

Fend, Helmut

### Festvortrag "Bildung als Beruf – eine Bilanz"

Kraler, Christian [Hrsg.]; Schreiner, Claudia [Hrsg.]; Berger, Fred [Hrsg.]: Bildung und Sozialisation. Weiterführende Perspektiven auf das Werk von Helmut Fend. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 26-59



Quellenangabe/ Reference:

Fend, Helmut: Festvortrag "Bildung als Beruf – eine Bilanz" - In: Kraler, Christian [Hrsg.]; Schreiner, Claudia [Hrsg.]; Berger, Fred [Hrsg.]: Bildung und Sozialisation. Weiterführende Perspektiven auf das Werk von Helmut Fend. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 26-59 - URN:  
urn:nbn:de:0111-pedocs-347461 - DOI: 10.25656/01:34746; 10.35468/6202-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-347461>

<https://doi.org/10.25656/01:34746>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

#### Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

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

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



#### Kontakt / Contact:

**peDOCS**

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: pedocs@dipf.de  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der



*Helmut Fend*

## Festvortrag „Bildung als Beruf – eine Bilanz“<sup>1</sup>

### **Abstract:**

Im Beitrag zeichnet Helmut Fend die Linien seiner wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Bildungswesen. Nach einem biographischen Einstieg stehen drei Zugänge im Zentrum: Empirie, Theorie und Fantasie, die in der Summe auf eine umfassende Institutionstheorie des Bildungswesens zielten. Die Zuwendung zur methodischen Erforschung der Bildungsrealität wird als Ausgangsimpuls beschrieben (*Empirie*). Das Studium war noch belegt mit Bildungstheorien, mit dem, was sein soll und fast frei von Wissen über die realen Verhältnisse im Bildungswesen. Deren Deskription wurde zum Kern seiner Forschung, unterstützt durch moderne Techniken der quantitativen Analyse. Erfolge und Problemzonen im Bildungswesen (z.B. Leistungsprobleme, Chancengleichheit, autoritäre Strukturen) wurden so sichtbar. Um nicht in unverstandener Deskription zu verbleiben, entstand seine Suche nach *Theorien*, die helfen konnten, das alltägliche Geschehen in Bildungssystemen zu verstehen. Was will eine Gesellschaft mit einem Bildungswesen und wie organisiert sie diesen „Willen“? So entstand seine Funktions- und Institutionstheorie des Bildungswesens. Die verstehenstheoretische Erweiterung half, binnen-institutionelles Handeln (Recht und Verwaltung, Lehrpläne, Schulorganisation, Unterrichtsgestaltung) in seinen inneren Zusammenhängen zu sehen. Der unerlässliche historische Blick auf Schulen zeigte Fortschrittschancen und Machtmissbrauch durch „schulische Gewalt“ über Denken und Haltungen der heranwachsenden Generation. Schulen sind unvermeidlich Teil der Kulturpolitik und damit der Machtpolitik. Daraus erwuchs die Bedeutung der Legitimation und Reform schulischer Kulturvermittlung und sozialer Reproduktion (*Fantasie*). Neben Aufklärungs- und Demokratietraditionen beflügelten drei Regulative den Übergang vom Sein zum Werden: „Excellence“ als Bestreben, Bildung anspruchsvoll zu gestalten, „Justice“ als Bemühen, den Unterschieden zwischen Kindern Rechnung zu tragen, und „Respect“ als Bemühen, die Würde jedes einzelnen Kindes, unabhängig von gezeigten Leistungen, erlebbar zu machen.

<sup>1</sup> Der Festvortrag wurde am 17.10.2024 anlässlich der Verleihung des Ehrendoktorats der Universität Innsbruck gehalten.

**Keywords:** Bildungsforschung, Theorie, Empirie, Chancengleichheit, Schulentwicklung

In diesem Vortag versuche ich die zentralen Linien meiner wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Bildungswesen zu zeichnen, so etwas wie einen inneren Entwicklungsweg zu rekonstruieren, *Schlüsselerkenntnisse* darin einzubetten, um so einen Einblick in meine *Ordnung des Wissens über das Bildungssystem* zu geben.

Dabei ging es mir – so sehe ich das heute – um drei Anliegen. Es ging mir darum zu erfahren, was in Bildungssystemen geschieht und welche Wirkungen sie erzeugen, also darum, die Bildungsrealitäten zu erforschen: Das war der Weg der *Empirie*. Verschränkt damit wollte ich verstehen, warum dies oder jenes im Bildungswesen geschieht, gemacht wird und so ist wie es ist. Das war der Weg der *Theorie*. Aufbauend auf Empirie und Theorie wurde es immer unabewisbarer, dass es letztlich darum geht, Veränderungen, Verbesserungen, Entwicklungen zu erfinden. Das war der Weg der *Fantasie*, der Weg Bildungssysteme ganz anders zu denken als sie sind.

Um diese Entwicklungslinien von Empirie, Theorie und Fantasie einzuordnen, gibt es keinen besseren Ort, als hier in Innsbruck zu beginnen.<sup>2</sup>

Allerdings ging dem Studium eine Erfahrung voraus, die mich immer begleitet hat: Mein Unterricht an einer einklassigen Volksschule und an vielen anderen Orten in Vorarlberg. So wusste ich immer, was es heißt, zu unterrichten.

In Innsbruck wollte ich Pädagogik studieren. Mein Fernziel war die Lehrer:innenbildung. Die Geschichte des Faches an österreichischen Universitäten zeigt aber, wie rudimentär die Möglichkeiten waren, dies zu tun. Von 1865 bis 1970, also in 105 Jahren, gab es lediglich 31 Habilitationen (diejenigen in den alten Habsburger Universitäten eingeschlossen). Im Gebiet des heutigen Österreichs bestanden bis 1959 nur zwei Lehrstühle, so nachzulesen im Geschichtswerk von Wolfgang Brezinka (2000, 2003). Bei ihm, beim 1960 neu eingerichteten Lehrstuhl, habe ich ab 1961 studiert.

Brezinka (1968) hat vor allem eine Wende von der geisteswissenschaftlichen zu einer empirisch orientierten Erziehungswissenschaft gefordert und damit dazu animiert, wissenschaftlich hinzuschauen, wie Erziehung, wie ihre methodisch höchste Form, die Lehre in Bildungsinstitutionen, geschieht. Ich fand dies überzeugend, wenngleich in seiner Theorie der Schule, die ich bei ihm gehört habe, noch nicht ausgeführt. Nur die Empirie könnte die Pädagogik aus ihrem Aschenputtel-Dasein unter den universitären Wissenschaften herausführen. Das schien mir ein ehrenwerter Auftrag zu sein.

---

2 Hier kann es natürlich nicht darum gehen, eine solide Geschichte der Bildungsforschung zu präsentieren. Zum Glück gibt es dazu umfassende Darstellungen (s. z.B. in Hascher, Idel & Helsper, 2023).

Doch wie anfangen? Dafür gab es in meinem Studium praktisch keine Anhaltspunkte.

Ich habe sie dann in zwei Quellen gefunden. Durch meinen Aufenthalt an der London School of Economics habe ich erstmals empirische sozialwissenschaftliche Forschung zum Erziehungsbereich kennen gelernt, insbesondere durch deren Vertreter Basil Bernstein und J. W. Douglas.

Aber auch in Österreich selbst bin ich fündig geworden. Jedoch nicht in den Universitäten. In Wien gab es im Umkreis des Ehepaars Bühler einige Volkschullehrer:innen, die große Forschungen durchgeführt haben, so der später weltberühmt gewordene Lazarsfeld, der eine empirische Untersuchung bei 3000 Berufsschüler:innen gewagt hat, Aichhorn, der verwahrloste Jugendlichen studierte, Rene Spitz, der das Aufwachsen von Säuglingen in Heimen beobachtete und die schrecklichen Folgen beschrieb, Reininger, der sich für die sozialpsychologischen Prozesse in Schulklassen interessierte, Bühler und Schenk-Danzinger, die das Aufwachsen von Kindern akribisch dokumentierten und Siegfried Bernfeld, der die erste große Psychoanalyse der schulischen Prozesse angestoßen hat. Nicht zu vergessen Oskar Spiel mit der ersten empirisch fundierten Erziehungslehre für das Handling von Schulklassen.

Schenk-Danzinger habe ich übrigens noch in Vorlesungen selbst erlebt. Sie hat für mich die Empirie des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen eindrucksvoll repräsentiert.

Die *wissenschaftstheoretischen Präzisierungen*, was es heißt, Wissenschaft zu betreiben, die ich über Dozenten aus dem Umkreis der Wiener Schule, insbesondere aber durch Popper und Wohlgenannt kennengelernt durfte, haben zumindest klar gemacht, dass es darum geht, Aussagen durch empirische Kontrollverfahren und Messungen intersubjektiv überprüfbar zu machen und methodische Verfahren der Überprüfung zu entwickeln. Dass zur gleichen Zeit meines Aufenthaltes an der London School of Economics Sir Karl R. Popper noch unterrichtet hat, war für die Überzeugung, man müsste auch über das Bildungswesen empirisch forschen, sehr hilfreich.

Diese Erfahrungen haben mich so inspiriert, dass ich in einer Rede, die ich anlässlich meiner Promotion in Anwesenheit des österreichischen Unterrichtsministers halten durfte, vorgeschlagen habe, Österreich sollte ein zentrales Institut für Bildungsforschung einrichten. Das ist dann auch geschehen, allerdings vierzig Jahre später.

