

Mattes, Monika; Reh, Sabine

Entstehung und Durchführung der Gesamtschul-Studien in den 1970er Jahren. Monika Mattes und Sabine Reh im Zeitzeugengespräch mit Helmut Fend

Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019) 1, S. 6-23



Quellenangabe/ Reference:

Mattes, Monika; Reh, Sabine: Entstehung und Durchführung der Gesamtschul-Studien in den 1970er Jahren. Monika Mattes und Sabine Reh im Zeitzeugengespräch mit Helmut Fend - In: Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019) 1, S. 6-23 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-239241 - DOI: 10.25656/01:23924

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-239241>

<https://doi.org/10.25656/01:23924>

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@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 1

Januar/Februar 2019

■ *Thementeil*

Schul- und Unterrichtsqualität am Ende der 1970er Jahre. Re-Analysen der „Drei-Länder-Studie“ von Helmut Fend

■ *Allgemeiner Teil*

Zur Geschichte des Säuglingsheims. Eine vergessene Institution des bundesdeutschen Sozialstaats

Gibt es eine neue Erziehung in der Familie?
Konturen einer Erziehung des Beratens

Kulturen der Studienorientierung? Einzelschulische und schulstrukturelle Determinanten der Studienabsicht in der Sekundarstufe II

Inhaltsverzeichnis

*Thementeil: Schul- und Unterrichtsqualität am Ende der 1970er Jahre.
Re-Analysen der „Drei-Länder-Studie“ von Helmut Fend*

Tobias Feldhoff/Eckhard Klieme/Sabine Reh

Schul- und Unterrichtsqualität am Ende der 1970er Jahre.

Re-Analysen der „Drei-Länder-Studie“ von Helmut Fend.

Einführung in den Thementeil 1

Monika Mattes/Sabine Reh

Entstehung und Durchführung der Gesamtschul-Studien in den 1970er Jahren.

Monika Mattes und Sabine Reh im Zeitzeugengespräch mit Helmut Fend 6

Sebastian Wurster/Tobias Feldhoff

Schul- und Unterrichtsqualität aus der Mehrebenenperspektive: Ist die Schule
oder die Klasse die relevante pädagogische Gestaltungseinheit? 24

Brigitte Steinert/Julia Dohrmann/Christine Schmid

Lehrerkooperation, Unterrichtsqualität und fachliche und überfachliche

Ergebnisse von Schüler*innen in Englisch und Mathematik.

Eine Re-Analyse der Drei-Länder-Studie von Helmut Fend 40

Julia Dohrmann/Tobias Feldhoff/Brigitte Steinert/Eckhard Klieme

Überzeugungen von Lehrkräften, Adaptivität des Unterrichts

und Lernergebnisse im Fach Englisch 56

Allgemeiner Teil

Felix Berth

Zur Geschichte des Säuglingsheims. Eine vergessene Institution

des bundesdeutschen Sozialstaats 73

Jutta Ecarius/Alena Berg/Ronnie Oliveras

Gibt es eine neue Erziehung in der Familie? Konturen einer Erziehung des Beratens	95
--	----

Claudia Schuchart

Kulturen der Studienorientierung? Einzelschulische und schulstrukturelle Determinanten der Studienabsicht in der Sekundarstufe II	120
--	-----

Besprechungen

Walter Herzog

Matthias Proske/Kerstin Rabenstein (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren	147
---	-----

Johannes Drerup

Martin Eugen Gallmann: Unschärfe in der Erziehungswissenschaft. Bilanzierung einer Wissensform.	149
---	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	153
-------------------------------------	-----

Impressum	U3
-----------------	----

Table of Contents

Topic: Quality of Schools and Teaching at the End of the 1970s: Re-analysis of Helmut Fend's 'Drei-Länder-Studie'

Tobias Feldhoff/Eckhard Klieme/Sabine Reh

Quality of Schools and Teaching at the End of the 1970s:

Re-analysis of Helmut Fend's 'Drei-Länder-Studie' – An introduction 1

Monika Mattes/Sabine Reh

The Development and Execution of the 'Comprehensive School Studies'

in the 1970s: An interview with Helmut Fend 6

Sebastian Wurster/Tobias Feldhoff

School and Teaching Quality from a Multi-level Perspective: Is the school

or the class the relevant pedagogical unit of action? 24

Brigitte Steinert/Julia Dohrmann/Christine Schmid

Teacher Collaboration, Instructional Quality, and Student Outcomes:

A re-analysis of Helmut Fend's 'Drei-Länder-Studie' 40

Julia Dohrmann/Tobias Feldhoff/Brigitte Steinert/Eckhard Klieme

Teachers' Beliefs, Adaptivity of Teaching and Learning Outcomes in English

as a School Subject 56

Articles

Felix Berth

Children under Three in Residential Care: Forgotten institutions

in the early Federal Republic of Germany 73

Jutta Ecarius/Alena Berg/Ronnie Oliveras

Is there a New Education in Families? Contours of an education

of counseling 95

Claudia Schuchart

The Importance of the Institutional Context: Individual school characteristics
and upper secondary school tracks as determinants of the intention to study

at upper secondary level 120

Book Reviews 147

New Books 153

Impressum U3

Monika Mattes/Sabine Reh

Entstehung und Durchführung der Gesamtschul-Studien in den 1970er Jahren

Monika Mattes und Sabine Reh im Zeitzeugengespräch mit Helmut Fend

Zusammenfassung: Mitte der 1970er Jahre entstand an der Universität Konstanz unter Leitung von Helmut Fend die damals größte Untersuchung über Effekte des „Schulsystems“ auf Leistung, soziale Förderung und Schulklima, mit der die neue Schulform Gesamtschule dem traditionellen dreigliedrigen Schulsystem gegenübergestellt wurde. Diese von mehreren Kultusministerien initiierten Studien sind nicht nur als Auftragsforschung zu lesen, die den virulenten Gesamtschulstreit in der Bundesrepublik befrieden sollte, sondern im Rahmen einer expandierenden Erziehungswissenschaft auch wissenschafts- und wissenschaftsgeschichtlich zu deuten, denn sie schufen durch umfangreiche Datenerhebungen ein neues, von der Bildungspolitik und Bildungsverwaltung nachgefragtes „empirisches“ Wissen über die Wirkungen von Schule etwa auf Leistung und die Bedeutung sozialer Herkunft für den Schulerfolg. Um die Daten der „Fend-Studien“ aus den 1970er Jahren für historiographische Aussagen über Schulen und herrschende Schulkulturen nutzen zu können, bedarf es einer Rekonstruktion ihres historischen Entstehungskontextes. Hierzu soll in einem ersten Schritt das im Folgenden auszugsweise abgedruckte Zeitzeugen-Interview mit Helmut Fend dienen. Der Beitrag kombiniert ausgewählte Interviewauszüge mit einer jeweils kurzen historischen Kommentierung und trägt auf diese Weise zu einer Kontextualisierung des erhobenen Datenmaterials bei, etwa hinsichtlich der wissenschaftsbiografischen Prägungen und Erkenntnisinteressen von Fend und seiner Forschergruppe, der theoretischen Bezüge, der praktischen Schwierigkeiten der Datenerhebung „im Feld“ und der methodischen Möglichkeiten der zeitgenössischen EDV.

