn im Rahmen großer Untersuchungen,

Tabelle 2: Bedingte Chancengleichheit im dreigliedrigen Schulsystem: Verteilung der Schüler aus verschiedenen sozialen Schichten im oberen und im unteren Drittel der Intelligenzverteilung auf Schulformen (NW und NI, Erhebung 1978/79)

Prozentsätze

	N	HS	RS	GY
IQ unteres Drittel ¹				
OS/MS	149	34,9	39,6	25,5
GRS	230	63,9	28,3	7,8
OS/MS	202	14,4	38,1	47,5
GRS	141	35,5	46,1	18,4

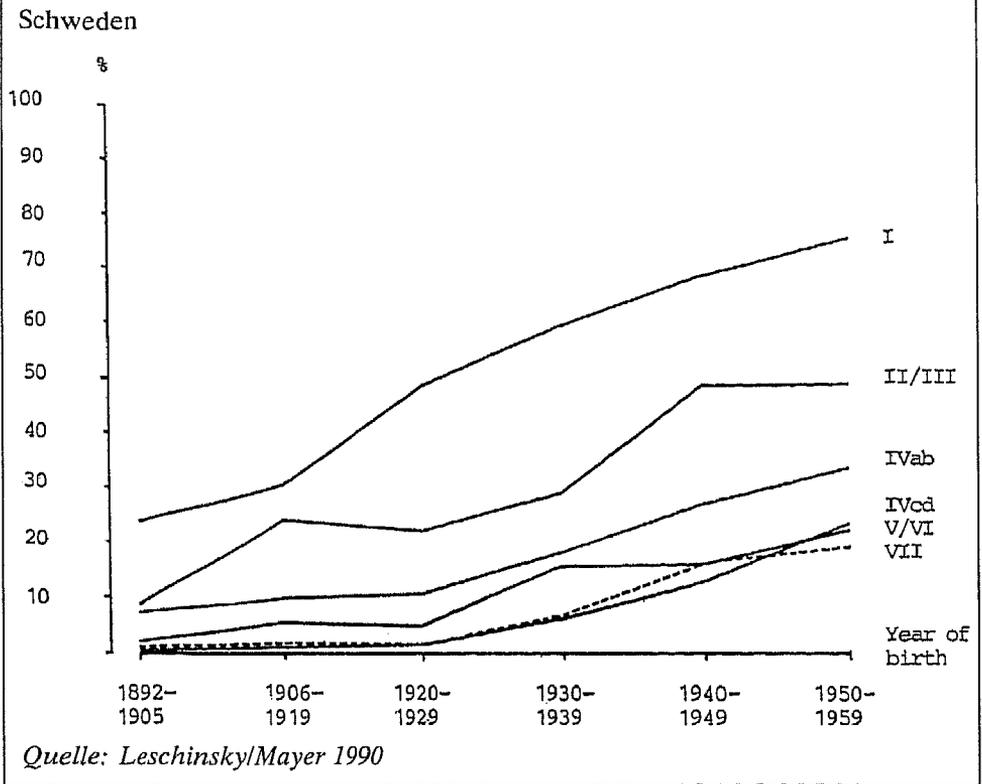
¹ Einteilung nach den Normen des CFT 2

Quelle: FEND, 1982, S. 152

die für sich Repräsentativität in Anspruch nehmen können, waren erstmals auch Vergleiche zwischen Intelligenzmessungen, der sozialen Herkunft und der Bildungsbeteiligung möglich. Dadurch war es nicht mehr nötig, vom Denkmodell einer gleichen Repräsentanz aller sozialen Schichten in höheren Bildungswegen, also von einer unbedingten Chancengleichheit auszugehen, sondern es wurde möglich, diese an dem durch einen Intelligenz-Test indizierten „Begabungspotential“ zu messen. Die Forschung hat hier von einer bedingten Chancengleichheit gesprochen. Auch dazu möchte ich von einem Kernergebnis sprechen, das darin bestand, daß man als Grundschichtkind im oberen Intelligenzdrittel sein mußte, um annähernd die Chancen zu haben, ins Gymnasium zu kommen, die ein Mittel- und Oberschichtkind des unteren Intelligenzdrittels hatte. *Tabelle 2* dokumentiert dies. Wie die Gesamtschuluntersuchungen belegten (FEND 1982, S. 125ff.), ließ sich diese Situation in besonderen Modellsituationen ändern, allerdings nie auf Kosten der Reduktion von Chancen weniger begabter Mittel- und Oberschichtkinder. Deren Chancen blieben mindestens gleich, sie wurden eher erhöht. Aber auch die Chancen der gut begabten Arbeiterkinder stiegen an.