Inhaltlich habe ich über die faktischen Verhältnisse im österreichischen Bildungswesen am Ende meines Studiums aber sehr wenig gewusst. Ich wusste nicht, wie groß die Maturantenquote war, wie hoch die Wiederholerquoten in welchen Schulformen und Schuljahren waren, wie der Schulbesuch auf dem Lande, in Kleinstädten und Großstädten aussah. Auch über die Gesetzeslage, die Governance im Sinne der Schulaufsicht und des Schulrechts hatte ich nur ein dürftiges Wissen.

Das wurde mir schmerhaft bewusst, als ich am Schluss meines Studiums das Buch von Kozlik (1965), „Wie wird wer Akademiker?“ in die Hand bekam. Es hat schonungslos die Ungleichheit der Bildungschancen im österreichischen Bildungswesen analysiert und das mit einer Aufbereitung der sehr lückenhaf-ten Daten der öffentlichen Schulstatistiken. Kinder auf dem Lande, Mädchen und Arbeiterkinder hatten danach schlechte Chancen, in die Universitäten zu kommen. Diese Universitäten waren ihm besonders suspekt: die konservati-ven Ordinarien, von denen kein einziger in Österreich Sozialdemokrat war; die strenge Abschottung der Hierarchien. Die soziale Selektion habe dazu ge-führt, dass viele unbegabte Kinder aus der Bildungsschicht in Hochschulen seien und die Begabten aus der Arbeiterschicht keine Chancen hätten. Deshalb das niedrige Niveau der österreichischen Hochschulen. Durch die „Ordi-narien-Klüngel“ müssten 20% der begabten Hochschüler:innen auswandern, da sie nur im Ausland eine Chance auf eine Universitätlaufbahn hätten. Er forderte auf diesem Hintergrund eine rigorose Umsetzung der Begabten-förderung und -auslese und eine strenge Umsetzung des meritokratischen Prinzips.

Seine Summa war ungeschminkt: „Unser Werdegang des Akademikers ist keine Auslese der Begabten, sondern der Beharrlichen oder der Kinder be-harrlicher Eltern. Wir lesen nicht die Kinder mit den aufgewecktesten Köpfen, sondern mit dem härtesten Sitzfleisch aus, wir lesen nicht nach Köpfen, son-dern nach dem Gesäß aus“ (Kozlik, 1965, S. 109 f.).

So war ich gegen Ende des Studiums geschockt von ersten Zahlen. Von der großen Benachteiligung ländlicher Gebiete in der Bildungsbeteiligung, von der Überlänge des Hochschulstudiums, von der großen Chancenungleichheit. Diese Fragen sollten dann auch zum Startpunkt meiner empirischen Analysen des Bildungswesens im Umkreis der Fragen nach der Ungleichheit der Bil-dungschancen werden.

Nach diesem „Vorspiel“ also zur ersten Bilanz, zur Entwicklung des empiri-schen Programms der Bildungsforschung.

## 1 Empirie

Wer sich in der Mitte der 60er Jahre für eine Realanalyse des Bildungswesens interessierte, der konnte keinen besseren Ort finden als Konstanz und hier eine Universität mit der ersten sozialwissenschaftlichen Fakultät im deutschen Sprachraum und einem Zentrum für Bildungsforschung.

Es war eine spannende Zeit. Alarmierende Signale über den Rückstand des deutschen Bildungswesens und der Bildungsforschung sind in die Öffent-lichkeit getragen worden: Pichts Buch zur Bildungskatastrophe (Picht, 1964), Heinrich Roths Plädoyer für die empirische Wende der Pädagogik (Roth, 1964),

Helmut Beckers erfolgreiche Institutionalisierung der Bildungsforschung in einem Max-Planck-Institut prägten die frühen 60er Jahre. In Konstanz versammelten sich zudem die prominentesten Sozialwissenschaftler:innen, die das Konzept einer empirischen Bildungsforschung institutionell umsetzten: Ralf Dahrendorf (Dahrendorf, 1965), Peisert, Aebl und viele andere. Es war aber auch eine Zeit der interdisziplinären Orientierung, der Zusammenarbeit von Pädagog:innen, Psycholog:innen, Soziolog:innen, Politolog:innen und Ökonom:innen.

Hier entstanden dann auch die prominentesten Studien zur sozialen Ungleichheit der Bildungschancen, medienwirksam komprimiert in der Kunstfigur des „katholischen Arbeitermädchen vom Lande“ (Peisert, 1967), in der sich alle Faktoren der Bildungsbeteiligung summierten.<sup>3</sup>

Dass ich mich in diesen Rahmen der empirischen Bildungsforschung einklinken konnte, verdanke ich nicht zuletzt einem biographischen Glücksschlag, der Begegnung mit einem begnadeten Statistiker und exzellenten Informatiker, mit Willi Nagl, der die nötige methodische Infrastruktur mit entwickelt hat. Aber auch ich musste ein kleines Zweitstudium anhängen, Statistik und sozialwissenschaftliche Methodologie neu lernen. Auch der Arbeitsplatz änderte sich. Die Hard- und Software der quantitativen Forschung verlangte viel Handwerkliches und viele Abende und Nächte in Rechenzentren.

Als zeitweise personell größte Forschungseinheit an der Universität Konstanz haben wir dann in den Jahren zwischen 1973 und 1979 ca. 24.000 Schülerinnen und Schüler untersucht. Aber auch Lehrpersonen (ca. 2600) und Eltern (ca. 1200) wurden einbezogen. In der großen Studie zu Schulleistungen in unterschiedlichen Schulsystemen erhielten wir sogar die Chance, 6000 Schülerinnen und Schüler in zwölf Unterrichtsstunden zu testen – natürlich verteilt über mehrere Tage (siehe Tab. 1).

---

3 Die skandalösen Bildungsverläufe in Gymnasien wurden hier aufgedeckt. Nur 25% der Schüler:innenschaft von Anfangsklassen war noch in der gleichen Klasse im Abitur (Peisert & Dahrendorf, 1967). Auch die bildungsmäßige Beteiligung der Kinder auf dem Lande wurde hier erforscht (Aurin, 1966). Im Nebenzimmer arbeiteten Kolleg:innen am Praxisschock in der Lehrer:innenbildung, der in der Formel von der „Konstanzer Wanne“ in die Lehrer:innenbildungsdiskurse einging (Müller-Fohrbrodt et al., 1978).

**Tab. 1:** Konstanzer Untersuchungen der pädagogisch-psychologischen Wirkungsforschung (Fend, 2006b, S. 110)

Stichproben	N	Bibliographische Hinweise
<b>Sozialisationseffekte der Schule (1973)</b>		
<b>Baden-Württemberg, Hessen Hamburg, Berlin</b>		
Schüler u. Schülerinnen (9. u. 10. Kl.)	3750	(Fend, Knörzer, Nagl, Specht, Väth-Szusdziara, 1976)
Lehrer	40	(Fend, 1977)
Eltern	548	
<b>Affektive Wirkungen von Schulsystemen (1977)</b>		
Schüler (6., 8., 9. Kl.):	11146	(Fend, 1982) (Helmke, 1983)
Lehrer	1100	(Fend & Helmke, 1981)
Eltern	633	(Helmke & Fend, 1981)
<b>Längsschnittstudie: Entwicklung im Jugendalter (1979–1985): 5 Erhebungen</b>		
Schüler u. Schülerinnen (6. bis 10. Kl.)	ca. 2000	(Fend, 1990, 1991, 1994, 1997, 1998)
Lehrer: drei Erhebungen	ca. 500	
Eltern: zwei Erhebungen	ca. 1000	

Was waren unsere Fragen? Wir gingen in jugendlichem Optimismus auf die größten Fragen los, auf die der pädagogischen Wirkungsforschung: *Welche Effekte hat die Schule auf die Kinder und Jugendlichen?* Und welche Merkmale des schulischen Kontextes haben welche Wirkungen?

Es war schnell klar, dass die Beantwortung so großer Fragen bedeutet, die möglichen Effekte, aber auch die Kontexte des Aufwachsens messen zu müssen. Wir taten dies in einem großen DFG-Projekt des Jahres 1973.

Einer der ersten Meilensteine war deshalb für uns die Systematik der *Messung von Wirkungen* und von *kontextuellen Ursachen*. Die Entwicklung von Instrumenten war deshalb eine Zeitlang eine methodische Hauptbeschäftigung. Sie bezog sich sowohl auf die Messung fachlicher Leistungen als auch auf psychosoziale Wirkungen wie Selbstbild und Selbstwertgefühl, Schulangst, Lernmotivation und Schulfreude, Schul- und Gesellschaftskritik von Jugendlichen. Auch die Vermessung der schulischen Kontexte folgte einer Systematik von möglichen Wirkparametern wie Merkmalen des Schulsystems (Organisationsform), aggregierten Merkmalen der Schule wie der Schüler:innenzusammensetzung und der Schulklassen, Interaktionsstilen von Lehrpersonen, Merkmalen

der Peer-Kultur in Schulklassen und elterlichen Umgangsformen mit Schulleistungen ihrer Kinder.

Besonders wichtig war uns zu messen, was unter Schülerinnen und Schülern in Klassen los ist, was hier Beliebtheit und Ansehen verschafft. So haben wir in Hunderten von Schulklassen soziometrische Messungen vorgenommen (Specht, 1982).