Schlagnworte: Universität Konstanz, Helmut Fend, Empirische Bildungsforschung, Gesamtschule, Geschichte der Erziehungswissenschaft

1. Einleitung

In der zweiten Hälfte der 1970er Jahre entstand an der Universität Konstanz unter Leitung von Helmut Fend die damals größte Untersuchung über Effekte des „Schulsystems“, wie Fend damals schrieb, auf Schülerleistungen und für die Förderung sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler, mit der die neue Schulform Gesamtschule dem traditionellen dreigliedrigen Schulsystem gegenübergestellt wurde. Bereits zuvor hatte der Deutsche Bildungsrat 1969, in der Hochphase der westdeutschen Bildungsreform, ein „Experimentalprogramm“ zur Erprobung der integrierten Gesamtschule empfohlen, um deren zentrale Postulate wie „Chancengleichheit für alle“, „Förderung des einzelnen gemäß Neigung und Fähigkeit“ und „Vermeidung verfrühter Laufbahnentscheidungen“ (Deutscher Bildungsrat, 1969, S. 15–20) zu überprüfen. Die Gesamtschule kann als das

zentrale bildungspolitische Reformprojekt der sozialliberalen Regierungskoalition und der sozialdemokratisch regierten Bundesländer um 1970 gelten; während diese darin bereits die zukünftige Regelschule sahen, waren für christdemokratische Kultusminister integrierte Schulformen, wenn überhaupt, nur als Schulversuch akzeptabel. In den 1970er Jahren verschärfte sich die parteipolitische Polarisierung in der Gesamtschulfrage und nahm Züge eines ‚Kulturkampfes‘ an (vgl. Führ, 1995; von Friedeburg, 1989; Mattes, 2017, S. 190–191). Die massiven öffentlichen Auseinandersetzungen um die Gesamtschule veranlassten SPD-Länder wie Hessen, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen, den von ihnen befürworteten Schultyp Gesamtschule wissenschaftlich überprüfen zu lassen. Die Konstanzer Studien, die in mehreren Erhebungswellen ab 1977 an der Universität Konstanz von einer Forschungsgruppe um Helmut Fend durchgeführt wurden, jedoch ausschließlich als Auftragsforschung zu verstehen, die den virulenten Gesamtschulstreit in der Bundesrepublik befrieden sollte, wäre indes historisch verkürzt – und das nicht nur, weil Fends erstes Forschungsprojekt zur Gesamtschule, von der DFG gefördert, bereits in den frühen 1970er Jahren durchgeführt wurde (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1976). Vielmehr lassen jene Studien sich im Rahmen einer expandierenden Erziehungswissenschaft auch wissenschaftsgeschichtlich deuten und in wissenshistorischer Perspektive doch zweifellos als Ausweitung und Ausdifferenzierung eines neuen, von der Bildungspolitik und Bildungsverwaltung nachgefragten ‚empirischen‘ Wissens über die Wirkungen von Schule auf Leistung, die Bedeutung sozialer Herkunft für den Schulerfolg und das Schulklima verstehen.

Aus bildungshistorischer Sicht wäre es problematisch, die umfangreichen Datensammlungen der Gesamtschulstudie nur illustrierend zu nutzen oder die zeitgenössischen Interpretationen dieser Daten einfach als Quellenbelege zu verwenden, um Aussagen über schulische Verhältnisse in den späten 1970er und frühen 1980er Jahren zu treffen. Wie die innerhalb der Zeitgeschichte jüngst einsetzende Debatte über sozialwissenschaftliche Daten als historische Quelle zeigt, ist eine Historisierung der sozialwissenschaftlichen Datenerhebung und ihrer Methoden und Techniken notwendig, um einerseits nicht zeitgenössischen Deutungen in Form der wissenschaftlich genutzten Theorien und Kategorien und den in die jeweiligen Datensätze eingelassenen normativen Vorannahmen unhinterfragt aufzusitzen und sie andererseits dennoch ernst nehmen zu können (vgl. Pleinen & Raphael, 2014). Voraussetzung, um die Daten der oft so genannten „Fend-Studien“ aus den 1970er Jahren für historiographische Aussagen über Schulen und herrschende Schulkulturen nutzen zu können, ist zunächst die Rekonstruktion des Entstehungskontextes dieser Studien, ist also ‚Quellenkritik‘. In diesem Sinn stellt der folgende Beitrag einen ersten Schritt auf dem Weg zu einer historischen Kontextuierung der Gesamtschulforschung in den 1970er Jahren dar: Dokumentiert und erläutert wird ein Zeitzeugen-Interview¹ mit Helmut Fend, das mit ihm als einem ihrer Hauptakteure geführt wurde.

1 Das Gespräch mit Helmut Fend wurde im August 2017 entlang eines offenen Leitfadens geführt, dessen Fragen im Sinne der „oral history“ in erster Linie als Erzählimpulse dienten (vgl. Wierling, 2003).

Im hier auszugsweise vorliegenden Interview geraten die Entstehungsbedingungen der Studie in einer bestimmten bildungspolitischen und wissenschaftspolitischen Konstellation ebenso in den Blick wie die – auch biographisch bedingten – Entscheidungen für theoretischen Bezüge, aber auch die praktischen Schwierigkeiten der Datenerhebung ‚im Feld‘ und die Möglichkeiten der EDV-gestützten Weiterverarbeitung und Aufbereitung der Daten werden zur Sprache gebracht. Indem die ausgewählten Interviewauszüge die zeitgenössischen Fragestellungen und Erkenntnisinteressen beleuchten, bieten sie eine Folie, vor der eine historische Rekonstruktion der Analysekategorien, der theoretischen Konstrukte und Methoden erfolgen kann, um damit auch Grenzen und Chancen einer geplanten Follow-up-Studie mit den Instrumenten aus den alten Studien und Möglichkeiten eines Vergleichs diskutieren zu können. Die Interviewausschnitte werden jeweils durch eine kurze historische Kommentierung eingeleitet, der die folgenden Fragen zugrunde liegen: Welche Prägungen, Forschungsreferenzen und -interessen waren für Helmut Fend maßgeblich bzw. wie verortete er sich im zeitgenössischen wissenschaftlichen Feld? Inwiefern prägte eine spezifische historische Konstellation aus staatlicher Reformpolitik im Bildungswesen und neuen technischen Möglichkeiten den Zuschnitt empirischer Schulforschungsprojekte? Welche Grundüberzeugungen und welches Selbstverständnis bestimmten die Forschungspraxis und welche Rolle spielten dabei die politischen Auftraggeber? Und schließlich: Wie wurden die Ergebnisse der Studien rezipiert bzw. wie wirkten sie längerfristig aus der Sicht des Befragten in die Schulforschung hinein?

2. Bezüge und Verortungen

Durch eine Ausbildung zum Volksschullehrer an der Bundeslehrerbildungsanstalt in Feldkirch verfügte Helmut Fend (Jg. 1940) über praktische pädagogische Erfahrungen, als er ab 1963 Erziehungswissenschaft und Psychologie an der Universität Innsbruck studierte. Nach der zweiten Dienstprüfung für Volksschullehrer 1964 ermöglichte ihm ein Stipendium einen Studienaufenthalt in London. 1967 promovierte er in den o. g. Fächern und wurde 1968 Assistent im Fachbereich Erziehungswissenschaft an der Universität Konstanz (Tippelt, 2008, S. 3–4). Hinter diesen Daten von Fends frühem wissenschaftlichem Werdegang verbergen sich fundamentale historische Wandlungsprozesse: So stieß die westdeutsche Bildungsreform mit ihrer Kernforderung nach einer Ausschöpfung der Bildungsreserven und nach Chancengleichheit eine Expansion höherer Schulabschlüsse großen Ausmaßes an. Mit der verstärkten Hinwendung zur empirischen Erforschung von Schule, von schulischen Erziehungs- und Lehr-Lernprozessen richtete sich auch die Erziehungswissenschaft unter dem Eindruck fortschrittsoptimistischer Modernisierungstheorien, die etwa in der Gründung des Berliner Institutes für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft² ihren Ausdruck fand, endgültig

2 Auf Initiative Hellmut Beckers wird das Institut 1963 als „Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft“ gegründet. Mit der Satzungsänderung erhält das Institut 1971 seinen heutigen Namen „Max-Planck-Institut für Bildungsforschung“ (MPIB).

neu aus. Das Interview macht deutlich, dass nicht nur mit der 1951 gegründeten Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung (HIPF) ein erstes Institut in der jungen Bundesrepublik entstanden war, in dem eine moderne interdisziplinär ausgerichtete und sozialwissenschaftlich orientierte empirische Forschung sich entwickelte (vgl. Behm & Reh, 2016; Behm, 2016; Behm, 2017; Reh, 2017), sondern dass in den 1960er Jahren auch an einzelnen Universitäten empirische Forschungsarbeiten in der Erziehungswissenschaft entstanden. Darüber hinaus werden wissenschaftstheoretische Prägungen und Bezüge in den ersten Karrierestationen Fends angesprochen, die die spätere Forschungsausrichtung bereits vorzeichneten.