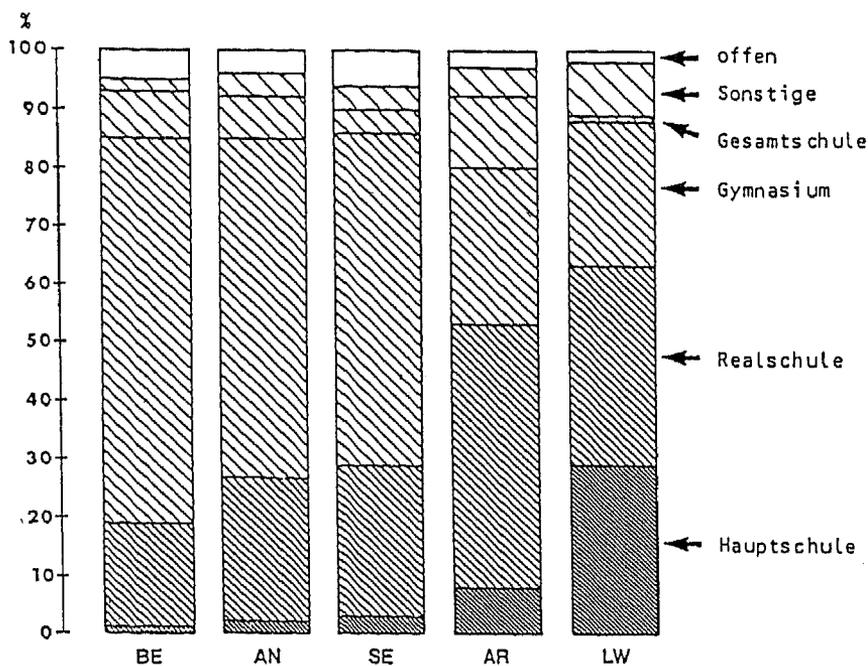
Die Soziographie der Bildungsbeteiligung ist in den letzten Jahrzehnten sowohl in der sozialhistorischen als auch in der gesellschaftsvergleichenden Dimension weiter ausgebaut worden, so daß wir heute ein gutes Wirklichkeitswissen über diese Sachverhalte haben. Das auffallendste Ergebnis ist dabei dies, daß sowohl die Entwicklungen der letzten Jahrzehnte als auch die Vergleiche zwischen Schweden, England, Frankreich, Österreich, Schweiz u. a. belegen, daß es nirgends gelungen ist, eine Gleichverteilung der Bildungsbeteiligung nach der sozialen Herkunft zu erreichen. *Abbildung 3* illustriert diesen Sachverhalt exemplarisch für Schweden. Die dort aufgeführten Daten belegen zweierlei: einmal den großen Anstieg des Sockelniveaus an Bildung der heranwachsenden Generation in diesem Jahrhundert und zum andern die gleich gebliebenen Differenzen des allgemeinen Bildungsniveaus nach der beruflichen Stellung des Vaters. Dies geschah trotz der bekannten Schulreformen in Schweden (vgl.

Abbildung 3: The estimated proportion of people of different class origins (six classes) having completed upper secondary school, according to their year of birth (six cohorts). Non-Students, non-immigrants. I = Höchste Schicht (Führungspositionen) VII = Angelernte und ungelernete Arbeiter, Land- und Forstarbeiter



LESCHINSKY/MAYER 1990). Auch andere international vergleichende Studien (vgl. LAMPRECHT 1988) kommen zu einem ähnlichen Schluß: die wichtigste Veränderung hat sich in Bezug auf die allgemeine Anhebung der Bildungsbe- teiligung in den letzten Jahrzehnten vollzogen. Die soziale Selektivität ist in Deutschland, Österreich und der Schweiz besonders groß, sie hat sich aber nicht in allen Ländern in den letzten Jahrzehnten nach einem bestimm- baren Muster abgebaut. Wenngleich bei Ländervergleichen methodische Vorsicht geboten ist, zu uneinheitlich ist häufig die Konstruktion eines Indikators der sozialen Schicht, was sich im Rahmen der IEA-Studien im Detail belegen ließ (vgl. FEND 1979), so beeindruckt doch die Stabilität des hier gefundenen Sach- verhaltes. Für die Bundesrepublik stammen – was die Entwicklung der letzten Jahre angeht – die wichtigsten Daten aus dem Institut für Schulentwicklungs- forschung und aus den Auswertungen der Mikrozensus-Erhebungen (vgl. KLEMM 1990, 91). Danach besuchen auch am Ende der 80er Jahre (Mikrozen-

Abbildung 4: Schulwünsche für Kinder nach Berufsstatus der Väter



BE: Beamte
 AN: Angestellte
 SE: Selbständige
 AR: Arbeiter
 LW: Landwirte

Quelle: Fauser 1984, S. 14

sus 1987) von den 13- bis 14-jährigen lediglich 11,2% aller Arbeiterkinder das Gymnasium – im Vergleich zu 54,5% aller Beamtenkinder.

Welche Konsequenzen sind aus diesen inzwischen doch recht gesicherten Ergebnissen zu ziehen? M. E. sind richtigerweise daraus sowohl Forschungskonsequenzen gezogen worden als auch Verschiebungen in den bildungspolitischen Prioritäten erfolgt. Die Forschungskonsequenzen bezogen sich darauf, einen zusätzlichen Datenzugang zu suchen und das Nutzungsverhalten der Eltern, was ihre Entscheidungsprozesse bei der Wahl von Bildungswegen angeht, genauer zu erforschen bzw. die Entscheidungsprozesse der Jugendlichen selber – z. B. die nach dem Abitur – zu analysieren.