Wir haben uns auch nicht gescheut, die größten Fragen der pädagogischen Wirkungsforschung zu stellen, etwa die:

- Welche Wirkungen hängen mit Merkmalen der *Institution Schule* als solcher zusammen, vor allem als *prüfender Institution*? Machen die vielen Prüfungen manche Kinder „fertig“ und schädigen sie fürs Leben?

Velleicht waren wir zu „romantisch“. Wir stellten uns die Kinderseelen vor, die in der Schule gut sein wollen, immer aufzeigen und dann erfahren müssen, dass sie dies und jenes nicht können oder schlechter können als andere. Sie möchten doch gut sein und Anerkennung finden und werden durch das Beurteilungssystem der Schule enttäuscht und vielleicht auch fürs Leben verletzt. Die theoretische Stütze haben diese Einschätzungen durch die Selbstwerttheorien von Rosenberg (1965) und die Narzissmustheorien der Psychoanalyse erhalten. Diese Thematik beschäftigt uns übrigens bis heute, wenn wir untersuchen, wie stabil ein niedriges Selbstwertgefühl und Befangensselbstbild im Lebenslauf sind. Die schon 1979 gestartete LifE-Studie ist immer noch am Leben. Es zeigen sich in der Tat Langzeitwirkungen, erstaunlicherweise besonders bei Mädchen bzw. Frauen.

- Die andere große Frage war die: Welchen Einfluss haben Lehrpersonen? Gibt es noch die autoritären Lehrer:innen, die ihre Macht ausspielen und Kinder „klein kriegen“, wie etwa Erwachsene rückblickend im Buch von Schohaus „Schatten über der Schule“ berichten (1930)?

„Das Wort ‚Schule‘ hat für mich einen unheimlichen Klang: sie war mir 12 1/2 Jahre lang das Erlebnis der Hölle...“ (S. 127).

„Wenn ein Schüler eine Frage stellte, die dem Herrn Lehrer nicht bequem war, musste die Klasse auf Kommando brüllen: ‚Dumme Frage‘“ (S. 143).

- Welche Bedeutung haben Mitschüler:innen, haben Eltern für das Erleben von Schule? Geben Mitschüler:innen schwachen Schüler:innen den Rest oder bauen sie sie wieder auf? Der soziale „Pool“ der Peers in Schulklassen hat uns besonders interessiert. Denn die Verarbeitung von Schulerfahrungen und deren Wirkungen erfolgt – so zeigte sich schnell – immer im Dunstkreis der Freundinnen und Freunde. Sie können gleichzeitig ein Schutzschild für das Ich sein, aber auch eine Gefahr für dysfunktionale Anpassungen.

Die Auswertung der ersten großen Studie zu diesen Themen hat zu einem dicken Buch „Sozialisationseffekte der Schule“ geführt (Fend et al., 1976). Hat

sich unser Bild von Schule und ihren Wirkungen bestätigt? Gab es die guten und die schrecklichen Schulen und wo gab es sie? War die Schule so zerstörend für die einen und so aufbauend für die anderen? Waren die Gesamtschulen das neue schulische „Paradies“, mit allen Möglichkeiten offen, niemanden benachteiligend, die Seele schonend und die Fähigkeiten optimal schulend? Meine Haupterfahrung am Beginn dieser Forschungen ist mir noch sehr präsent. Die Daten wollten nicht so wie ich (so) wollte. Ich hatte einen mächtigen Gegner für meine Wunschvorstellungen erhalten. Für die Bedeutung einer Wissenschaft, die um Objektivität und um Wahrheitsfindung bemüht war, war dies, bei allen persönlichen Enttäuschungen, ein gutes Ergebnis. In der Summe war dies biographisch ein wissenschaftlicher Reifeprozess.

Zum Beispiel: Die Schulmilieus in den Schulformen der Hauptschule, der Realschule und der Gymnasien waren nicht so, wie wir es erwartet hatten. In Hauptschulen sollten, da sie häufig als „Restschulen“ charakterisiert wurden, auch konfliktgeladene und emotional getrübte pädagogische Verhältnisse herrschen, in Gymnasien dagegen sehr positive, sie waren ja die „Sieger“ im Wettbewerb der Schulformen. Bezogen auf die individuelle Ebene sollten weniger gute Schüler:innen in Schulen besonders leiden. Sie waren ja die Verlierer im alltäglichen „Schulspiel“ der Prüfungen. Die besten Schülerinnen und Schüler sollten zur Schule und zu sich selbst das positivste Verhältnis haben. So einfach war es nicht. So waren Hauptschulen auf dem Lande die intaktesten pädagogischen Milieus. Die Gesamtschüler:innen in den unteren Kursen waren jedoch die Gruppe, die am stärksten gelitten hat (Fend & Specht, 1977). Hier deutete sich etwas Grundlegendes an: Die schulischen Binnenkulturen, der *Umgang mit den institutionellen Rahmenbedingungen* durch die Lehrpersonen, die Mitschüler:innen und die Eltern waren von großer Bedeutung. In großem Stil konnten wir solchen Wirkungsfragen durch einen weiteren Glücksfall nachgehen. Wir bekamen auf dem Hintergrund der ersten Studie Aufträge von Hessen, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen, ihre Gesamtschul-Gründungen zu evaluieren. Sie waren die großen Hoffnungsträger der Sozialdemokratie, die Chancengleichheit im Bildungswesen zu reduzieren. Sie sollten vor allem mehr Chancengleichheit bringen, ein von der Ausgangslage sehr verständliches Anliegen. So hatten in der Tat auch nach unseren Daten selbst begabte Arbeiterkinder weit geringere Bildungschancen als unbegabte Kinder der Bildungsschichten. Diese waren zu 26% auf dem Gymnasium, die begabtesten Kinder der Arbeiterschicht nur zu 18%. Kozlik ließ grüßen.

Den Ertrag dieser Studien habe ich detailliert in einem Buch dargestellt. Was war die Bilanz dieser Studien?

Wir hatten natürlich von Gesamtschulen geträumt. Wir waren jung, aufgeschlossen, die meisten nicht aus akademischen Elternhäusern.

Von den ersten Besuchen in Berliner Gesamtschulen waren wir dann schlicht entsetzt. So viel Lärm, Undiszipliniertheit und Widerwillen hatten wir nicht erwartet. Zum Glück haben wir dann ländliche Gesamtschulen gesehen, in denen alles in Ordnung schien.

Jenseits des Anekdotischen haben die Studien eine gemischte Bilanz gezeigt (Fend, 1982):

- Die Chancengleichheit war in allen Studien bis zum 9. Schuljahr in Gesamtschulen deutlich größer.
- Die Durchlässigkeit von der 5. bis zur 10. Schulstufe war durch die Kurswechsel deutlich größer.
- Die Profilbildung der Leistungen wurde durch die Möglichkeit der fachspezifischen Kursbelegung genutzt.
- Die Auswirkungen im psychosozialen Bereich, bei Schulfreude, Motivation, Angst waren sehr abhängig von den pädagogischen Kulturen in den einzelnen Schulen.
- Die Leistungsprofile waren in den meisten Gesamtschulen deutlich schlechter als in herkömmlichen Schulen – aber nicht so bei der flächendeckenden Einführung.

Das Bedürfnis, diese Ergebnisse zu „erklären“, war verständlicherweise sehr groß. Die Politik suchte die „Schuld“ bei den Schulen und den Vorgaben der Verwaltung, die Psychologie sah sie bei der Begabung und Lernwilligkeit der Kinder. Auf diesem Hintergrund habe ich das Angebot-Nutzungs-Konzept entwickelt. Danach kommt es sehr darauf an, wie Lehrende mit einer Organisationsform umgehen, welches Angebot sie aus ihr für die Schülerinnen und Schüler machen. Aber auch sie können nicht zaubern und Schüler:innenkompetenzen einfach herstellen. Was aus *ihrem* Angebot wird, hängt von der Nutzung durch die Schüler:innenschaft und deren Eltern ab. In der Langzeitstudie half das *Nutzungskonzept* wieder, Enttäuschendes und Unerwartetes zu erklären: Die Vorteile der Gesamtschule in der Chancengleichheit gingen nämlich im Erwachsenenalter der Kinder wieder verloren. Am besten nutzten nämlich die Bildungsschichten das Angebot der Gesamtschule. Dieses Denken, dass es im sozialen Bereich sehr auf die Nutzung von Chancen ankommt, sollte mich lange begleiten.

Gesamtschulen sind also nicht schon von sich aus segensreich. Sie können es sein, müssen es aber nicht. Dieses Ergebnisprofil hatte einerseits wichtige *bildungspolitische* und *forschungspolitische* Konsequenzen, andererseits wurde es auch für die *Entwicklung der Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin* bedeutsam.

Die Gymnasien gingen aus der Gesamtanalyse der Evaluation der Schulversuche als Sieger hervor. Die Sozialdemokratie schloss den sogenannten Schul-

frieden. Nicht mehr die gänzliche Auflösung des dreigliedrigen Bildungssystems wurde der Schwerpunkt ihrer Politik, sondern das Nebeneinander von Gymnasien und einer Schulform neben den Gymnasien. So entwickelte sich auch faktisch in Deutschland auf der Sekundarstufe I ein zweigliedriges Bildungswesen.