„Der Ausgangspunkt war der Einfluss meines Doktorvaters Wolfgang Brezinka in Innsbruck und dessen starke Befürwortung der Erziehungswissenschaft als Erfahrungswissenschaft, die eine empirische Erforschung des Bildungsbereichs als Konsequenz enthielt.³ Er hat die Unterscheidung zwischen Normativität und den faktischen Verhältnissen stark gemacht; er hatte sich der Wiener Schule des logischen Positivismus angeschlossen und eine empirisch-erfahrungswissenschaftlich orientierte Position in der Pädagogik entwickelt und dabei eben unterschieden zwischen ‚empirischer‘ Erziehungswissenschaft und ‚normativer‘ Pädagogik. Das war eine wichtige wissenschaftstheoretische Vorentscheidung. Ein zweiter biographischer Ausgangspunkt war der, dass mich Brezinka für ein Stipendium des British Council vorgeschlagen hat. Das hat mich in London, im Institute of Education [der University of London] und an der London School of Economics, zusammengebracht mit empirischen Forschern im Bereich des Bildungswesens. Der wichtigste war für mich damals Basil Bernstein mit seinen Untersuchungen über die Sprachcodes verschiedener sozialer Schichten und den Zusammenhang zwischen Sprachcodes, Sprachgewohnheiten und Schulerfolg. Das war eine zweifache Lehre: einmal das Kennenlernen einer wissenschaftstheoretischen Position und zum anderen die konkrete Anschauung, wie jemand in einem bestimmten Bereich forscht. Aber damit hatte ich selber natürlich noch keine Forschungsmöglichkeiten oder Forschungsansätze entwickeln können; es war eine Synthese zwischen theoretischen Positionen und praktischen Umsetzungen notwendig und diese Synthese kam in Konstanz zustande, im damaligen Zentrum für Bildungsforschung.“

Zu der von Helmut Fend skizzierten Ausgangskonstellation gehören nicht nur die Einflüsse wissenschaftlicher Lehrer und Schulen, sondern auch das insgesamt forschungsfreundliche Reformklima in den Jahren der Planungeuphorie (vgl. Metzler, 2004; Fisch & Rudloff 2004) sowie die neuen technisch unterstützten Forschungsmöglichkeiten an der Universität Konstanz, die für die Entwicklung der empirischen Schulforschung konstitutiv werden sollten. Die 1966 neu gegründete Reformuniversität Konstanz bildete mit dem „Zentrum für Bildungsforschung“, das als Institut unter Leitung des Soziologen Ralf Dahrendorf (vgl. Meifort, 2017) aus Tübingen übergesiedelt war, einen Kristallisationspunkt der westdeutschen Bildungsforschung der Reformjahre. Der aus

3 Siehe auch Tenorths Beitrag über Brezinka (2004).

dem Zentrum hervorgegangene und von der DFG geförderte Sonderforschungsbereich (SFB)⁴ war verbunden mit dem wissenschaftspolitischen Ziel, Universitätsforschung zu stärken, um international insbesondere mit den angloamerikanischen Universitäten konkurrenzfähig zu bleiben. Der SFB bot den geeigneten Rahmen für wissenschaftliche Großprojekte, nicht nur, weil hier Interdisziplinarität Programm war, sondern weil eine enge Vernetzung mit dem Deutschen Bildungsrat bestand, wo Dahrendorf 1966/67 den Unterausschuss zum Thema „Gleichheit der Bildungschancen“ geleitet hatte. Der Kontakt zu Hellmut Becker, dem Gründer des Instituts für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft (vgl. Wiarda, 2016; Behm, 2017) und einflussreichen Netzwerker, der im Bildungsrat den Strukturausschuss leitete, ermöglichte es Helmut Fend 1974 ein Gutachten für die Bildungskommission im Bildungsrat zu erstellen. Die Grundlage hierfür bildeten die 1972/73 durchgeführten Interviewstudien und Fragebogenuntersuchungen zum Vergleich von herkömmlichen Schulformen und Gesamtschulen hinsichtlich ihrer Sozialisationswirkungen (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1976).

„Im Zentrum für Bildungsforschung konnte ich früh empirische Studien umsetzen. Ich habe quasi ein paar Vorübungen gemacht, habe alle vier Gymnasien in Konstanz mit Fragebogen beglückt und Schulprofile errechnet. Das war, nachträglich gesehen, schon sehr aufschlussreich, um Besonderheiten der einzelnen Schulen kennenzulernen. Im Anschluss daran haben sich im Rahmen von DFG-Projekten Chancen aufgetan, für damalige Verhältnisse empirische Großprojekte durchzuführen. Als ein weiterer Glücksfall kam hinzu, dass ich einen Kollegen kennengelernt habe, der in Wien gearbeitet und dort für die Soziologen große Untersuchungen ausgewertet hatte, so etwa für die nachher berühmt gewordenen Studien von Rosenmayr.⁵ Er sollte die Daten per Computer auswerten. Und da es keine Computerprogramme gab, hat er sie schlicht selbst entwickelt und relativ rasch ein unglaublich umfassendes Programmpaket für die Auswertung soziologischer Daten erstellt. Diesen Kollegen und lebenslangen Freund [Dr. Willi Nagl, verstorben 2014] konnte ich gewinnen, nach Konstanz zu kommen. Wir haben dann zusammen die großen Schuluntersuchungen geplant und durchgeführt. [...]

Das war damals eine Zeit, die man sich heute nicht mehr vorstellen kann, eine Zeit der Offenheit und Förderung junger Wissenschaftler an einer neuen Universität wie Konstanz, ein Kontext, der empirische Forschung in den Mittelpunkt gestellt hat. Es war insbesondere das Soziologische Institut aus Tübingen, das mit den Personen Dahrendorf und Peisert quasi nach Konstanz übersiedelte und den empirischen Rahmen für die Bildungsforschung forcierte. [...] Dahrendorf und Peisert haben das Zentrum I für Bildungsforschung, den späteren Sonderforschungsbereich, sehr weitsichtig interdisziplinär angelegt. Das heißt, es wurden deutschlandweite Leitfiguren der im Bildungswesen empirisch forschenden Professoren an die Universität Konstanz berufen: unter den Psychologen z.B. Aebli, der damals einer der bekanntesten Lernpsychologen in

4 Zur Produktivität des SFB vgl. die besonders gekennzeichneten Publikationen im Literaturverzeichnis bei Fend (1982).

5 Vermutlich rekurriert Fend hier auf die Studie von Allerbeck und Rosenmayr (1971).

*Deutschland war, ein Kognitionspsychologe in der Tradition von Piaget; dann Walde-
mar Besson als Politologe, der allerdings früh verstorben ist. Später kamen noch Erzie-
hungswissenschaftler hinzu wie Karl-Heinz Flehsig mit seiner Arbeitsgruppe zur em-
pirischen Curriculumforschung, so dass das Zentrum für Bildungsforschung eine sehr
interessante, interdisziplinär angelegte Einrichtung wurde.*

*Ich selber wurde früh, noch als Assistent, zum Sprecher des Sonderforschungsbereichs gewählt und konnte über DFG-Anträge große Projekte initiieren, z. B. bundes-
weite Vergleiche von Schulsystemen und von Schulen. Anfangs standen insbesondere die
erzieherischen Wirkungen, die Persönlichkeitswirkungen des Bildungswesens im Vor-
dergrund. Über dieses Projekt – das ist auch ein wichtiger biographischer Zusammen-
hang – kam ich in Kontakt mit Hellmut Becker. Hellmut Becker war auf einer Tagung
in Konstanz und offensichtlich immer auf der Suche nach interessanten Projekten und
Menschen. Wir saßen im Gasthof ‚Zum Tannenhof‘ einen Abend lang beisammen und
das Ergebnis war, dass ich in den Bildungsrat einbezogen wurde und für dieses Gre-
mium mit meinen Mitarbeitern ein Gutachten geschrieben habe, das auf der Grundlage
des DFG-Projektes Chancengleichheit und Durchlässigkeit im Vergleich von Gesamt-
schulen mit herkömmlichen Schulen beschrieben hat. Ohne es zu ahnen, hatten wir da-
mit eine Lawine für neue Studien losgetreten.“*

Die „Lawine“ bestand in Forschungsaufträgen, die in den Folgejahren nach Kon-
stanz gingen, um die Gesamtschulpolitik der sozialliberalen Koalition bzw. der SPD-
regierten Länder wissenschaftlich abzusichern. Vorreiter war Hessen, wo der Kampf
um die Gesamtschule mit dem um den Rahmenrichtlinien-Erlass für Gesellschaftslehre
und Deutsch 1972/1973 am heftigsten tobte (vgl. von Friedeburg, 1989; Wehrs, 2014,
S. 374–384). Nachdem die SPD in der dortigen Landtagswahl 1974 hohe Stimmenver-
luste hinnehmen musste, machte der Koalitionspartner FDP seinen Verbleib in der Lan-
desregierung u. a. davon abhängig, dass die Gesamtschule wissenschaftlich evaluiert
würde. Auch Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen strebten eine wissenschaftliche
Untersuchung ihrer Gesamtschulen an. Als mit Helmut Fend ein junger und doch bereits
renommierter Wissenschaftler einen Forschungsauftrag erhielt, zeigt sich darin das Be-
mühen der Kultusministerien, der Gesamtschule wissenschaftliche Legitimität zu ver-
leihen und die extrem aufgeheizte schulpolitische Debatte wieder zu versachlichen. In
Fends Narration werden einerseits die technisch und theoretisch elaborierten Metho-
den und Forschungsmöglichkeiten in Konstanz betont und andererseits die den dortigen
Forschern zugeschriebene „Neutralität/Naivität“ als Gründe dafür angeführt, dass die
Wahl der politischen Auftraggeber auf Konstanz fiel.