Auch hier gibt es einige „Meilenstein-Untersuchungen“, die inzwischen empi-

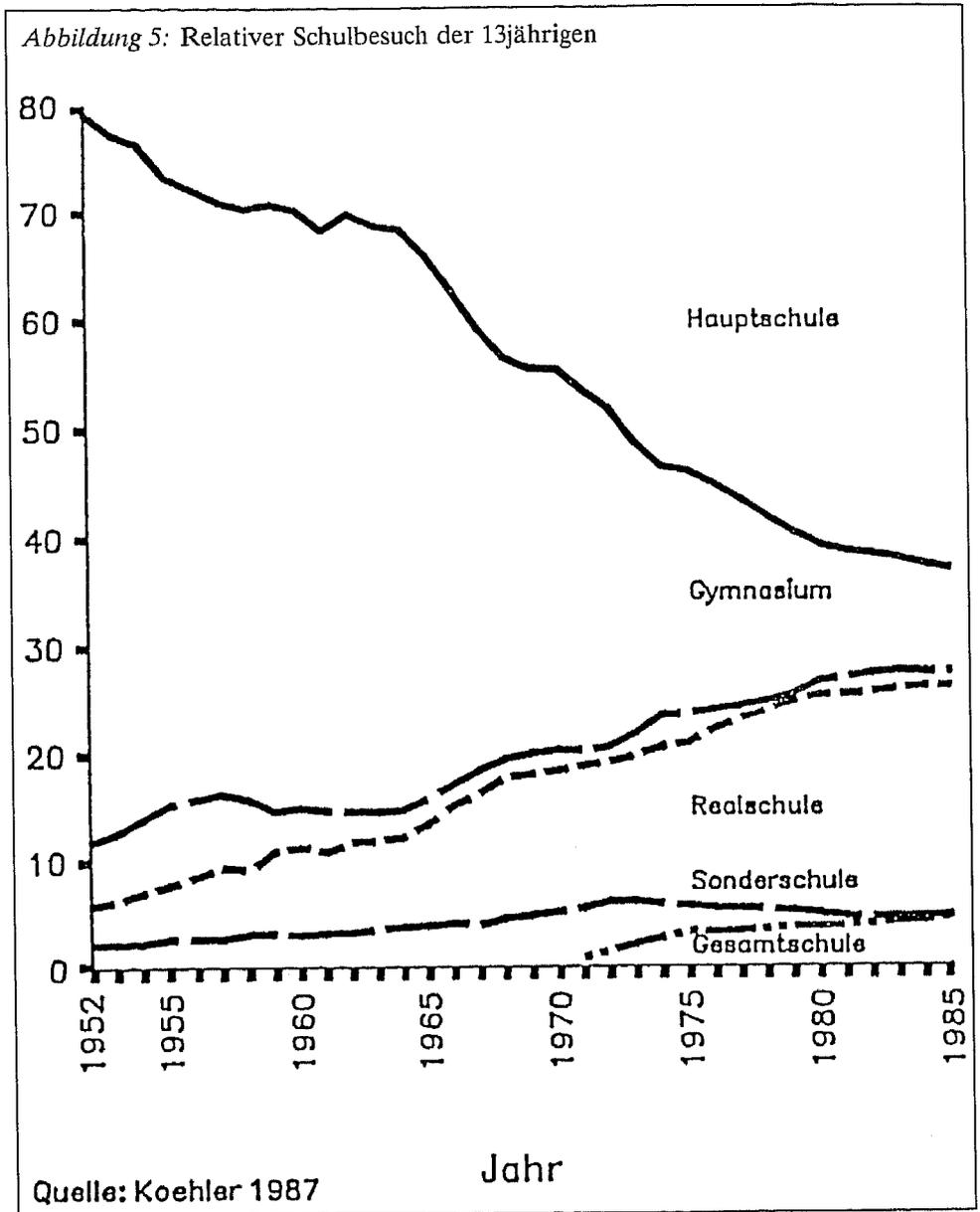
risch gut untermauerte Erkenntnisse erbracht haben. Was das Nutzungsverhalten der Eltern angeht, so belegen alle historischen Untersuchungen der letzten Jahre den starken Anstieg der Bildungserwartungen der Eltern. Auch Väter und Mütter aus Arbeiter-Familien wünschen heute für ihre Kinder weiterführende Bildungswege, die über das Hauptschulniveau hinausführen. Untersuchungen in der Lebensphase des Kindergartenalters belegen auch für Arbeitereltern noch sehr hohe Erwartungen (MUNDT 1980). Sie bestehen fort, wenn das Kind das erste Schuljahr besucht (vgl. SASS 1978). Aber auch kurz vor der entscheidenden Phase im 4. Grundschuljahr sind die Wünsche noch ungebrochen hoch. Den hier sich vollziehenden Entscheidungsprozeß hat nun FAUSER mit seinen Mitarbeitern detailliert studiert. Nur etwa 5 bis 14 % der Arbeitereltern (je nach Qualifikationsniveau) wünschen für ihre Kinder die Hauptschule. Am häufigsten wird die Realschule gewünscht. *Abbildung 4* belegt die geringe Präferenz für die Hauptschule, die damit für die allermeisten Eltern nicht zu einer gewählten, sondern zu einer zuge teilten Schulform geworden ist².

Diese Erkenntnisse über die Entwicklung der Schulpräferenzen werden durch jene zu den Schulabschlußerwartungen bestätigt, wie das Institut für Schulentwicklungsforschung berichtet. Von 1981 bis 1987 hat sich der Schulabschlußwunsch „Hauptschulabschluß“ von 17 auf 11 % zurückentwickelt (vgl. ROLFF et al. 1988, S. 16)³.

Insgesamt zeigen alle diese Untersuchungen, wie bedeutsam das *kulturelle Kapital* in der Familie ist, wie entscheidend die elterlichen Management-Kompetenzen die Schullaufbahnen von Kindern auch heute noch beeinflussen.