Politik und Verwaltung verloren gleichzeitig das Interesse an der empirischen Bildungsforschung. Projekte gingen zu Ende, Institute wurden geschlossen oder umgewidmet. Die großflächige empirische Bildungsforschung als Inspiration für bildungspolitische Entscheidungen war für 20 Jahre tot.<sup>4</sup>

Die Bildungsforschung selber zog auch ihre Schlüsse. Die Ergebnisse waren hochgradig schulspezifisch. So setzte sich die Einschätzung, die sehr folgenreich wurde, durch, dass es nicht so sehr auf die organisatorischen Rahmenbedingungen ankam, sondern darauf, wie man sie umsetzt, wie man Schule macht. Man kann einen optimalen organisatorischen Rahmen zugrunde richten. Die einzelne Schule erfuhr hier eine besondere Wertschätzung, sie wurde zu einer wichtigen *pädagogischen Handlungseinheit* (Fend, 1977). Erst später wurde wieder erkannt, dass auch die einzelne Schule keine „abgeschlossene“ pädagogische und soziale Welt ist. Auch in ihr gilt es, die institutionellen gesetzlichen Vorgaben umzusetzen, sie mit schulspezifischen Besonderheiten kompatibel zu machen und vor allem auch die Informationen zur Qualität der Unterrichtsebene einzubinden.

Dies war ein Ausgangspunkt für eine gerade in Österreich, in Innsbruck und Linz, aber auch in der Schweiz um Maag oder in Deutschland um das Dortmunder Institut herausragende *Entwicklungsforschung und Entwicklungsarbeit in den einzelnen Schulen* (Altrichter et al., 1998; Heinrich, 2007; Schratz & Steiner-Löffler, 1998; Steffens et al., 2017). Auch die Frage zu gutem Unterricht, nach den Bedingungen, unter denen Schülerinnen und Schüler viel Wissen und Können erwerben, wurde aktuell (Begrich et al., 2023). Hier habe ich in der Schweiz die wichtigsten Ansätze im Umkreis des ko-konstruktiven Unterrichts der Piaget-Aebli-Reusser-Praetorius Tradition gesehen.

In der öffentlichen Diskussion waren bildungspolitische Fragen nicht mehr prioritär. Unterhalb der Schwelle öffentlicher Diskussionen vollzogen sich im Bildungsbereich aber zwei dramatische Entwicklungen. Die *Bildungsexpansion*<sup>5</sup> war in vollem Gange. Noch nie in der Geschichte Deutschlands haben so

---

4 Für eine genaue Analyse vgl. Tenorth (2024)

5 Die große Erwartung war, dass sich im Prozess der Bildungsexpansion (vgl. z.B. Hadjar & Becker, 2006) auch die Chancengleichheiten reduzieren. Vieles hat sich in der Tat geändert: Mädchen haben am stärksten aufgeholt, Kinder auf dem Lande haben gleiche Bildungschancen, Geschlecht und Religion spielen keine Rolle mehr. Bei der sozialen Herkunft hat der ökonomische Faktor an Bedeutung für Bildungsentscheidungen verloren, dafür hat das Bildungsniveau an Bedeutung gewonnen. Bis zum Abitur ist auch die Chancengleichheit gestiegen, beim Studienverhalten ist sie dann wieder gefallen.

viele Kinder einen solchen Zuwachs anspruchsvoller Bildungsangebote erlebt. Hatten Frauen in der Mitte der 60er Jahre erst zu etwa 5% bis 10% Abitur, so waren es zwanzig Jahre später 30% bis 40%. Ähnliches gilt auch für Österreich. Auch hier haben Mädchen am meisten aufgeholt. Interessanterweise vollzog sich diese Expansion aber nicht in den allgemeinbildenden Gymnasien (AHS), sondern über die beruflichen Gymnasien, die gleichzeitig mit der Berechtigung zum Hochschulbesuch eine Berufsausbildung verbanden (BHS).

Neben der Bildungsexpansion vollzog sich ab der Mitte der 60er Jahre die erwähnte demographische Schrumpfung. Beide Entwicklungen zusammen haben zu jenen Langzeitfolgen geführt, die uns heute noch beschäftigen: eine Schrumpfung der beruflichen Ausbildungsgänge, ein enormer Fachkräftemangel und in Bezug auf die Finanzierung der Rente die Schwierigkeiten des Umlageverfahrens.

Dass sich im Stillen auch eine *kulturelle Revolution* in der Pädagogik vollzog, lässt sich erst jetzt rekonstruieren. Der Umgang der Generationen miteinander hat sich in den letzten fünfzig Jahren fundamental gewandelt, auch in Schulen. Wir konnten dies in einem Glücksfall für die Forschung sogar empirisch belegen. So ist die in den 70er Jahren noch weit verbreitete Kultur der Demütigung, des Bloß-Stellens in heutigen Schulen fast verschwunden, der gegenseitige Respekt ist deutlich gestiegen. Die Unterschiede im Umgang der Generationen in den letzten 30 Jahren sind so groß, dass man versucht ist zu sagen, die Reformpädagogik sei „angekommen“, also eine Pädagogik, die die Situation des je einzelnen Kindes in den Blick nimmt, sein Recht auf Selbstwertschonung und Respekt. Aber diese Zuwendung führte nicht zu größerer Devianz, im Gegenteil, die Devianz ist auch deutlich zurückgegangen. Unübersehbar fanden aber auch parallele Entwicklungen in der familiären Erziehungskultur statt. Hier ist die Kommunikationsdichte zwischen den Generationen deutlich gestiegen und die Kontrolldichte zurückgegangen (vgl. Fend & Berger, 2016).

Diese Erfolgsgeschichten waren kein Thema der öffentlichen Diskussion über das Bildungswesen. In diese brach eine andere Botschaft ein, die zu einer Wiederbelebung der empirischen Bildungsforschung zu Beginn des neuen Jahrtausends führte. Die PISA-Studien der OECD wurden zum Zentrum der Bildungsdiskussion.<sup>6</sup> Im ersten großen internationalen Monitoring schnitt Deutschland bekanntlich sehr schlecht ab, auch Österreich fand sich bei den Ländervergleichen meist in der unteren Hälfte. Dieses ist allen als PISA-Schock bekannt.

---

<sup>6</sup> Ihnen waren in den 90er Jahren große, international angelegte Studien der IEA (Walker, 1976) vorangegangen, an denen sich auch Deutschland beteiligte.

Meinen persönlichen PISA-Schock habe ich durch den Vergleich der Bodensee-Länder erlebt, der 2009 möglich wurde, da Vorarlberg (in Erwartung eines besseren Abschneidens als Gesamtösterreich) zusammen mit Tirol eine Sonderstichprobe für das eigene Bundesland in Auftrag gab. Dadurch konnten die Leistungsprofile in Mathematik, Lesen und den Naturwissenschaften in Vorarlberg, St. Gallen, dem Thurgau, Baden-Württemberg und Bayern verglichen werden. Das Ergebnis war für Vorarlberg niederschmetternd. Bei allen Kompetenzvergleichen schnitt es am schlechtesten ab. Gegenüber St. Gallen waren die 15-Jährigen in Vorarlberg in Mathematik sogar um zwei Jahre zurück. Deutschland, aber auch Österreich waren alarmiert und sie haben reagiert. Den Glanzpunkt des nun auch in Österreich einsetzenden Monitorings bildete die Gründung des BIFIE. Hier wurde vom Aufwand der Datenerhebung, ihrer Verarbeitung und Präsentation sehr viel investiert und geleistet. Neben den PISA-Studien wurden hier Schulleistungen in Mathematik, Deutsch und Englisch bei allen Schülerinnen und Schülern der 4. und 8. Schulstufe in großen Erhebungen bei ca. je 80.000 Schülerinnen und Schülern erhoben (Fend, 2020). Ein eindrucksvolles Unterfangen, das über zehn Jahre zu einem einsamen Höhepunkt der empirischen Bildungsforschung in Österreich führte. Schließlich wurden diese Aktivitäten, um sie zu verstetigen, als Teil der Qualitätssicherung im Bildungswesen in die Bundesverwaltung als „Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen“ (IQS) integriert. Empirische Forschung und Monitoring sollen so auch in Österreich zum Ausgangspunkt für eine datengestützte Qualitätssicherung, zu einer „evidence based policy“ im Bildungswesen werden. Die empirische Bildungsforschung war so ein Wegbereiter eines institutionalisierten Monitorings.<sup>7</sup>

Es war ein langer Weg von ersten empirischen Studien zu Beginn der 70er Jahre hin zur Verfestigung von Datenerhebungen im Bildungssystem im Kontext der regulären Qualitätssicherung. Diese Datenerhebungen und ihre Aufbereitung sind heute sehr professionell, wie man in den nationalen Bildungsberichten in Deutschland, aber auch in Österreich sehen kann. Dass in ihnen auch Gefahren schlummern, wurde in den letzten Jahren international, aber auch national umfassend diskutiert (Ravitch, 2010). Man kann mit solchen Daten leider auch sehr viel Unfug und Missbrauch treiben. Es kommt entscheidend auf ihre politisch und pädagogisch geregelte Nutzung an (vgl. die Konzepte in Fend, 2020). Vor allem ihr Missbrauch zur Kontrolle von Lehrpersonen oder zur Dokumentation der Schulgeschichte von Schülerinnen und Schülern mit der Gefahr der lebenslangen Stigmatisierung ist problematisch.<sup>8</sup>

---

7 Siehe die Nationalen Bildungsberichte in Österreich und die Bildungsberichte in Deutschland

8 Ich fand und finde es heute noch wichtig, dass in das Bildungswesen möglichst viel objektives Wissen über die realen Verhältnisse eingespeist wird. Die Verantwortlichen sind immer in Ver-

Bleibt noch eine empirische Bildungsforschung im universitären Bereich? Ein Blick in neue Handbücher macht eindrucksvoll sichtbar, mit welcher Professionalität heute im pädagogischen Bereich geforscht wird.