*„Die Frage ist, warum kommen diese Aufträge nach Konstanz, denn wir waren ja
nicht der ‚natürliche‘ erste Adressat. Es hätte ja das Max-Planck-Institut sein können.
Eigentlich war Konstanz zu weit weg und ich war ja nicht so bekannt. Ich war da-
mals etwa 35 Jahre alt; einen jungen Wissenschaftler mit so entscheidenden Projekten
zu beauftragen, ist ja nicht ohne Risiko. Es bedurfte einer besonderen Konstellation.
[...] Die Konstellationen waren die, dass andere Institute technische Schwierigkeiten*

hatten, so große Vergleichsstudien zügig durchzuführen. Das Max-Planck-Institut [für Bildungsforschung] hatte 1971 eine riesige Studie zu Leistungsprofilen in Gymnasien durchgeführt und mit diesem Datensatz damals große technische Probleme. Ob die Landesinstitute technisch in der Lage gewesen wären, große empirische Studien durchzuführen, kann ich nicht mehr beurteilen – später haben sie es getan. Das DIPF hätte eigentlich in der Lage sein müssen, das zu machen was uns aufgetragen wurde, denn es hatte sich schon 1964 an der internationalen Mathematikstudie im Rahmen der IEA [International Evaluation of Academic Achievement] beteiligt, später z. B. auch an der Englisch-Studie. [...]

Wir haben mit unseren Studien einen Beleg geliefert, dass wir technisch dazu in der Lage wären, so etwas zügig durchzuführen. Die DFG-Studie war ja quasi die Blaupause, wie man so etwas machen kann. Der zweite Aspekt war wahrscheinlich, dass wir geografisch weit weg waren und das politisch möglicherweise als Vorteil gesehen wurde: ‚Der ist weit weg, der ist nicht einbezogen in die Interessenstruktur, da könnte man eine gewisse Objektivität vermuten, weil die keine engen Seilschaften haben zu Lehrerschaften, zu Schulleitungen, zu Lokalpolitikern, zu regionalen Konstellationen‘, also man könnte sagen ‚Die sind naiv genug, um so etwas unvoreingenommen machen zu können‘. Das wäre eine Interpretation, warum man dieses Wagnis eingegangen ist. Aber es war ihnen trotzdem nicht wohl, es war ihnen nicht wohl dabei; Nordrhein-Westfalen hat ein Aufsichtssystem eingerichtet, um uns zu kontrollieren. Es wurde eine Gruppe geschaffen, die die Observanz hatte. Wir sollten unsere Ergebnisse in dieser Gruppe jeweils zuerst vorstellen. Etwas abseits vom politischen Geschehen, in der Nähe von Wuppertal [in Gruiten] haben wir uns immer getroffen, alle vier, fünf Wochen und dort habe ich auch immer berichtet. Hessen war in gewisser Weise sorglos, da gab es einen relativ großen Vertrauensvorschuss. Es gab zwar einige Ministeriale, die gesagt haben, ‚Wir müssen noch mal schauen, was da vor Ort eigentlich passiert‘. Aber die waren dann alle beruhigt. Ich glaube, sie waren deshalb beruhigt, weil sie gesehen haben, ‚irgendwie sind die nicht ganz normal diese Leute, die da unten arbeiten, die sitzen vor ihren Computern mit diesen riesigen Blättern, diesen großen Ausdrucken im DIN-A3-Format, die sind also voll beschäftigt mit diesen Daten und das kann dann auch nicht gefährlich werden.‘“

3. Schulforscher als Datenpioniere

Die Mischung aus einem politisch brisanten Untersuchungsgegenstand – die Gesamtschule – und einem technikgestützten empirischen Forschungssetting, das, orientiert an einem Objektivitätsideal, wie es auch in Deutschland spätestens mit dem „Positivismus-Streit“ (vgl. Adorno et al., 1969; Dahms, 1998; Albrecht, Behrmann & Bock, 1999) in den Sozialwissenschaften hegemonial geworden war, sorgte für ein Medieninteresse am ‚Labor‘ der Konstanzer Schulforscher. Der Forschungsauftrag bot dem Konstanzer Forschungsteam die einmalige Gelegenheit, ihre Studien breit und vielschichtig anzulegen und damit weit über das Interesse des politischen Auftraggebers hinaus Daten zu erhe-

ben. Vor dem Hintergrund, dass die ‚Computerisierung‘ der empirischen Sozialwissenschaften eine wesentlich umfangreichere und komplexere Datenverarbeitung erlaubte als bisher möglich war, ergab sich für die Schulforscher ein historisches ‚window of opportunity‘. Historisch ist interessant zu sehen, dass hier nicht trotz, sondern weil es politische Interessen an empirischen Befunden gab und Forschung gefördert wurde, Wissenschaftler die Gelegenheit erhielten, auch eine eigene Forschungsagenda zu verfolgen und gleichzeitig eine – im Wissenschaftssystem selbst bedeutsame – methodologische Weiterentwicklung statistischer Analyseverfahren stattfand.

„Wir hatten es, glaube ich, technisch und auch von dem, was man als State of the Art damals wissenschaftlich und auch statistisch machen konnte, ganz gut hingekriegt und die Ergebnisse dann zu einem differenzierten Urteil und Werk zusammengebaut. Es war damals schon ein unfassbares Unternehmen, das auch datentechnisch in den Griff zu kriegen. Die Nächte da oben im Rechenzentrum sind schon zahllos gewesen. Rein die Durchführung hinzubekommen, war eine logistische Meisterleistung und wir hatten in der Tat große Stäbe, sonst wäre das gar nicht gegangen. Wir hatten sicher drei Programmierer, vier Sekretärinnen, 40 wissenschaftliche Hilfskräfte, wir hatten auf dem Höhepunkt etwa 12–14 wissenschaftliche Mitarbeiter. Wir waren dann in der Universität Konstanz der größte Forschungsbereich überhaupt, also einschließlich aller anderen Fakultäten, einfach vom Flächenbedarf, vom Personalbedarf her. Schon von der Infrastruktur her war das also kein leichtes Unterfangen, die Erhebungen zu organisieren. Wir haben ja insgesamt fast 30 000 Schüler untersucht in den verschiedenen Erhebungen, bei der 77er-Erhebung zum Beispiel 11 147; ich habe diese blöde Zahl immer noch im Kopf. Das musste zuvor in den Schulen arrangiert werden. Das war natürlich, um Erhebungen zu machen, eine einmalige Situation, heute wäre so etwas völlig undenkbar: Von der Genehmigung, vom politischen Kontext her, würde man sagen, ‚das geht alles nicht‘. [...]