Obwohl Detailstudien zeigen, daß *Angebotsfaktoren* wie veränderte Schulorganisationen (Gesamtschule), ortsnahes Schulangebot und finanzielle Förderung (Bafög) wichtige variierende Faktoren sind, die die Bildungsbeteiligung von Arbeiterkindern beeinflussen, so finden wir bisher keine Studien, die gezeigt hätten, daß sich das grundlegende Muster der schichtspezifischen Bildungsbeteiligung auf nationaler Ebene im Sinne eines völligen Ausgleichs geändert hätte. Wir finden in der Regel immer nur Zusatzchancen bisher benachteiligter Gruppen, aber keine Umverteilungsmuster⁴.

Dieser Sachverhalt hat auch zu einer Bewertungsverschiebung geführt. Sie besteht meines Erachtens richtigerweise darin, daß die Chancengleichheitsmaße nicht zum alleinigen Kriterium einer erfolgreichen Bildungspolitik gemacht werden. Von ebenso großer Bedeutung erscheint mir das allgemeine Qualifikationsniveau, das in einem Bildungswesen erreicht wird. Hier lassen sich ja in den letzten Jahrzehnten infolge der Bildungsexpansion, die *Abbildung 5* noch einmal veranschaulicht, unzweifelhaft große Fortschritte feststellen. Dadurch haben heute ungleich mehr Kinder Chancen, längere schulische Bildungsprozesse zu erleben als in früheren Jahrzehnten. Je besser es denen geht, die sich im Leistungsbereich im unteren Bereich befinden, umso weniger dramatisch werden Differenzierungen nach oben. Die Option eines allgemein hohen Sockelniveaus an Bildung und Lernmöglichkeiten sollte also als Bewertungsmaßstab für Fortschritte in der Entwicklung des Bildungssystems im Vordergrund stehen. Die Perspektive, die sich dazu ergibt, geht u. a. aus dem



Wandel der Hauptschule von einer Mehrheitsschule für 80 % aller Kinder zu einer Minderheitsschule für 20 % und den entsprechenden Entwicklungen der Eltern-Präferenzen hervor. Offensichtlich müssen wir bei den Überlegungen zum Basisniveau von Bildung für alle zu einem in sich differenzierten mittleren Abschluß kommen, von dem aus mit gutem Gewissen auch alles getan werden kann, um das Potential an guten Begabungen und Spitzenbegabungen optimal zu fördern⁵.

Wenn ich auf die wichtigsten Determinanten der faktischen Veränderungen im Bildungswesen eingehen müßte, dann würde ich neben der unzweifelhaften Bedeutung *politischer Entwicklungen, wirtschaftlicher Entwicklungen* und *technologischer Entwicklung* vor allem die *Demographie* nennen. Die letzten Jahrzehnte waren für das Bildungswesen vor allem durch die Schwankungen in den Geburtsjahrgängen bestimmt. Sie haben eine Expansion großen Ausmaßes gebracht und sie haben zu Konstriktionen geführt, sowohl in den Berufschancen von Lehrlingen als auch in den Berufschancen von Hochschulabsolventen. Die Übernahmequote von Hochschulabsolventen ist z. B. vom Beginn der siebziger Jahre, hier betrug sie ca. zwei Drittel aller Hochschulabsolventen, auf etwa 15 % gegen Ende der achtziger Jahre gesunken.

Auch die inneren Veränderungen des Bildungswesens waren davon unzweifelhaft betroffen. An der Oberfläche haben sie vor allem zu einer Verkleinerung der Klassen geführt und diesbezüglich – gemessen am Maßstab der Schulklassen in den 50er und 60er Jahren – zu pädagogisch lange erträumten Größenordnungen beigetragen.

Wenn ich die Phasen der Bildungsforschung auf diesem Hintergrund sozialhistorisch phrasieren müßte, dann würde ich diesen Vorschlag machen: Der Beginn der 60er Jahre war die Zeit der aufkommenden Bedarfsanalysen, es war die Zeit des großen Aufbruchs, die Bildungsmöglichkeiten zu erweitern. Geringe Abiturientenzahlen, hohe Verlustquoten von Gymnasiasten auf ihrem Weg zum Abitur – nur 40 % der Sextaner waren erfolgreich (vgl. GERSTEIN 1972) –, Lehrermangel bei aufkommenden starken Geburtenjahrgängen, geringe Bildungsbeteiligung auf dem Lande, von Mädchen und von Arbeiterkindern prägten die Öffnungsbereitschaft des Bildungswesens und die Investitionsbereitschaft in das Bildungswesen, die zudem durch eine gute Konjunkturlage und durch Vollbeschäftigung gestützt wurden. Die zweite Phase in den 70er Jahren war die der Experimente zu neuen Schulmodellen (Gesamtschulen, Neugestaltete Gymnasiale Oberstufe, Ganztagschulen, Integration Behinderteter, neue Lehrpläne, ziffernfreie Beurteilungsverfahren, Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung). Es war die Zeit der Pläne und Vorschläge. Die Bildungsforschung hat in dieser Zeit vor allem evaluative Kompetenzen entwickelt. Die 80er Jahre waren die Zeit der demographischen Turbulenzen und der Notwendigkeit, auf zurückgehende Schülerzahlen und damit auf das Mißverhältnis zwischen Lehrerbedarf und Lehrer-Angebot zu reagieren. In allen Phasen hat sich aber die Notwendigkeit ergeben, die faktischen Entwicklungen detailliert zu beobachten, um entsprechende Planungs- und Gestaltungsunterlagen zu haben.