Auch wir waren in den letzten Jahren nicht untätig. Durch mehrere Glücksfälle – fast immer persönliche kollegiale Konstellationen – konnten wir eine Studie aus der Konstanzer Frühzeit, den Jugendlängsschnitt von 1979 bis 1983 bis heute weiterführen. Das gesamte Spektrum an Lebensereignissen und Persönlichkeitsentwicklungen kam dabei zur Sprache: die Berufsausbildung, die Einkommensentwicklung, die Folgen von Bildungsniveaus auf die soziale Lebensgeschichte, auf den politischen und kulturellen Habitus, auf Gesundheit, auf die seelische Entwicklung und Lebenszufriedenheiten. Von den damals

---

suchung, die Sachlage schön zu reden und zu verteidigen, insbesondere wenn sie angegriffen werden. Der Weg in eine Selbstgefälligkeit ist gerade in einem Bereich groß, der so wenig als gut oder schlecht indizierbar ist.

Erst in einem zweiten Schritt ist mir im Laufe der Jahre aber klar geworden, wie bedeutsam der politische Rahmen ist, in dem dieses Monitoring steht. Dieser Rahmen ist von österreichischen Kolleg:innen, insbesondere von Thröler im Rahmen von „Governance“-Konzepten aufschlussreich und kritisch diskutiert worden. Besonders in den USA diente das Monitoring als Grundlage für die Steuerung des Bildungswesens, als Grundlage für Belohnung bzw. Bestrafung von Lehrpersonen und Lehrkörpern. Je besser die Leistungen, umso mehr Returns für die Lehrpersonen: bessere Schulzuweisungen, Entlassungen oder Beförderungen. Das Monitoring sollte die Grundlage für ein Incentive-System sein, das zu mehr Leistung anspornt. In der politischen Umnutzung wurde es zum Privatisierungsinstrument, um begüterten Familien Bildungsvorteile zu verschaffen. Bei bildungsbedürftigeren Schichten führte es zu einer gesteigerten Bildungsverarmung. Diane Ravitch hat voller Bitterkeit in ihrem Buch „The Death and Life of the Great American School System“ diese Umnutzung des Monitorings geschildert (2010).

Eine solche Governance halte ich für problematisch und unverantwortlich, da sie die Bedingungen missachtete, unter denen gute bzw. schwache Schulleistungsprofile entstehen. Um das aber zu erklären, muss man wissen, wie Lehren und Lernen geschieht und was dafür förderlich ist.

Wie problematisch Incentive-Systeme sein können, zeigt auch das schwedische Beispiel. Das Monitoring-System von PISA hat für dieses Land den größten je beobachteten Rückfall an Schulleistungen innerhalb weniger Jahre gezeigt. Die neoliberalen Regierung hatte ein neues finanzielles Incentive-System eingeführt. Das für die Schulfinanzierung aufgewendete Geld wurde den Eltern als Voucher übergeben, die sich damit die ihnen am besten erscheinenden Schulen aussuchen sollten und diese über die Vouchers bezahlen. Dies hat viele private Firmen angelockt, die daraus ein riesiges Geschäftsmodell machten, sich aber die Schüler:innen und Eltern genau aussuchten. Auf der Strecke blieben große Sektoren der Gesellschaft, die eine gute Versorgung besonders gebraucht hätten, insbesondere Schulen mit weniger privilegierten Kindern. In der Summe zeigte sich bei PISA ein enormer Rückschritt des einstigen Musterlandes der Bildung.

Es gibt aber auch positive Beispiele für die Nutzung der flächendeckenden Erhebung von Kompetenzen. Hamburg, ein Stadt-Staat, hat in den letzten Jahren den größten Zuwachs an Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen zu verzeichnen. Er hat gleichzeitig das Monitoring perfektioniert, mit Rückmeldungen der Leistungen von Kindern an Schulen, Eltern, Behörden. Die Rückmeldungen wurden dann allerdings verbunden mit umfangreichen Förderprogrammen. Auch in Österreich haben die Messungen der Kompetenzen in Mathematik und ihre Rückmeldung an die Schulen, dazu geführt, dass die Leistungen besser wurden.

12-Jährigen im Jahre 1979 haben sich noch über 1000 gerade in diesem Sommer – sie sind jetzt 57 Jahre alt – an einem neuen Testlauf beteiligt.

Und es zeigte sich unübersehbar, welche lebensbestimmende Macht die Schule, insbesondere das schulische Bildungsniveau hat. Höhere Bildungsabschlüsse führen zu mehr Lebenseinkommen, insbesondere bei Männern. Die Fenster zur Welt, wie interessiert man an Politik und Kultur ist und wie tolerant und weltoffen dieser Blick in die Welt ist, hing am stärksten vom Bildungsniveau ab. Für das Lesen traf dies besonders zu. Für viele Jugendliche hat das Gymnasium den Zugang zur sogenannten „Hochkultur“ geöffnet, die ihnen sonst verschlossen gewesen wäre. Aber auch das Gesundheitsverhalten war bildungsabhängig. Bewegung, Konsum von Nikotin und Alkohol, Gewichtsregulierung hingen mit dem Bildungsniveau zusammen. Bildung machte „schlank“.

Aber auch bei der sozialen Lebensgeschichte zeigten sich Zusammenhänge mit der Bildungslaufbahn. Je höher das Ausbildungsniveau, desto später wurde geheiratet, die Heirat selbst war bildungsabhängig, jetzt aber im negativen Sinne: je höher das Bildungsniveau, desto seltener ging man diese Form der Bindung ein. Soziale Folgen höherer Bildung zeigten sich besonders bei Frauen: je höher ihr Abschluss war, desto häufiger waren sie nicht verheiratet und desto seltener hatten sie Kinder.

Beim empfundenen Glücksgefühl und der Lebenszufriedenheit kamen wir ins Grübeln. Sie hingen im Alter von 35 und 45 nicht mit der Lebenszufriedenheit zusammen. Hier führte der soziale Lebenslauf Regie. Vielleicht ein Trost: Die Pädagogik ist nicht für alles verantwortlich.

## 2 Theorie

Ich komme in aller Kürze zu einer Bilanz der Theorieentwicklung.

Die empirische Forschung hat in den letzten Jahrzehnten unzweifelhaft viel dazu beigetragen, genauer zu sehen, wie die Bildungswirklichkeit aussieht, wo Leistungsprobleme und Defizite, wo Chancenungleichheit und Verwahrlosung zu sehen sind und welche Faktoren damit zusammenhängen. Sie hat akribisch nach Determinationsstrukturen gesucht und tut dies fortlaufend.

Je umfassender dieses Wissen wurde, umso größer wurde bei mir das Bedürfnis, zu verstehen, wie diese Determinationsstrukturen zustande kommen. Im Kontext der Gesamtschulforschung haben uns Kritiker:innen zudem immer wieder vorgeworfen, vom vielen Messen werde das Schwein auch nicht fetter. Ein paralleles Beispiel wäre die Erfassung der Verspätungen von Zügen. Davon werden sie auch nicht pünktlicher. Die Beschreibung eines Zustandes enthält noch nicht den Schlüssel für seine Veränderung. Aber unzweifelhaft viele Hinweise. Eine Rekonstruktion, wie Zustände zustande kommen, würde

noch weiterhelfen. Eine solche Rekonstruktion führt unausweichlich in Versuche, Theorien über die Funktionsweise dieser Systeme zu entwickeln, wie z.B. Leistungsunterschiede in einem Bildungssystem oder Verspätungen in einem Verkehrssystem zustande kommen.

## 2.1 Theorie der Schule

In meinem ersten theoretischen Anlauf bin ich von schlichten Alltagswahrnehmungen ausgegangen. Alle Kinder gehen cum grano salis in gleichem Alter, also etwa ab dem sechsten Schuljahr in die Schule. Hier durchleben sie zusammen mit Altersgleichen in Jahrgänge aufgeteilt eine systematische Lehre für 40 Wochen im Jahr. In diesen 40 Wochen gehen sie Tag für Tag in eine Schule und erfahren drei bis sieben Stunden pro Tag sorgsam vorbereitete Sequenzen systematischen Lernens. Sie sitzen in Schulklassen, in denen sie zuhören, lernen, üben und geprüft werden. Diese einzelnen Leistungen summieren sich zu Chancen, Bildungsgänge mit unterschiedlichen Anforderungen einzuschlagen. Diese Bildungsgänge wiederum führen zu Abschlüssen, die wiederum Anschlüsse für neue Bildungsgänge enthalten. Im günstigsten Falle entwickelt jedes Kind optimal seine kognitiven und sozialen Potentiale und erlebt und gestaltet einen Weg durch die Schule, der zu Berufsfeldern führt, in denen es sich wiederum bewähren kann.

Diese Alltagserfahrung habe ich im Kontext soziologischer Konzepte in einem ersten Schritt *institutionstheoretisch* aufgearbeitet. Organisationsformen, Personal, Sachausstattung, Handlungswissen und Kompetenzen des Personals, Verantwortlichkeiten, Kontrollmechanismen waren Kernaspekte der Bildungssysteme als Orte der systematischen Veranstaltung von Lernprozessen. Diese Groß-Institution ist ein zentraler Aspekt der Gesellschaft, welche mit ihr Kernprobleme der generationalen Reproduktion infolge des biologischen Austausches ihrer Mitglieder löst und so Kontinuität und Entwicklung über mehrere Generationen hinweg organisiert und sichert (Fend, 1981).