Wir haben viele Sachen erhoben, die uns als Wissenschaftler interessiert haben, wir haben gedacht, diese einmalige Chance kann man schon ein bisschen mitnehmen, wenn man sich schon ‚opfert‘ für diese bildungspolitischen Ziele. Wir haben schon unglaubliche Instrumente entwickelt, viele Instrumente haben wir übernommen, sehr viele aus der Leistungsstudie natürlich, aus den Intelligenztests, aber viele Teile haben wir selbst entwickelt. Dann haben wir natürlich Lehrer einbezogen in die Studien und auch eine Auswahl von Eltern, so dass das ein Multi-Source-Instrument geworden ist. Wir wollten auch gleichzeitig die Bedeutung der Sozialstruktur in den Schulklassen miterheben, um zu sehen, wie bedeutsam diese Prozesse sind für die Persönlichkeitsentwicklung, den sozioemotionalen Bereich und die Frage der Leistung. Wir haben zudem die Dominanzstruktur von Schülern, die Wert- und Normstruktur von Schülern mit erfasst und das war ein Riesenaufwand, das in jeder Schulklasse zu erheben. Das heißt, jeder Schüler hatte eine Liste der Mitschüler bekommen und sollte anstreichen, welche er mag, neben wem er gern sitzen will, wen man häufig trifft, wer viel zu sagen hat. Wir haben da für über 600 Schulklassen differenzierte soziodemographische, soziometrische Beschreibungen gehabt. Das war schon ein enormer Aufwand, dass die Daten alle richtig eingelesen

werden. Wir haben alles elektronisch gemacht, mit Markierungsleser, das war damals gar nicht üblich. Wenn man das nicht elektronisch einliest, muss man es doppelt codieren und die Fehlerquote überprüfen. Aber durch diese Markierungsleser war man dann relativ rasch in der Datenaufbereitung. Aber dafür haben wir zwei volle Kräfte gehabt, die das dann gemacht haben und der Willi Nagl hat die Programme geschrieben, damit das alles auch klappt. Wir hatten damals Rechner, die vom Arbeitsspeicher her eine Kapazität hatten, die so klein war, dass es heute unvorstellbar ist. [Telefunken TR 86, 64k RAM]] [...]

Es gab damals zwar schon statistische Mehrebenenanalysen, die hatte damals noch niemand in ein Programm umgesetzt. Kaum jemand hat damals untersucht, welche Zusammenhänge gibt es auf Individualebene, auf Klassenebene, auf Schulebene. Da gibt es ja statistische Besonderheiten, weil die Daten auf jeder Ebene zusammenhängen – also nicht wie gefordert unabhängig sind; das muss man statistisch berücksichtigen, sonst kommt man zu falschen Ergebnissen. Das macht heute das DIPF, das machen heute alle großen Schuluntersuchungen mit Mehrebenenanalysen. Das haben wir damals zwar im Ansatz auch gesehen, aber es gab noch nicht die entsprechenden Programme. Wir haben die Daten auf mehreren Ebenen aggregiert und deskriptive explorative Analysen gerechnet. Das hat sich gelohnt: es haben sich klare Zusammenhänge zwischen den Einstellungen bzw. Verhaltensweisen von Lehrpersonen und den Wahrnehmungen dieser Lehrer durch Schüler, ihren emotionalen Reaktionen und ihrem Verhalten gezeigt.“

4. Theoretische Referenzen und praktische Erfahrungen

Die Forschungspraxis war in enger Zusammenarbeit mit Informatikern und Programmierern auf die praktische Bewältigung der zu erhebenden bzw. zu verarbeitenden Datenmengen ausgerichtet. Nun galt auch für eine wachsende Gruppe von Erziehungswissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen die schulische Wirklichkeit als messbar und mit Daten beschreibbar. Helmut Fend beschreibt, wie sich die Forschungsgruppe bei ihrer Hypothesenbildung und bei der Wahl der Relevanzkriterien für die Datenerhebung, für die Analysekatoren und theoretischen Bezüge in durchaus weiten interdisziplinären und internationalen Rezeptionsräumen bewegte. Vor dem Hintergrund einer zu diesem Zeitpunkt bereits fest etablierten empirischen Sozialforschung (vgl. Weischer, 2004) rezipierte Fend – vermittelt u. a. über Dahrendorf – auch den erst gegen Ende der 1960er Jahre in Deutschland bedeutsam werdenden amerikanischen Strukturfunktionalismus (vgl. Mergel, 2016, S. 114–120; Fend, 1980, S. 97–101; Fend, 2008, S. 32–36), der wiederum nicht direkt und eng mit der empirischen Forschung verbunden war (Platt, 1996, S. 114–116). Neben den älteren Studien zum Autoritarismus aus dem Umkreis der „Frankfurter Schule“ (vgl. Adorno, 1973) wurden aber nun vor allem Psychologie und Psychometrie wichtig, insbesondere als Vorläufer der PISA-Studien schon die ersten internationalen Leistungsstudien, wie etwa eine 1964 von Torsten Husén durchgeführte Mathematik-Studie (vgl. Husén, 1967).

„Wir waren in der organisatorischen und technischen Arbeitsphase hochgradig damit beschäftigt, die Aufträge einfach operativ zu bewältigen: von der Vorbereitung der Untersuchung, der Instrumentenentwicklung bis hin zur Datenerhebung in den Schulen, der Datenaufnahme und der Datenauswertung. Man könnte sagen, unser Alltag war eigentlich sehr stark geprägt durch die Aufgabe, eine zuverlässige Datenbasis zu bekommen und zwar in der ersten Phase vor allem eine gute Deskription hinzukriegen, eine gute Deskription der Verhältnisse in den verschiedenen Bildungssystemen – seien dies nun Fragen zu den Leistungsergebnissen, der Leistungsmotivation und zur Angst der Schüler, Fragen zum Schulklima, zu den Einstellungen der Lehrerschaft bis hin zu Fragen zur Zufriedenheit der Eltern. Man könnte sagen, eine so breite Erhebung sei theoretisch noch nicht besonders anspruchsvoll; aber die Auswahl dessen, was man erhebt, ist natürlich begleitet von Vorstellungen, was wichtig sein könnte. Dafür war die Rezeption vieler Forschungsstränge entscheidend. Ihr habe ich mich in den Jahren zuvor intensiv gewidmet. Ich war extrem erkenntnisthungrig. So war ich in dieser Phase daran interessiert, möglichst viel einzubeziehen, um jeweils zu einem Thema bestimmte Fragestellungen entwickeln zu können. Das Glück war, dass damals, in den frühen 70er Jahren, eine erziehungswissenschaftlichen Bewegung in Deutschland entstand, nach der man die Realverhältnisse des Lehrens und Lernens und die Wirkungszusammenhänge kennenlernen wollte. Führend waren dabei aber nicht nur die Soziologen, die sich mit der Ungleichheit im Bildungswesen beschäftigten, sondern auch Psychologen. Führend war für mich besonders der leider zu früh verstorbene Heinz Heckhausen. Heckhausen war in Bochum tätig und hat dort zu Lern- und Leistungsmotivation intensiv gearbeitet. Die Motivationsfrage hat mich neben der Leistungsfrage immer sehr stark interessiert. Das Glück war, dass Heckhausen am Starnberger See ein Seminar organisierte, in dem er versucht hat, deutschen Nachwuchs im bildungspsychologischen Forschungsbereich zu fördern.⁶ Er hat mich und noch einen Kollegen aus Konstanz [Hans-Dieter Haller] eingeladen, teilzunehmen. Dabei sind wir in Kontakt gekommen mit den wichtigsten Bezugspersonen aus dem amerikanischen Bereich, mit Atkinson, McClelland, mit Berni Weiner, mit J. Kagan, aber auch mit deutschen Kollegen wie Franz Emanuel Weinert. Das hat natürlich einen Horizont eröffnet, der theoretisch inspiriert war. Im Leistungsbereich selber haben wir damals schon die großen IEA-Studien intensiv rezipiert. Sie waren dafür die großen Vorbilder.“

In den Jahren einer starken Politisierung der Hochschulen und Studierenden um 1968 gehörten Pädagogik und Schule zu den zentralen Feldern der Gesellschaftskritik. Folglich vollzog sich auch Schulforschung nicht im entpolitisierten Raum, sondern dürfte, ob offen ausgetragen oder eher latent, von den zeitgenössischen Debatten um die Gesamtschule beeinflusst worden sein. Bereits Helmut Fends bilanzierender Band „Gesamtschule im Vergleich“ von 1982 ordnete den Diskurs um die Gesamtschule in die Ideenlandschaft der 1970er Jahre aus konservativen, antiautoritären und neomarxis-

6 Heckhausen initiierte ein von der Volkswagenstiftung finanziertes dreiwöchiges Seminar zur Nachwuchsförderung in der Entwicklungspsychologie, vgl. Heckhausen (1972).

tischen Strömungen ein (vgl. Fend, 1982). Ein mindestens ebenso wichtiger Einflussfaktor war jedoch die eigene Anschauung der existierenden Gesamtschulen, die sich beim Schulbesuch vor Ort ergab.