4. Was bringen die 90er Jahre?

Was wird in den 90er Jahren zu beobachten sein und was wird auf uns zukommen? Wird dies eine neue Phase der Konsolidierung und des Ausgleichs? Vieles spricht dafür, aber unerwartete historische Entwicklungen wie die deutsche Wiedervereinigung und der Europäische Binnenmarkt können neue Herausforderungen enthalten, die wir zur Zeit noch nicht im Detail kennen.

Kommt über die DDR eine neue Gesamtschul-Debatte auf uns zu? Führen die französischen Pläne, 80% aller Jugendlichen zum Abitur zu führen, zu neuen Verfahren und Debatten über die Anerkennung des Abiturs und die Messung von Leistungsniveaus? Wird dies durch die katastrophenähnlichen Berichte über den Leistungsrückstand amerikanischer Kinder im Vergleich zu solchen in Japan, China und Taiwan beeinflusst werden? Kommt eine neue Welle der Soziographie von Schulleistungsforschungen auf uns zu? All dies ist denkbar.

Unzweifelbar dürfte aber auch in Zukunft ein hoher Bedarf an genauen Informationen über innere Entwicklung im Bildungswesen und über gesellschaftliche Entwicklungen bestehen, um ein hohes allgemeines Sockelniveau an Ausbildung und Bildung für alle sicherzustellen, um ein wohnortnahes Angebot mit Wahlmöglichkeiten zu organisieren, um die Übergänge in den Beruf bildungspolitisch begleiten zu können, um die Handlungsmöglichkeiten über Experimentalprogramme abschätzen zu können und um auf die Bedürfnisse und Probleme von Eltern mit Kindern im Schulalter angemessen reagieren zu können. In diesem Sinne ist Bildungspolitik ein zentraler Bereich einer *wohlfahrtsstaatlichen Politik* geworden. Sie hätte heute auch den neuen Entwicklungen wohlfahrtsstaatlicher Entwicklungen insgesamt zu folgen, nämlich einer stärkeren Nachfrage-Orientierung, einer größeren Bürgernähe, einer Öffnung von Wahlmöglichkeiten und einer Unterstützung der kleinen Lebens- und Entscheidungseinheiten, in denen Bildungsprozesse gestaltet werden. Daß die aktive Unterstützung eines leistungsfähigen, humanen und gerechten Bildungssystems nicht selbstverständlich ist, zeigen die alarmierenden Berichte aus den USA über die Leistungsprobleme und Jugendprobleme, die sich ergeben können, wenn ein Bildungssystem fiskalisch, personell und ideell vernachlässigt wird (CARNEGIE COUNCIL 1989; UNITED STATES DEPARTMENT 1983).

Denkbar ist aber auch, daß wir uns in Zukunft mehr mit den Konsequenzen, die eine Veränderung der Bildungslandschaft für das Aufwachsen junger Menschen hat, beschäftigen werden. Jugendzeit ist heute für fast alle Heranwachsenden eine *lange Schulzeit*. Dies enthält Chancen und Risiken, wie wir inzwischen etwa aus der Allerbeck-Studie (ALLERBECK HOAG 1985) wissen. Die Jugendlichen gehen heute im Vergleich zur Situation vor 20 Jahren weniger gern in die Schule, sie identifizieren sich mit ihr weniger, sie halten die Lehrer für weniger gerecht – unerwartete Verhältnisse angesichts gestiegener Bildungschancen. Aber auch die Lehrer schätzen ihre Situation als Lehrer in ihrem eigenen Vergleich mit früher als bedeutend schwieriger ein – obwohl sie fast halb so große Klassen haben als Lehrer früher. Auch andere, international vergleichende Studien belegen eine geringere Schulfreude deutscher Schüler und eine kritische Einschätzung der Lehrer (CZERWENKA et al. 1990).

Die Schule ist heute somit für mehr Jugendliche bedeutsam, die Lebenschancenverteilungsfunktionen – von SCHELSKY mehr geahnt als belegt – treffen heute auf alle Kinder und Jugendlichen, so daß *somatische Probleme* dringlicher werden (vgl. ENGEL/HURRELMANN 1989). Dadurch steigt aber auch die Verantwortung für das Aufwachsen von Jungen und Mädchen, eine Verant-

wortung, die zu einer neuen Gesamtbetrachtung der Veränderung jugendlicher Lebensräume auffordert (vgl. FEND 1988). Auf diesem Wege könnten die pädagogischen Implikationen massenstatistischer Daten wieder stärker in den Vordergrund treten. Wenn die Lernchancen durch längere Schulzeiten steigen, wird die inhaltliche *Bildungsfrage* wieder dringlicher. Wenn Jugendliche hauptsächlich in der Schule leben, dann ist nach ihrer Bedeutung für deren Identitätsfindung zu suchen. Wenn Schule so bedeutsam wird, dann ist die „Vollständigkeit“ eines schulischen Erziehungsangebotes zu überprüfen.

5. Schluß

Welchen Stellenwert sollen wir der hier vorgestellten empirischen Bildungsforschung im Gesamtrahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung einräumen?