Bildungsinstitutionen führen dabei zu mehreren für die Gemeinschaft und Gesellschaft wichtigen Ergebnissen: zu einer Qualifikationsstruktur, die für die Erhaltung der Arbeitsweise und Überlebensweise einer Gesellschaft zentral sind, zu einer Verteilung von Schülern und Schülerinnen auf Bildungsgänge und unterschiedliche Berufsfelder und zur Akzeptanz dieses leistungsorientierten Verteilungssystems als legitimer Grundlage des Zusammenlebens. Die Kernerfahrung dafür bildet das alltägliche Geschehen in Schulklassen, in denen Kindern gleiche Aufgaben gestellt werden, deren Erfüllung nur nach der Qualität der Aufgabenbewältigung objektiv festgestellt wird und die in der Summierung in der Gestalt von Zeugnissen weitere Bildungswege bestimmen (Dreeben, 1968; Dreeben & Fend, 1980; Parsons, 1959). Damit werden drei Funktionen durch diese Organisation von Bildungswegen gleichzeitig erfüllt,

die der *Qualifikation*, der *Allokation* und der *Integration*. Aber nicht nur für die Gesellschaft ist damit das Bildungswesen eine Kernorganisation, sondern auch für die heranwachsende Generation ist es prägend. Es „arbeitet“ an der „Agency“, also an den personalen Potentialen der heranwachsenden Menschen, um sich in der Gesellschaft produktiv bewegen zu können, Chancen zu nutzen und Risiken zu vermeiden.

Bildungsinstitutionen in der Moderne sind also Institutionen, die für alle heranwachsenden Menschenkinder gleiche Chancen organisieren, bestmögliche Qualifikationen zu erwerben, die sie auf einen optimalen beruflichen Weg bringen. Nur die Leistungen zählen. Auf dieser Grundlage erfolgt die Allokation in ein hoch differenziertes Beschäftigungssystem mit unterschiedlichen Aufstiegs- und Verdienstchancen.

Wodurch erreicht dies die große „Maschine“ Bildungssystem? Die einfache erste Antwort war „self-evident“. Sie organisiert Erfahrungen, die die erwähnten Wirkungen haben. Dazu bedarf es nun, wenn dies empirisch erforscht werden soll, einer Systematik dieser Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche in der Institution Schule machen. Es bedarf aber auch einer Systematik der Wirkungen, die aus diesen Erfahrungen resultieren.

Zu den Erfahrungen gehörten nicht nur die kulturellen *inhaltlichen Lernererfahrungen*, sondern auch die *sozialen Beziehungserfahrungen mit Lehrpersonen und Gleichaltrigen*, aber auch die *institutionellen Erfahrungen* mit Prüfungssystemen und Formen der Mitbestimmung. Das manifeste Curriculum, auf das sich Planungsinstanzen schulischen Lernens meist beschränkten, mussten wir so erweitern um den „heimlichen Lehrplan“ der institutionellen und persönlichen Erfahrungen in der Schule.

Auch der *Output*, die *Wirkungen* dieser Veranstaltungen und Erfahrungen, wurde erstmals systematisch differenziert. Auch hier galt es, die offiziell angestrebten *fachlichen Lernergebnisse* um die *sozioemotionalen Wirkungen* auf die Persönlichkeit zu erweitern und letztere auch zu systematisieren.

Es wurde dabei schnell klar, wie differenziert die dadurch erweiterte schulische Wirklichkeit war. Sie zu beschreiben und zu erklären bedurfte jetzt wieder der empirischen Forschung. Gleichzeitig wurde sichtbar, wie unterschiedlich die verschiedenen Aufgaben, jene von Qualifikation, Allokation und Integration ausgestaltet sein können. Internationale Vergleiche, aber auch binnennationale machten dies sichtbar. Die Bildungswege wurden z. B. in segregierten Bildungssystemen anders organisiert als in integrierten. Die inhaltlichen Angebote zeigen in verschiedenen Bildungssystemen ebenfalls eine hohe Varianz. Gleichermaßen gilt für die Erfahrungen mit sozialen Umgangsformen im Lehrer:innen-Schüler:innen-Verhältnis und im Umgang der Schülerinnen und Schüler in einer Schulklasse miteinander. Auch die Wirkungen der Schule können sehr divergieren. Nicht nur das Leistungsniveau kann sehr bescheiden oder

herausragend sein, sondern auch die sozioemotionalen Wirkungen können desaströs oder segensreich sein.

Es sind auch Kernprobleme deutlich geworden, wenn große Massen von Kindern unterrichtet werden sollen und nicht jedem einzelnen Kind eine Lehrperson oder gar für jedes Fach eine eigene Lehrperson zugordnet werden kann. Die Lösung durch Gruppenbildung, etwa in der Form der Jahrgangsklasse, erzeugt unvermeidlich die Spannung zwischen gleichen Anforderungen und ungleichem Lerntempo, zwischen Gleichbehandlung und Individualisierung. Bestimmte Schüler:innengruppen haben Mühe mitzukommen, andere sind permanent gelangweilt. Gewinner des Systems stehen häufig im Vordergrund und die Verlierer werden aus der Aufmerksamkeit ausgeblendet.

Dennoch, auch bei dichtem Wissen über die realen Probleme des Lernens in heterogenen Schulklassen, die mir aus der eigenen Zeit als Lehrer noch vor Augen standen, schließlich war in einer einklassigen Volksschule ein hohes Maß an Binnendifferenzierung nötig, überwog die Einschätzung, dass dieses riesige Gebilde Bildungssystem<sup>9</sup> ein *Meilenstein in einer Fortschrittsgeschichte der Menschheit* ist. Dies bei aller Kenntnis der Schwarzen Pädagogik (Rutschky, 1993), die über Jahrzehnte das Alltagsleben ganzer Generationen von Kindern geprägt hat.

Dennoch ist ein Ungenügen geblieben. Zwischen den empirischen Realitäten und dem theoretischen Konzept der „großen Maschine“ des Bildungswesens war noch eine Lücke. Wie kommen im Kontext der zweckrationalen Organisation des Bildungswesens die empirischen Realitäten zustande? Wer schafft diese Zusammenhänge? Und wer schafft die Organisationsformen aus welchen Gründen? Dieses Ungenügen führte zu einer neuen Theorie der Schule.

## 2.2 Neue Theorie der Schule – Bildungssysteme als institutionelle Akteure der Menschengestaltung

Eine wissenschaftstheoretische Kerneinsicht hat schließlich geholfen, das Unbehagen bei der ersten Theorie der Schule zu benennen. Der Weg der Empirie des Bildungswesens und ihre Einbettung in eine Theorie des Bildungswesens war zwar ebenfalls schon von einer wissenschaftstheoretischen Überzeugung inspiriert. Wenn man Wissenschaft von Bildung und Erziehung betreiben will, dann muss man zu zutreffenden Aussagen über diesen Bereich kommen. Sagen können, was ist, und beweisen können, dass etwas so ist, wie es gemessen

<sup>9</sup> 6000 Schulen, 1,2 Millionen Schülerinnen und Schüler sowie 130.000 Lehrpersonen sind es in Österreich, die im Bildungswesen „leben“ und arbeiten. Dazu kommen noch 75.000 Lehrende und 400.000 Studierende an Hochschulen. Etwa 15.000 über zehn bis zwanzig Jahre systematisch abgestimmte und fein gegliederten Unterrichtsstunden werden dabei angeboten. Vierzig Jahre lehren bedeutet, bei einer Pflichtwochenstundenzahl von 25 Stunden etwa 40.000 Unterrichtsstunden vorzubereiten, durchzuführen und nachzubereiten.

wurde, war der Kern dieser Bemühungen. Wissenschaft, so die Überzeugung der ersten Phase von Empirie und Theorie ist eben *streng wahrheitsorientierte Forschung, regelgeleitete Evidenz-Suche*, sie ist von validen Messungen abhängig und von der Erklärung der Messergebnisse. Die Wiener Schule, Popper (1971) und vor allem Wohlgemann (1969) haben mich davon überzeugt. Damit wird Wissenschaft aber nur als *Handlungsform* beschrieben.

Diese eine Kerneinsicht der Theorie der Wissenschaft wurde durch eine zweite folgenreich erweitert. Die Art und Weise, Wissenschaft zu betreiben, hängt auch von *Merkmale des untersuchten Wirklichkeitsbereichs* ab. Wissenschaften zum Bereich der Natur unterscheiden sich von Wissenschaften zur *sozialen Welt* und der Kultur.

Diese objektbezogene wissenschaftstheoretische Unterscheidung hat Max Weber präzise formuliert.

Wir sind – so Max Weber – „[...] bei ‚sozialen Gebilden‘ (im Gegensatz zu ‚Organismen‘) in der Lage: über die bloße Feststellung von funktionellen Zusammenhängen und Regeln („Gesetzen“) hinaus etwas aller ‚Naturwissenschaft‘ [...] ewig Unzugängliches zu leisten: eben das ‚Verstehen‘ des Verhaltens der beteiligten Einzelnen, während wir das Verhalten z.B. von Zellen nicht ‚verstehen‘, sondern nur funktionell erfassen [...] können. Diese *Mehrleistung der deutenden gegenüber der beobachteten Erklärung* ist [...] gerade das dem soziologischen Erkennen Spezifische“ (Weber, 1956, S. 11).