„Der Erwartungshorizont war bei uns, bei meinen Mitarbeitern und bei mir, eigentlich sehr gesamtschulfreundlich. Wir hatten erwartet, dass in Gesamtschulen wirklich viel Positives passiert, insbesondere im Bereich der Chancengleichheit, der Durchlässigkeit, im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung, dass die Schulen zugewandter werden, eine bessere Lernmotivation erzeugen können. Wir waren auch in Bezug auf den Leistungsbereich positiv gestimmt; wir haben erwartet, dass Arbeiterkinder besser gefördert werden, bessere Chancen haben und dass Mittelschichtkinder, Oberschichtkinder gleich sein werden. Wir hatten Erwartungen, in der Summe ein positives Ergebnis präsentieren zu können. Wir waren allerdings in gewisser Weise gewarnt durch eine Reihe von persönlichen Erfahrungen aus der DFG-Studie von 1973 – gewarnt bis hin zu schockiert. Die Schockerlebnisse, das muss man schon sagen, saßen tief. Wir hatten eine fortschrittliche, offene, freundliche Schülerschaft erwartet. Ich war auch schon Lehrer und wusste daher ungefähr, wie man Schulklassen führt. [...] Wir waren eine engagierte, offene, für Gesamtschulen eigentlich im Kern positiv eingestellte Gruppe und dann kamen wir an die Berliner Gesamtschulen. Das war für uns eigentlich ein Kulturschock. Dass Schulen so sein können, hatten wir nicht erwartet. Die Schulgebäude selber waren neu, aber der Pflegezustand der Gebäude war schockierend bis hin dazu, dass sozusagen Kot an den Toilettenwänden hing. [...] Wir hatten ein paar studentische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dabei, die wirklich starke Persönlichkeiten waren und dennoch lag einer mittags im Sanitätsraum, erschöpft; er hat erzählt, er hätte dreimal versucht, die Schüler dazu zu bringen, ruhig zu sein und mitzuarbeiten. [...] Diese Erlebnisse waren in der Tat für uns, die wir die Normalität von Schule in den 60er Jahren aus eher ländlichen Verhältnissen kannten, ein riesiger Schock. Der hat sich dann allerdings hochgradig relativiert, als wir in andere Gesamtschulen im ländlichen Hessen und in Hamburg kamen. [...] Das war aber der biographische Ausgangspunkt für die Frage, wie unterschiedlich Schulen sein können. Es waren also nicht primär quantitative Daten, sondern qualitative Eindrücke – und das hat mich früh für die Bedeutung der Kombination qualitativer und quantitativer Daten sensibel gemacht.“

5. Daten und ihre Rezeption

Die Fend-Studie lieferte keine eindeutigen Hinweise für die Überlegenheit der Gesamtschule in Bezug auf soziale Gerechtigkeit, Schülerleistungen und Schulklima. Eines ihrer Hauptergebnisse lautete – Fend folgend: Die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen sind wesentlich größer als die „Systemeffekte“ von Gesamtschule bzw. traditionellem Schulsystem (vgl. Fend, 1982). Nach Fends Erinnerung scheint die Forschungsgruppe die Wirkung unterschätzt zu haben, die die Daten in der polarisierten schulpolitischen Debatte um 1980 entfalteten, als sich immer klarer abzeichnete, dass

die Gesamtschule nicht als eine das dreigliedrige Schulwesen ersetzende, sondern als ergänzende, vierte Schulform hinzukam.⁷ Zu diesem Zeitpunkt kursierten neben der Konstanzer Vergleichsstudie andere Studien⁸ und nährten die Zweifel, ob sich der politische Streit um das überlegenere Schulsystem mit wissenschaftlichen Mitteln überhaupt jemals lösen ließe. Insbesondere erschien die Vergleichbarkeit von gegliedertem Schulwesen mit der Gesamtschule in Frage gestellt, war letztere doch mit einer anderen, nicht ausschließlich an einem rein kognitiven und meritokratischen Leistungsbegriff orientierten Zielsetzung (individuelle Förderung, ‚humaneres‘ Schulklima etc.) angetreten. In einem durch die Vergabe der Forschungsaufträge zunehmend kompetitiv werdenden wissenschaftlichen Feld wie der Schulforschung bot die Mehrdeutigkeit von Daten verbunden mit den neuen Auswertungs- und Darstellungsmöglichkeiten nicht zuletzt eine Angriffsfläche für wissenschaftliche Konkurrenten.

„Es gab dann verschiedene Rezeptionsgruppen. [...] Eigentlich würde man erwarten, die wissenschaftlichen Kollegen nehmen die Daten am genauesten wahr. Das war aber nicht der Fall. Am genauesten hat die Verwaltung, die Exekutive die Ergebnisse aufgenommen. Die Rezeption durch die Kollegenschaft war eher zwiespältig. Sie variierte je nach der Einstellung zur Gesamtschule. Die meisten waren klar pro Gesamtschule positioniert und suchten begreiflicherweise Schwachpunkte in der Untersuchung, um ihre Aussagekraft zu unterminieren. Besonders gut ist mir ein Artikel in der FAZ in Erinnerung, in dem das Testinstrumentarium generell in Frage gestellt wurde. Als Beispiel dienten Items aus dem Mannheimer Rechtschreibtest, die sehr schwierig waren („Die Maid ist zart besaitet“). Dabei haben wir erstens den Test nicht selbst entwickelt, zweitens gibt es so schwierige Testitems in jedem Test, um die oberen fünf Prozent noch differenzieren zu können – und das muss jemand, der sich wissenschaftlich mit diesen Themen beschäftigt, eigentlich wissen. Viele andere Kollegen haben die Studie neutral nach wissenschaftlichen Kriterien analysiert und in der Regel ihre für die damalige Zeit ungewöhnliche Qualität gewürdigt. Aber es gab ja, wie gesagt, diese zweigeteilte Reaktion. Ähnlich zweigeteilt reagierten die Verbände. Die Reaktion des Philologenverbandes war natürlich sehr erfreut, denn einige Ergebnisse haben Befürchtungen bestätigt, z. B. die, dass die begabten Gruppen in den Gesamtschulen zu wenig gefördert würden. Dass dies – was wir auch belegen konnten – nicht notwendigerweise an der Struktur der Gesamtschule liegt, sondern an deren lehrerbasierter Durchführung, ist natürlich weniger klar aufgenommen worden.“

7 Vgl. z. B. den Beitrag im *SPIEGEL* 17/1980 „In A die Schläuen, in C die Doofen“.

8 Vgl. Hitpass, Laurien & Mock, 1969; Hitpass, 1971; Aurin, 1986; Sander, Rolff & Winkler, 1967; Wottawa, 1982; weitere Hinweise bei Ludwig (1981).

6. Schulforschung seit den 1980er Jahren

In der Konstanzer Studie schien methodisch und ideell bereits vieles angelegt, was die Schulforschung seit den 1980er Jahren prägen sollte, nachdem die in den 1970er Jahren noch virulente Schulsystemfrage mit Schützenhilfe auch der empirischen Forschung verabschiedet schien. Allerdings veränderten sich, und das wäre durchaus untersuchungsbedürftig, die Semantiken deutlich, etwa vom Begriffspaar „Schulangst und Schulfreude“ bzw. „Schulinvolvement“ bei Fend hin zu „Schulqualität“, die nicht mehr die Systemfrage von Schule, sondern die Einzelschule als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend) fokussierte (vgl. Steffens & Bargel, 1993). Hier spielten gesellschaftliche Diskurse in der Bundesrepublik, die „Humanisierung“ nicht nur als Postulat für Schule und Pädagogik, sondern etwa auch für die Arbeitswelt begriffen (vgl. Mattes, 2017), ebenso eine Rolle wie die Rezeption von Trends der internationalen Schulforschung (vgl. z. B. Rutter, 1980). Gelten die 1980er Jahre in der Bundesrepublik durch die Patt-situation in der Gesamtschulfrage⁹ bildungspolitisch eher als Stagnationsphase, so trifft diese Einschätzung im Blick auf Individualisierungsprozesse und Migrationsbewegungen weder auf die konkreten Entwicklungen in den Schulen (vgl. Mattes, 2018) noch auf die Schulforschung zu. Auch Helmut Fends eigene Forschungsperspektive wandelte sich vor dem Hintergrund einer zunehmend ausdifferenzierten Schulforschung und trug als „Neue Theorie der Schule“ (Fend, 2008) stärker hermeneutischen und akteursbezogenen Überlegungen Rechnung.¹⁰