Die detaillierte Beobachtung planungsrelevanter, für die Administration und Bildungspolitik wichtiger Entwicklungen der Schülerströme, der Engpässe und Ungereimtheiten, der Vollzugsdefizite und der Erprobung neuer Handlungsmöglichkeiten in Experimentalprogrammen, ist zu einer Standardaufgabe im Bildungswesen geworden, die angesichts der hohen Kosten und der Bedeutung eines nationalen Bildungssystems einen unzweifelhaft großen Stellenwert hat. Die Kenntnis der wichtigsten Entwicklungen gehört heute nicht nur zum Kernbestand einer erziehungswissenschaftlichen Ausbildung, sondern auch zum selbstverständlichen Weltwissen eines Wissenschaftlers, der sich mit dem Bildungswesen beschäftigt. Dieser Wissensbereich gehört zwar nicht zu den bibliophilen und schöngeistigen Aspekten der pädagogischen Profession, wohl aber zu den notwendigen, wirklichkeitsorientierten Kompetenzbereichen.

Die methodisch kontrollierte Beobachtung entsprechender Entwicklungen hat heute technisch einen hohen Stand erreicht. Wegen der großen Planungsrelevanz haben sie staatliche Stellen in den letzten Jahrzehnten in Routinetätigkeiten überführt. Was anfangs Pionierarbeit in Hochschuleinrichtungen war, ist heute vielfach eine professionelle Arbeit von staatlichen Planungsabteilungen. Die Landesinstitute und die entsprechenden statistischen Abteilungen in Ministerien sind heute jene Instanzen, in denen das geschieht, was früher empirische Bildungsforschung genannt wurde⁶.

Die Routinisierung der Analyse faktischer Verhältnisse und Entwicklungen im Bildungswesen führt zum anderen zu einer präziseren Standortbestimmung der pädagogischen Bedeutung der hier referierten empirischen Bildungsforschung. Ihre Bedeutung besteht in der Bereitstellung von Rahmendaten für bildungspolitische Entscheidungen, die sich auf die Gestaltung von Angebotsmerkmalen des Bildungswesens beziehen. Ihre pädagogische Relevanz konzentriert sich auf die Gestaltung von *Rahmenbedingungen*. Zwei Wirklichkeitsbereiche, die in alter Tradition als genuin pädagogisch zu bezeichnen wären, kommen dadurch weniger ins Blickfeld: das faktische pädagogische Handeln von Eltern und Lehrern bzw. die Prozesse des Aufwachsens einer jeweils neuen Generation, die Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung, der Lebensbewältigung, die

Biographien von Jungen und Mädchen in ihrem jeweiligen Schul- und Lebensmilieu. Ich meine, daß in den nächsten Jahrzehnten diesen interpersonalen und personalen Prozessen, daß Überlegungen zur optimalen Entwicklung des Menschen und deren Beförderungsmöglichkeit durch gestaltende Erziehung wieder mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird. Zumindest hat sich meine Orientierung in den letzten Jahren in diese Richtung verlagert. Wenn ich dies mit einer biographischen Bemerkung charakterisieren dürfte, dann würde ich sagen, sie ist „pädagogischer“ geworden, unmittelbarer auf die optimale Menschwerdung in normativem und erfahrungsbezogenem Horizont ausgerichtet, ohne allerdings die Bezüge zu den gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die in diesem Referat nochmals aufleuchten sollten, zu vergessen. Pädagogisches Handeln wird damit um die Perspektive erweitert, nicht nur für das Gegenüber des heranwachsenden Menschen Sorge zu tragen, sondern in diese auch die Verantwortung für die Gestaltung der gemeinschaftlichen – gesellschaftlichen und schulischen – Rahmenbedingungen einzuschließen. Um den jungen P. LAZARSELD in seiner Untersuchung über „Die Ergebnisse und die Aussichten der Untersuchungen über Jugend und Beruf“ aus dem Jahre 1931 zu zitieren: „... es ist die Aufgabe der Statistik, die Zahlen reden und die Menschen handeln zu machen (LAZARSELD 1931, S. 174).

Anmerkungen

- 1 Die Bildungsbeteiligung im Realgymnasium kumuliert auf 110%. Vermutlich muß die Zahl „69% Protestanten“ auf 59% korrigiert werden. Damit ist aber auch die Datengrundlage für die Argumentation von WEBER deutlich schwächer als sie in seinem Text erscheint. Dies als marginaler Beitrag zur „WEBER-Forschung“.
- 2 Die Detailanalyse des Entscheidungsprozesses belegt nun, daß nicht so sehr die Wünsche und Erwartungen zu den letztendlichen Entscheidungen führen, sondern die Risikobereitschaft, auch in nicht ganz eindeutigen Situationen oder gar bei nicht einhelligen Schulinformationen Kinder trotzdem auf weiterführende Bildungswege zu führen. Das Widerstandspotential und die Managementfähigkeiten von Eltern aus gehobenen sozialen Schichten ist ungleich größer, was lebensweltlich sehr viele – vielleicht auch leidvoll – erfahren haben.
- 3 Detaillierte Untersuchungen zu lebensentscheidenden Gelenkstellen finden sich auch für jene Jugendlichen, die vor der Wahl stehen, nach dem Abitur ein Studium aufzunehmen oder eher eine berufsorientierte Ausbildung zu suchen. Hier hat ebenfalls eine Konstanzer Arbeitsgruppe Entscheidendes geleistet (vgl. BARGEL et al. 1987, S. 181 ff. und PEISERT 1981). In Abiturienten-Untersuchungen werden die epochalen Einflüsse der Verringerung von Berufschancen beim Studium deutlich sichtbar. Die Mädchen fallen zurück, weil sie im gleichen Berufsbereich bleiben, aber eine niedrigere, nicht studienbezogene Qualifikationsstufe anstreben (Krankenschwester statt Ärztin), die Jungen weichen eher auf ein anderes Hochschulstudium mit ausichtsreicheren Berufschancen aus. Arbeiterkinder wählen eher berufsbezogene Ausbildungen, insbesondere, wenn ihre Noten nicht so glänzend waren. Ober- und obere Mittelschicht-Abiturienten lassen sich weder durch Noten noch durch Arbeitsmarktchancen in ihren Präferenzen irre machen. Auch Finanzierungsprobleme halten Abiturienten aus Arbeiterhaushalten stärker von der Aufnahme eines Studiums ab.
- 4 International vergleichende Studien haben aber auch sichtbar gemacht, daß die in