Die Arbeit an der zweiten Fassung der Theorie der Schule (Fend, 2006b) ist vor allem durch diese Konzeption des Bildungswesens als eines sinnhaften sozialen Gebildes durch Max Weber inspiriert. Damit war ein Programm eröffnet, das den *sinnhaften Anteil der sozialen Welt und der Kultur* ins Zentrum rückt. Das Bildungswesen war nun zweifelsfrei ein solcher Bereich der sozialen Welt und der Kultur, den man von ihren Schöpfern bzw. ihren Trägern her „verstehen“ kann. Wir müssen uns also mit etwas beschäftigen, das von Menschen geschaffen wurde und mit dem sie etwas erreichen wollten.

Damit war auch der Weg offen herauszufinden, was mich jahrelang beschäftigt hat: *Verstehen zu wollen, wie die in der Empirie gefunden Zusammenhänge zustande kommen*. In der ersten Konzeption der Theorie der Schule war das Bildungswesen in der Tat noch eher eine große Maschine, in die ein Input erfolgt, der in einem Prozess verarbeitet wird und einen Output erzeugt.

Wenn man Max Weber folgt, dann fehlen hier die konkret Handelnden, es fehlt der Rückgang auf deren Intentionen, auf die Absichten und den Sinn ihres Handelns. Es fehlt dann auch die soziale Organisation dieses Handelns in der *Gestalt vereinbarter und durchgesetzter Regelungen*, es fehlen die Auseinandersetzungen zwischen sozialen Trägern von Interessen.

Die allgemeine Sinnkomponente von Bildungssystemen habe ich in dieser Denktradition dann so beschrieben:

Ihrem idealtypischen Sinn nach sind Bildungssysteme auf Menschengestaltung ausgerichtet, auf die Erzeugung von Wissen, von Fähigkeiten, von Charakter, von Glauben in der heranwachsenden Generation.<sup>10</sup> Oder etwas reißerisch ausgedrückt: *Bildungssysteme sind gigantische Institutionen, die Menschengestaltung in hoch methodisierter und rationaler Form organisieren.* Wer diese Institutionen beherrscht, der beherrscht die Weltdeutungen, das Denken und das Können der neuen Generation.

Diese neue Wahrnehmung enthielt gleichzeitig ein ungeheures Versprechen und eine ungeheure Bedrohung. Vor allem enthielt es die unvermeidbare Aufforderung, die *Entstehungsgeschichte* dieser sozialen Institution ins Auge zu fassen und zu versuchen, sie aus den Motiven und Weltdeutungen ihrer Erschaffung zu verstehen. Der Rückgang auf die Geschichte des Bildungswesens war damit unabweisbar.

Worauf richtete sich in diesem theoretischen Rahmen einer verstehenden Soziologie und im historischen Rückblick dann die Aufmerksamkeit?

Es kamen die *Akteure* ins Blickfeld, nicht nur einzelne Personen, sondern vor allem auch Vertreter der politischen und geistlichen Mächte. Kaiser:innen, Fürsten:innen, Päpste, Mönche, Gelehrte, Staatsmänner, Lehrpersonen – sie wurden nun Teil der Erklärung von Bildungseinrichtungen.

Bei diesen Akteuren interessierte vor allem, welche *Deutungen der Welt* und welche *Interessen* sie befeuerten und welchen Stellenwert in diesen Deutungen und Interessen Unterricht und Lernen hatten.

Dadurch kam ins Blickfeld, welche *Inhalte* an die neue Generation jeweils vermittelt werden sollten, was sie wissen, glauben und können sollte.

Sichtbar wurde auch, wie sich *Prozesse der Institutionsbildung* vollzogen, wie *Regelungen* in Gesetze gegossen wurden, wie mühsam die Rekrutierung und Ausbildung und Anstellung von Personal war, wie die Aufsicht organisiert wurde, wie Methoden und Unterrichtsformen *erfunden* und praktiziert wurden. Die Institutionstheorie erhielt hier eine historische Dimension. Handeln in Schulen wurde so verständlich als *regelgeleitetes (institutionelles) Zusammenhandeln verschiedener Akteure zur methodisierten „Menschengestaltung“*.

So harmlos diese Umorientierung klingt, so ungeheuer folgenreich war sie. Plötzlich wurde durch den geschichtlichen Rückblick das Bildungswesen lebendig. Aus Begriffen wurden Geschichten. Ganz neue Daten wurden wich-

---

10 Die Besonderheit der Arbeit in Bildungsinstitutionen hat Sidorkin (2012) eindrucksvoll beschrieben. Es werden hier nicht Objekte erzeugt wie in Wirtschaftsbetrieben, sondern die Arbeit richtet sich auf die Veränderung von Personen. Er unterscheidet somit „Object transforming activity“(OTA) von „Subject transforming activity“ (STA). Zu letzter zählt er das Lehren und Lernen.

tig: Quellen wie Bücher, Bilder, Erzählungen. Eine ganz neue Welt neben der Quantifizierung in der empirischen Bildungsforschung. Was in der Erziehungswissenschaft oft als Kampf um quantitative oder qualitative Methoden erscheint, erweist sich als Scheingegensatz. Es geht nicht um die „kollegiale Toleranz“ der verschiedenen Methoden, es geht vielmehr darum, dass sie aus der Natur des Gegenstandes unabwiesbar aufeinander angewiesen sind. Es gibt kein Verstehen des Bildungssystems ohne Rückgang auf Texte, auf Sinnstrukturen. Die entscheidenden „Mechanismen“ lassen sich hier nur aus den textdatenbasierten Rekonstruktionen eruieren.

Die Theorie der Schule wurde dadurch nicht einfacher. Eine Arbeit zur Geschichte des Bildungswesens war unumgänglich (Fend, 2006a), ein Anspruch aber, mit der gestandenen Zunft der Historiker:innen mithalten zu können, illusorisch. Nur ein gezielter theoretischer Zugriff gab mir den Mut, dies zu versuchen. Wieder war Max Weber hilfreich, der mit seinem Konzept der Rationalisierung und Methodisierung in der okzidentalen Geschichtsentwicklung eine Perspektive bot (Weber, 1920).

In der okzidentalen Geschichte drehte sich über Jahrhunderte Bildung um *Religion*. Dafür gab es gute Gründe. Das Christentum brachte eine Sichtweise des Lebens in die Welt, die das irdische Dasein zu einem heilsgeschichtlichen Drama machte. Denn dieses Leben war nun plötzlich nur die Vorphase für ein ewiges Leben. Ewig und nicht weniger. Und dieses Ewig konnte der Himmel, aber auch die Hölle sein. Größer geht nicht. Was noch wichtiger war: Dieser Weg zum ewigen Heil war nicht zufällig und von unkontrollierbaren Mächten abhängig, er war von der Lebensführung abhängig, die man selbst zu verantworten hatte.

Eine solche Geschichte in die Welt zu bringen, sie glaubhaft zu machen und gegen Gegner zu verteidigen, ist das eine große Problem. Die andere große Leistung ist die, sie über Jahrhunderte, ja Jahrtausende am Leben zu halten. Und hier kommen Institutionen wie Kirche und Schulen ins Spiel, kommen Fähigkeiten des Lesens und Schreibens ins Spiel. Ohne Bücher, ohne Sprache, ohne Lehren und Lernen wäre dies nicht möglich. Nicht alle müssen dies können, aber eine tragende Schicht von Expert:innen.

Der abendländische Erfolg dieser christlichen Weltbilder und Deutungsmuster beruht, neben den verschlungenen Wegen der Bildung kirchlicher Institutionen und dem Glücksfall der Anerkennung des Christentums als Staatsreligion durch Konstantin, rein äußerlich auf einem eigenartigen Sachverhalt: auf der Durchsetzung einer Sprache für den gesamten europäischen Raum, auf *Latein*. Es verdrängte das Griechische, das eine eigene interessante Überlebensgeschichte hat.

So wurde das Fremdsprachenlernen zum Kern der Beschulung und schuf einen europäischen Bildungsraum. Kurioserweise war ein Buch neben vielen Kommentaren der Bibel über tausend Jahre der Kern des Lehrplans: die

*Vulgata*, die lateinische Übersetzung der griechischen Bibel durch Hieronymus, an die sich dann auch vielfache lateinische Kommentare anschlossen. Die „fachdidaktische“ Grundlage war ebenso schmal: die lateinischen Grammatiken des Donat und des Priscius. Bis ins 18. Jahrhundert war das Latein die GelehrtenSprache von Salamanca bis Uppsala, von London bis Paris und von Prag bis Bologna. Die rivalisierenden Sprachen des Griechischen und die Nationalsprachen haben eigene spannende Geschichten.

Die Geschichte der christlichen Weltdeutung in einem Kanon der „Wahrheiten“ war aber kein unumkämpfter, aus dem Wert der Wahrheiten heraus notwendig sich ergebender Selbstlauf. Der Kanon selbst war immer wieder umstritten und führte zu Abspaltungen und Schismen, zu erbitterten Kämpfen mit vielen Opfern. Auch das Medium für den Deutungs-Kanon, die Schrift und Sprache waren nicht immer gleich und umstritten.