„Der eine Hauptstrang war in der Tat die Schulqualitätsfrage. Sie kam schon im Laufe der DFG-geförderten Gesamtschuluntersuchungen 1973 auf und nicht erst in den drei großen Länderstudien, in Hessen, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen. Der Auslöser waren die konkreten Erfahrungen in den einzelnen Schulen; die haben damals als Augenöffner gedient. Ich habe dann versucht, sie in die quantitativen Daten umzusetzen, also zu schauen, gibt es Qualitätsunterschiede, die man auch in den systematischen Befragungen selber findet und die Folgefrage war, wodurch kommen diese Unterschiede zustande. [...]“

Nach meiner Einschätzung ist seit den 80er Jahren in den Schulen unglaublich viel passiert. Viele Schulen haben an ihrer Schulkultur gearbeitet und die Qualitätsentwicklung in die eigene Hand genommen. Wissenschaftlich gesehen hat das für mich auch theoretisch bedeutsame Auswirkungen gehabt. Meine ursprünglichen schultheoretischen Vorstellungen waren sehr stark vom Strukturfunktionalismus geprägt, der schon gewisse Anklänge an mechanistischen Wirkungszusammenhängen hatte und zwar in dem Sinne, dass verschiedene Faktoren identifiziert wurden, die bestimmte Entwick-

⁹ In SPD-regierten Ländern wurde die Gesamtschule Regelschule, in CDU-regierten Ländern wurden dagegen die meisten Gesamtschulversuche eingestellt und das gegliederte Schulwesen gestärkt.

¹⁰ Die Life-Studie bezog auch Kategorien wie Generation ein (vgl. Fend, Berger & Grob, 2009; sowie Fend & Berger, 2016).

lungen erzeugen sollten. Dabei waren die Wirkungsmechanismen völlig unklar oder dem Humanbereich nicht angemessen. [...] Ich bin dann sehr viel stärker zu einem handlungstheoretischen, verstehenstheoretischen und akteurstheoretischen Modell gekommen, in dem die institutionellen Faktoren eher den Charakter von Regelungszusammenhängen hatten, an denen sich die Individuen orientieren. Die beteiligten Personen handeln im Schulwesen ja nicht als isolierte Akteure, sondern sie bewegen sich in einem institutionellen Rahmen. [...]

Es gibt eine unübersehbare Wiederbelebung der sozialen Frage im Bildungswesen durch die PISA-Studien. Aber sie hat heute einen ganz anderen historischen Stellenwert. Die Benachteiligung von Arbeiterkindern im Bildungswesen war in den 70er Jahren schon dramatisch. [...] Die Verhältnisse, die sich dabei zeigten, waren schon krass: eine zwei bis drei Mal höhere Anzahl der ‚begabungsschwächsten Kinder‘ aus der Bildungsschicht war im Gymnasium als aus der begabtesten Gruppe der Arbeiterschicht. Das ist in sehr abgeschwächter Form bis heute der Fall, dass die Eltern aus den Bildungsschichten, wenn sie z. B. selber das Abitur haben, auch bei geringerer Begabung ihrer Kinder es schaffen, sie im Gymnasium zu platzieren. Aber nochmals zur historischen Situation: die Chancen früher benachteiligter Gruppen haben sich im Rahmen der Bildungsexpansion enorm vergrößert. Zur Zeit der Gesamtschulstudien gingen nur ca. 10 % auf Hochschulen, heute tun dies beinahe 50 %. Im Vergleich zu den 70er Jahren hat sich die Chancengleichheit deutlich verbessert. Mehr Kinder haben heute die Chance, ihre Potentiale in der Schule zu entfalten.

[...] Wir sind damals von einem Idealbild einer meritokratischen Schule ausgegangen, wie sie damals Rolff als ‚demokratische Leistungsschule‘ beschrieben hat.¹¹ Wer begabt ist und viel leisten kann und will, soll im Bildungssystem aufsteigen – unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Religion usw. Das umfassendere Ziel war natürlich eine gerechte Gesellschaft insgesamt. Sie herzustellen scheint noch schwieriger als eine leistungsgerechte Schule aufzubauen. Wenn Chancengerechtigkeit etwa beim Einkommen unerreichbar scheint, bleibt die Schule als Instanz der Chancengleichheit und es besteht die Gefahr, dass sie gewissermaßen zum einzigen Handlungsfeld wird, um gesellschaftliche Gerechtigkeit zu erzeugen. Wir wissen, dass die Schule das im Sinne völliger Chancengleichheit bis heute nicht geleistet hat und möglicherweise nicht leisten kann. Sie existiert nicht jenseits gesellschaftlicher Verhältnisse.“

7. Fazit

Helmut Fends wissenschaftliche Sozialisation und Karriere begann in einer spezifischen historischen Konstellation, in der die von ihm verantworteten Projekte dazu beitrugen, Einflüsse angloamerikanischen sozialwissenschaftlichen und psychologischen Denkens in eine sich verändernde Erziehungswissenschaft einzubeziehen, die, angetrieben durch die staatliche Reformpolitik im Bildungswesen, stark expandierte. Interessant ist auch,

¹¹ Vgl. Sander, Rolff & Winkler, 1967.

dass die ‚praktischen Schulerfahrungen‘ als Volksschullehrer, die Fend vor seinem Studium bei Wolfgang Brezinka in Innsbruck und einem Forschungsstipendium in London erwarb, ihn davor bewahrten, nur an methodologischen Fragen einer empirischen Forschung interessiert zu sein, wie es auch geschehen konnte, wenn über die Relevanz von Forschungsfragen ausschließlich deren methodische Umsetzbarkeit entschied (vgl. Reh, 2017). Zu einem entscheidenden Katalysator der akademischen Karriere Helmut Fends wurde – und das möglicherweise nicht untypisch für die Wissenschaftsgeschichte der Bundesrepublik – die Tätigkeit an der von Dahrendorf mitinitiierten Reformuniversität Konstanz, zuerst als Assistent, dann in der Position als Sprecher des neugegründeten Sonderforschungsbereichs, mit der er eine auch wissenschaftspolitisch exponierte Funktion übernahm.

Die Interviewauszüge unterstreichen die maßgebliche Rolle, die Helmut Fend bei der Konstituierung und Durchsetzung des empirischen Paradigmas in der westdeutschen Erziehungswissenschaft zukam. Die Bildungsreform und die damit verbundene Nachfrage nach ‚Gesamtschulforschung‘ boten eine entscheidende Gelegenheitsstruktur, um neue computerbasierte Arbeitsweisen und Forschungsmethoden zu erproben. Wie sie dabei mit der Entwicklung von Instrumenten, der Konstruktion von Items, aber auch theoretischer Vorentscheidungen die Ausgestaltung der empirischen Forschung der Bundesrepublik prägten und Maßstäbe setzten, wäre gerade auch im Vergleich mit anderen Institutionen wissenschaftshistorisch noch genauer zu erkunden. Es spricht einiges dafür, dass wir es mit Blick auf die Frankfurter HIPF bzw. das DIPF und die Reformuniversität Konstanz neben dem MPIB und der ihm problematischerweise zugeschriebenen Avantgardefunktion (vgl. Aljets, 2015; kritisch Behm, 2016) mit mehreren ‚Geburtsorten‘ der modernen empirischen Bildungsforschung in Westdeutschland zu tun haben.