- hochindustrialisierten Ländern gefundenen Einflüsse des familiären Hintergrundes auf die relative Chancengleichheit u. a. ein Ergebnis des hohen Standardisierungsgrades des schulischen Angebotes sind. Ist letzteres der Fall, dann schlagen für unterschiedliche Bildungsbeteiligungen und Bildungserfolge vor allem die Management-Fähigkeiten der Eltern und die individuellen Begabungsunterschiede der Kinder durch. Ist das Bildungsangebot sehr unterschiedlich, dann steigt die Bedeutung der Qualität des jeweiligen Angebotes für die Leistungshöhe der Schüler. Bildungsunterschiede entstehen hier vor allem durch die Wahl einer Schule. Dies ist in Entwicklungsländern eher der Fall. Diese globalen Zusammenhänge sind wichtig, um zu einer adäquaten Einschätzung der schulischen und außerschulischen Einflüsse auf das jeweilige Bildungsniveau und um zu einer richtigen Einschätzung der Chancengleichheits-Frage zu kommen.
- 5 Ein letztes, detailreich erforschtes Gebiet, das hier nunmehr genannt werden kann, bezieht sich auf die jeweiligen Prozesse der Berufseingliederung, auf die nach dem 9. und 10. Schuljahr, auf jene nach dem Abitur bzw. nach dem Studium. Auch dieser Sektor wird intensiv beobachtet, wobei sich hier jeweils epochale Schwerpunktverlagerungen der Probleme ergeben. Die Lehrstellenproblematik, verursacht durch die demographische Entwicklung und die wirtschaftliche Entwicklung hat sich wie erwartet jüngst weitgehend aufgelöst, die Einmündungsproblematik in den Beruf nach dem Studium wird uns noch Jahre begleiten, wenn sich bewahrheiten sollte, daß durchschnittlich für die vorhandenen Akademiker-Stellen die dreifache Zahl von Bewerbern zur Verfügung steht.
 - 6 Damit ist aber eine unübersehbare Gefahr verbunden, die immer auftaucht, wenn eine Instanz gleichzeitig für die Gestaltung eines Wirklichkeitsbereichs und für die Erfolgsfeststellung zuständig ist: die selektive Information der Öffentlichkeit. Auf dem Gebiet der in staatlicher Verantwortung betriebenen Bildungsforschung ist m. E. vor allem eine größere Transparenz und eine bessere Information erforderlich, bis hin zu Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit Wissenschaftlern in der Form von Sekundäranalysen. Ministerien neigen aus verständlichen Gründen dazu, die Öffentlichkeit selektiv zur Stützung der eigenen Bildungspolitik zu informieren.

Literatur

- ALLERBECK, K./HOAG, W.: Jugend ohne Zukunft? München 1985.
- BARGEL, T./DIPPELHOFFER-STIEM, B./SANDBERGER, J. H./WALTER, H. G.: Arbeiterkinder nach dem Abitur: Leistungsauslese oder soziale Auslese beim Hochschulzugang? In: A. BOLDER/K. RODAX (Hrsg.): Das Prinzip der auf(ge)shobenen Belohnung. Die Sozialisation von Arbeiterkindern für den Beruf. Bonn 1987, S. 181–206.
- BAUMERT, J.: Die Leistungen werden schlechter – oder? Bildungsexpansion und Wandel der Schülerschaft. Westermanns Pädagogische Beiträge 1987.
- BOLDER, A./RODAX, K. (Hrsg.): Das Prinzip der auf(ge)shobenen Belohnung. Die Sozialisation von Arbeiterkindern für den Beruf. Bonn 1987.
- CARNEGIE COUNCIL ON ADOLESCENT DEVELOPMENT: Turning Points. Preparing American Youth for the 21st Century. New York: Carnegie Cooperation 1989.
- CZERWENKA, K./NÖLLE, K./PAUSE, G./SCHLOTTHAUS, W./SCHMIDT, H. J./TESSLOFF, J.: Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung. Frankfurt am Main 1990.
- DAHRENDORF, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg 1965.
- DAVIS, K.: Human Society. New York: The Macmillan Company 1948, ²⁰1965.

- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission: Aspekte für die Planung der Bildungsforschung. Stuttgart 1974.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Bildungsforschung. Probleme – Prioritäten – Perspektiven. (Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 50.) Stuttgart 1975.
- ENGEL, U./HURRELMANN, K.: Psychosoziale Belastungen im Jugendalter. Empirische Befunde zum Einfluß von Familie, Schule und Altersgruppe. Berlin 1989.
- FAUSER, R.: Der Übergang auf weiterführende Schulen. Soziale und schulische Bedingungen der Realisierung elterlicher Bildungserwartungen. Abschlußbericht 1. Konstanz: Sozialwissenschaftliche Fakultät, Fachgruppe Soziologie 1984.
- FAUSER, R./MARBACH, J./PETTINGER, R./SCHREIBER, N. (Hrsg.): Schulbildung, Familie und Arbeitswelt. Beiträge zu schulischen und beruflichen Ausbildungsentscheidungen. DJI-Forschungsbericht. München: Deutsches Jugendinstitut 1985.
- FAUSER, R./PETTINGER, R./SCHREIBER, N.: Arbeiterkinder auf weiterführende Schulen. Bedingungen für Bildungserwartungen und Schulentscheidungen bei Familien angelernter Arbeiter und Facharbeiter. Projekt: Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien. Abschlußbericht 2. Konstanz: Sozialwissenschaftliche Fakultät, Fachgruppe Soziologie 1985.
- FEND, H.: Gesamtschulen im Vergleich. Weinheim 1982.
- FEND, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim 1974.
- FEND, H.: Soziale Herkunft und Schulleistungen: Chancengleichheit – ein unrealistisches Ziel? Manuskript 1979.
- FEND, H.: Theorie der Schule. München 1981.
- FEND, H.: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Frankfurt 1988.
- FEND, H.: Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Adoleszenz in der Moderne. Bd. I. Bern 1990.
- FLITNER, W.: Die gymnasiale Oberstufe. Heidelberg 1961.
- GERSTEIN, H.: Erfolg und Versagen im Gymnasium. Weinheim 1972.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns, 2. Bde. Frankfurt 1981.
- JONSSON, J. O.: Social reproduction and inequalities in Sweden before and after the comprehensive school reform. Paper presented on a Conference on the Development of Comprehensive School in France, Great Britain and Sweden. Berlin, December 3/4 1987.
- KLEMM, K.: Bildungsgesamtplan '90. Ein Rahmen für Reformen. Weinheim 1990.
- LAMPRECHT, M.: Schule zwischen Selektion und Legitimation. Eine international vergleichende Untersuchung über Stellenwert und Entwicklung der Chancengleichheit in den westlichen Gesellschaften der Nachkriegszeit. Lizentiatsarbeit am Soziologischen Institut der Universität Zürich 1988.
- LESCHINSKY, A./MAYER, U.: Comprehensive School. Experiment Revisited: Evidence from Western Europe. Frankfurt am Main 1990.
- MUNDT, W.: Vorschulkinder und ihre Umwelt: Weinheim 1980.
- PEISERT, H.: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München 1967.
- PEISERT, H. (Hrsg.): Abiturienten und Ausbildungswahl. Weinheim 1981.
- ROEDER, P. M.: Bildungsreform und Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft (1983), S. 81–96.
- ROLFF, H.-G./KLEMM, K./PFEIFFER, H./RÖSNER, E. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 5. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim und München 1988.
- SASS, J./HOLZMÜLLER, H.: Bildungsverhalten und Belastungen in Familien mit schulpflichtigen Kindern. Ergebnisse der empirischen Befragung „Familie und Plazierung 1977“. DJI-Forschungsberichte. München 1982.
- SASS, J.: Bildungserwartungen von Arbeitereltern bei der Wahl des Bildungsweges ihrer Kinder. München: Deutsches Jugendinstitut 1978.

- SCHORB, A.O.: Zur Bildungsforschung im Makrobereich. In: W.E. FTHENAKIS/G. SCHEID/A. O. SCHORB/W. STEINEMAN (Hrsg.): Bildungswirklichkeit Bildungsforschung Bildungsplanung. Donauwörth 1981, S. 19–32.
- Sonderforschungsbereich 23 Bildungsforschung: Wissenschaftlicher Arbeits- und Ergebnisbericht 1973–1975. Konstanz: Arbeitsbericht 1976.
- STEVENSON, H./AZUMA, H./HAKUTA, K. (Eds.): Child Development and Education in Japan. New York: Freeman 1986.
- United States Department of Education, National Commission on Excellence in Education: A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office 1983.
- WEBER, M.: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. 3 Bde. Tübingen 1920.

Abstract

The History and Results of Empirical Educational Research in Germany

Empirical educational research, which has developed rapidly from 1965 onward, is part of a paradigm change in the science of education. After an almost exclusive dominance of normative attempts to build up the educational system, the factual situation of the educational system became, for the first time, the focus of systematic investigation. At the same time, the impetus of innovation changed from the personal and content level to the structural one. The issue of equal education opportunity became the focus of attention. But the realization of this ideal has not been very successful, neither on the national nor on the international level. In the meantime, careful scrutiny in describing and analyzing the "factual order" of the educational system has developed into a research activity of high professional standards. Educational research at the University of Constance has had a respectable share in this development. This also applies to the development of evaluative research competence in the context of educational experiments. But the normative preferences have changed again. Emphasis is now placed on the personal and curricular level of the educational process.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Helmut Fend, Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Rämistraße 74, CH-8001 Zürich.