Literatur

- Adorno, T. W. (1973). *Studien zum autoritären Charakter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adorno, T. W., Dahrendorf, R., Pilot, H., Albert, H., Habermas, J., & Popper, K. R. (1969). *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Darmstadt/Neuwied: Luchterhand.
- Albrecht, C., Behrmann, G., & Bock, M. (1999). *Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Aljets, E. (2015). *Der Aufstieg der empirischen Bildungsforschung: ein Beitrag zur institutionalistischen Wissenschaftssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Allerbeck, K. R., & Rosenmayr, L. (Hrsg.) (1971). *Aufstand der Jugend? Neue Aspekte der Jugendsoziologie*. München: Juventa.
- Aurin, K. (1986). *Gegliedertes Schulsystem und Gesamtschule – Vergleichsuntersuchung des Landes Baden-Württemberg* (Bd. I u. II). Freudenstadt-Grüntal: Verl. und Dr. GmbH.
- Behm, B. (2016). Deutsche Erziehungswissenschaft in Bedrängnis? Zum Wissen um die empirische (Bildungs-)Forschung anlässlich der Kritik einer soziologischen Analyse. *IJHE Bildungsgeschichte*, 6(2), 176–186.
- Behm, B. (2017). Zu den Anfängen der Bildungsforschung in Westdeutschland 1946–1963. Ein wissenschaftsgeschichtlicher Blick auf eine ‚vergessene‘ Geschichte. In S. Reh, B. Behm, T. Drope & E. Glaser (Hrsg.), *Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990* (63. Beiheft, Zeitschrift für Pädagogik, S. 34–69). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Behm, B., & Reh, S. (2016). (Empirische) Bildungsforschung – notwendig außeruniversitär? Eine Sondierung der Geschichte westdeutscher Bildungsforschung am Beispiel des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). In J. Baumert & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker* (S. 107–127). Wiesbaden: Springer VS.
- Dahms, H.J. (1998). *Positivismusstreit. Die Auseinandersetzungen der Frankfurter Schule mit dem logischen Pragmatismus, dem amerikanischen Pragmatismus und dem kritischen Rationalismus* (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Deutscher Bildungsrat (1969). *Empfehlungen der Bildungskommission: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen*. Stuttgart: Klett.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München/Wien/Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H., & Berger, F. (2016). Ist die Schule humaner geworden? Sozialhistorischer Wandel der pädagogischen Kulturen in Schule und Familie in den letzten 30 Jahren im Spiegel der Life-Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(6), 861–885.
- Fend, H., Berger, F., & Grob, U. (Hrsg.) (2009). *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1976). *Gutachten und Studien der Bildungskommission: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem. Eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit* (Bd. 55). Stuttgart: Klett.
- Fisch, S., & Rudloff, W. (Hrsg.) (2004). *Experten und Politik. Wissenschaftliche Politikberatung in geschichtlicher Perspektive*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Führ, C. (1995). Schulpolitik in Hessen 1945–1994. In B. Heidenreich & K. Schacht (Hrsg.), *Hessen. Gesellschaft und Politik* (S. 157–177). Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.
- Heckhausen, H. (1972). *Bericht über das Internationale Forschungsseminar über Lern- und Bildungsprozesse* (FOLEB), Leoni am Starnberger See, 24. 7.–14. 8. 1971. Berlin: MPIB.
- Hitpass, J. (1971). *Die Gesamtschule – die Schule der Zukunft?* Freiburg: Mühlhans.
- Hitpass, J., Laurien, H.-R., & Mock, R. (1969). *Dreigliedriges Schulsystem der Gesamtschule? Drei Gutachten*. Bamberg: Bayerische Verlagsanstalt.
- Husén, T. (Hrsg.) (1967). *International Study of Achievement in Mathematics. A comparison of twelve countries*. Vol. I–II. Stockholm/New York: Almqvist & Wiksell and John Wiley.
- In A die Schlaun, in C die Doofen. Gesamtschule in der Bundesrepublik (III): Der Forschungswirrwarr. *DER SPIEGEL*, 17/1980, 64–82.
- Ludwig, H. (1981). *Gesamtschule in der Diskussion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mattes, M. (2015). *Das Projekt Ganztagsschule. Aufbrüche, Reformen und Krisen in der Bundesrepublik Deutschland 1955–1982*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Mattes, M. (2017). Von der Leistungs- zur Wohlfühlschule? Gesamtschule als Ort gesellschaftlicher Debatten und pädagogischer Wissensproduktion in der Bundesrepublik Deutschland der 1970/80er Jahre. In S. Reh, B. Behm, T. Drope & E. Glaser (Hrsg.), *Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990* (63. Beiheft, *Zeitschrift für Pädagogik*, S. 187–206). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Mattes, M. (2018). Gesamtschule im Flächenversuch. Erfahrungen mit einem bildungspolitischen Experiment im hessischen Wetzlar 1965–1990. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 23, 29–58.
- Meifort, F. (2017). *Ralf Dahrendorf. Eine Biografie*. München: C.H. Beck.

- Mergel, T. (2016). Zählbarkeit, Stabilität und die Gesellschaft als solche. Zur Rezeption der US-Sozialforschung in der Bundesrepublik nach 1945. In A. Schildt (Hrsg.), *Von Draußen. Ausländische intellektuelle Einflüsse in der Bundesrepublik bis 1990* (S. 105–127). Göttingen: Wallstein.
- Metzler, G. (2004). Demokratisierung durch Experten? Aspekte politischer Planung in der Bundesrepublik. In H.-G. Haupt & J. Requate (Hrsg.), *Aufbruch in die Zukunft. Die 1960er Jahre zwischen Planungseuphorie und kulturellem Wandel. DDR, CSSR und Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 267–287). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Platt, J. (1996). *A History of Sociological Research Methods in America*. Cambridge: University Press.
- Pleinen, J., & Raphael, L. (2014). Zeithistoriker in den Archiven der Sozialwissenschaften. Erkenntnispotenziale und Relevanzgewinne für die Disziplin. *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte*, 62(2), 173–196.
- Reh, S. (2017). „Angewandte Erziehungswissenschaft“ – Lehrkräfte als „Zeitweilige wissenschaftliche Mitarbeiter“ der HIPF in den 1950er Jahren. In S. Reh, B. Behm, T. Drope & E. Glaser (Hrsg.), *Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990* (63. Beiheft, Zeitschrift für Pädagogik, S. 164–186). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Rutter, M. (1980). *Fünftehtausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Weinheim: Beltz.
- Sander, T., Rolff, H.-G., & Winkler, G. (1967). *Die demokratische Leistungsschule. Zur Begründung und Beschreibung der differenzierten Gesamtschule*. Hannover/Berlin/Darmstadt/Dortmund: Schroedel.
- Steffens, U., & Bargel, T. (1993). *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Tenorth, H.-E. (2004). Wolfgang Brezinka oder: Wissenschaftliche Pädagogik im Spiegel ihrer ungelösten Probleme. *Pädagogische Rundschau*, 58(4), 453–465.
- Tippelt, R. (Hrsg.) (2008). *Wie das Leben gelingt oder wie es so spielt. Verleihung der Ehrendoktorwürde an Prof. Dr. Dr. h. c. Helmut Fend*. München: Herbert Utz.
- von Friedeburg, L. (1989). *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wehrs, N. (2014). *Protest der Professoren. Der „Bund Freiheit der Wissenschaft“ in den 1970er Jahren*. Göttingen: Wallstein.
- Weischer, C. (2004). *Das Unternehmen ‚Empirische Sozialforschung‘. Strukturen, Praktiken und Leitbilder der Sozialforschung in der Bundesrepublik Deutschland*. München: Oldenbourg.
- Wiarda, J.-M. (2016). *Was macht die Beratung mit dem Berater? Über die Folgen von Politikberatung für die Wissenschaft am Beispiel des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung*. Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin.
- Wottawa, H. (1982). *Gesamtschule: was sie uns wirklich bringt. Eine methodenkritische Darstellung des Schulvergleichs in Hessen, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Abstract: In the mid-1970s, the University of Constance launched the biggest assessment of school system effects of the time, chaired by Helmut Fend, focusing on achievement, social intervention and school climate. The project aimed to compare the traditional three-tiered school system with newly established comprehensive schools. Several federal ministries respectively initiated studies. These studies should not only be interpreted as a research commission that was meant to appease the virulent contest surrounding comprehensive schools in the Federal Republic of Germany. Within the context of expanding educational science, the studies can be scientifically and historically interpreted. Comprehensive data was collected and a new empirical knowledge base emerged revealing school effects on achievement and social background for student success. Data from the “Fend study” from the 1970s can be used to gain historiographical information on schools and predominant school climates if the historical context of the data collection is reconstructed. A witness interview with Helmut Fend serves this purpose in a first step. This contribution combines selected extracts from an interview with a brief historical note and thus contributes to a contextualisation of the assessed data material, e.g. with regard to the science background and research interests of Fend and his group, as well as theoretical points of reference, practical implications of data assessment “in the field” and electronic data processing possibilities at the time.

Keywords: University of Constance, Helmut Fend, Empirical Education Research, Comprehensive School, History of Education Research

Anschrift der Autor_innen

Dr. Monika Mattes, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)
des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation,
Warschauer Str. 34–38, 10243 Berlin, Deutschland
E-Mail: mattes@dipf.de

Prof. Dr. Sabine Reh, Direktorin der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)
des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation,
Warschauer Str. 34–38, 10243 Berlin, Deutschland
Humboldt-Universität zu Berlin,
Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Historische Bildungsforschung,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: sabine.reh@dipf.de