Das Weltwissen der Antike brach immer wieder in Schulen ein und führte zu einem komplexen Lehrplan des Abendlandes. Die Universitäten des Mittelalters wollten umfassend sein und integrierten dieses Weltwissen in der Gestalt des Triviums und Quadriviums in ihre Ausbildung. Es wurde so zu Vorstufen religiösen Expertenwissens, verselbständigte sich aber immer mehr zu wissenschaftlichem Wissen.

Schließlich gab es nicht nur religiöse Probleme zu lösen, sondern auch profane. Ärzt:innen, Rechtsanwält:innen, Architekt:innen, Handwerker erarbeiteten Wissen und Können, das durch neue Generationen gelernt werden wollte. Die Entstehung weltlichen Wissens und weltlicher Kompetenzen nachzuzeichnen würde hier zu weit führen. Die „Geschichte des Bildungswesens“ musste die *Sattelzeiten* der okzidentalen Geschichte aufarbeiten, die der griechischen Antike und ihr Fortwirken bis heute, die der Rechtsgeschichte Roms. Ich musste die Entwicklung nationaler Sprachen und Dialekte rekonstruieren, die Entstehung weltlicher Ideale von herausragendem Menschentum in der Renaissance schildern, die Reformation und ihre Forcierung der Alphabetisierung aller Menschen betonen, die Aufklärung mit der ersten Systematik der Menschenrechte ins Auge fassen und schließlich die Wege der Universalisierung, Expansion und Professionalisierung von Bildung im 19. und 20. Jahrhundert beschreiben. All dies konnte natürlich nicht quellenkritisch geschehen, war aber als historische Rekonstruktion der Entstehung von Bildungsprozessen unvermeidlich. Dabei ging es nicht nur um die Machtkämpfe im Umkreis der Alphabetisierung und Volksbildung, sondern auch um die Entwicklung weltlicher Bildungsgänge der höheren Bildung in der Gestalt von Gymnasien und Hochschulen. Für mich war es ein Abenteuer, dem nachgehen zu können und dabei auch die *Realgeschichte der didaktischen und methodischen Erfindungen*, z.B. die des Lesens und Schreibens, kennenzulernen.

Das Lesen und Schreiben beizubringen scheint keine Kunst zu sein. Von dieser Einschätzung wird geheilt, wer, wie Messerli (1999) es getan hat, die Geschichte des Lese- und Schreibunterrichtes erforscht. Viele Fehlannahmen haben zu unglaublicher Zeitverschwendungen geführt. So dachte man, man beginnt beim Einfachsten, bei den Buchstaben, schreitet fort zu den Silben, dann zu den Wörtern und dann zu den Sätzen. Also lernt man Buchstaben, Silben usw. Ja so hat man es getan und alle Silbenkombinationen stundenlang, auswendig gelernt, also a-b-ab, i-b-ib, e-b-eb, u-b-ub und so weiter. Das Syllabenschlagen hat Schulstunde um Schulstunde gefüllt.

Vierjährige saßen mit des Lesens unkundigen Sechzehnjährigen beisammen. Wer etwas gut konnte, wurde dafür auch wieder früher ausgeschult. Die Schulstuben waren in der Regel voll gepfercht, stickig und dunkel, da die „Beleuchtung“ mit Kienspan und später mit Petroleum sehr teuer war. Die Kinder kamen der Reihe nach dran, zeigten ihr „Lese-material“, einen Teil aus einem Kalenderblatt, ein politisches Flugblatt, meist aber Teile aus dem Katechismus, aus dem sie vorlesen sollten. Die Regel war der *serielle Unterricht*. Wenn es geordnet zuging, bekamen die Schüler:innen jeweils der Reihe nach eine Aufgabe, nahmen diese in die Bank mit und mussten versuchen, sie auswendig zu lernen. Am Mittwoch und Samstag wurden sie dann abgehört und gehörig mit Schlägen durchgeblaut, wenn sie etwas nicht konnten. Der „Frontalunterricht“, Unterricht des Zusammenlernens genannt, war der große didaktische Fortschritt.

Sinnerfassendes Lesen ist zu Beginn des 19. Jahrhunderts sogar noch bei Lehrpersonen ein Problem, wie ein Bericht zeigt:

„Nach einem Schulmeisterkurs (1806/07) auf dem Rietli bei Zürich habe er, so berichtet August Zeller (1774–1846) 13 Schulmeistern ein Lesebuch ausgehändigt und sie aufgefordert, darin ein bestimmtes Lesestück zu lesen: Nachher ließ er die Bücher zu machen und sagte: ‚Schulmeister von Wiedikon, können Sie mir jetzt kurz den Inhalt des Lesestückes angeben?‘ Dieser weinte die hellen Tränen und bekannte: Daran habe er in seinem Leben noch nie gedacht, dass man wissen müsse, was man lese“ (Messerli, 1999, S. 125).

Die Erfindung von Schulehalten ist aber auch eine Erfolgsgeschichte. Jahrgangsklassen, Schulräume, Tafeln, Möbel, Beleuchtung, Schreibinstrumente führten zu einer neuen Kunst des Unterrichtens, von Gruppenunterricht, Klassenunterricht, Abteilungsunterricht.

In gewisser Weise habe ich durch diese historische Rekonstruktion auch meine „Unschuld“ gegenüber Bildungseinrichtungen verloren. Sie hat unübersehbar gemacht, dass Bildungseinrichtungen immer ein interessengeleitetes Machtinstrument derer waren, die Schulbildung einrichteten und gestalteten.

Wer die Schulen beherrschte, der beherrschte das, was Menschen wissen, können, denken, glauben sollen. Er beherrscht die Seelen.

Der Erwerb von Wissen war in einer ständischen Gesellschaft ein Mittel der sozialen Exklusion, der Abgrenzung und der Zementierung sozialer Hierarchien. Know-how wurde als Existenzgrundlage immer auch geschützt, in Zünften streng reguliert. Die Ausbildung von Gelehrten, seien es religiöse oder weltliche, diente der Sicherung von Deutungssystemen, seien es religiöse oder weltliche, sie diente aber auch deren Existenz. Bis heute dienen Bildungssysteme in autoritären Gesellschaften über Bewusstseinsbildung der Indoktrination und damit der Herrschaftssicherung. Wie dies organisiert werden kann, wird in einem frühen Werk von 1960 sichtbar, das sich die Aufgabe stellte, das System der Pädagogik in der ehemaligen DDR auf allen Gestaltungsebenen darzustellen. Wie etabliert man die Herrschaft über das Bewusstsein in einer Gesellschaft? Das Buch von Hans Mieskes „Pädagogik des Fortschritts“ zeichnet dies im Detail nach (1960). Auch heutige diktatorische Regimes unternehmen dies, durch strikte Informationskontrolle und die Kontrolle aller Güter, die Menschen wichtig sein könnten (freie Bewegung, berufliche Chancen usw.). Der Kampf um Bildung war und ist immer ein Kampf um die Kultur, um die Vorherrschaft von Wissen und Können und von Deutungssystemen. Wer die Seelen der Kinder beherrscht, hat viel Macht. Umso bedeutsamer ist deren demokratische Rechtfertigung und Kontrolle sowie die rechtsstaatliche „Zähmung“.

Die Geschichte des Bildungswesens bis heute hat mir aber auch Bewunderung abgerungen. Es war unübersehbar, welche noch vor zweihundert Jahren unvorstellbaren Fortschritte heutige moderne Bildungssysteme repräsentieren. Bildung ist unentgeltlich und steht allen offen. Die Meritokratie ist formell gesichert. Politische Deutungssysteme propagieren den:die mündige:n Bürger:in, der:die auf die Beteiligung an politischer Willensbildung vorbereitet werden soll. In einer modernen freiheitlich-demokratischen Ordnung sind die Machtstrukturen durch demokratische Willensbildung und Rechtsordnungen „gebändigt“, erfolgen also nach Regeln für eine geordnete Beteiligung und für durchschaubare Entscheidungsprozesse.

Sie hat aber auch deutlich gemacht, dass das Bildungswesen keine „Maschine“ ist, in der es klare und erforschbare Determinationsstrukturen gibt (vgl. die Kritik in Biesta, 2012). Der zentrale „Mechanismus“ besteht aus menschlichen Handlungen, aus Bemühungen von Erwachsenen und auf Rezeptionsprozessen bei der jüngeren Generation. In ihr sind und sollen Freiheitsräume eingegossen sein. Intuitiv habe ich dies schon in empirischen Phasen der Schulforschung mit dem Angebot-Nutzungs-Modell abzubilden versucht. Empirisch gefundene Determinationsstrukturen, die sehr informativ sein kön-

nen, müssen deshalb immer nach ihren „sinnbezogenen Mechanismen“ hinterfragt werden.

Rückblickend auf die Geschichte des Bildungswesens wird unübersehbar, dass alles, was entstanden ist, vergehen kann und alles, was ist, verbessert werden kann. Damit ist folgerichtig der dritte Teil meines Vortrags angesprochen: die Fantasie.

### 3 Fantasie

Fantasie ist die vielleicht vorzüglichste Eigenschaft, die Menschen auszeichnet. Sie charakterisiert in besonderer Weise die conditio humana (Plessner, 1983). Ohne sie wäre vieles nicht so schön, aber auch vieles nicht so bedrückend. Ohne es immer reflexiv formuliert zu haben, mag die Fantasie, die Vorstellung anderer als der realen Bildungswelten, oder kleiner gedacht, die Vorstellung anderen Unterrichts als des manchmal selbst erfahrenen, die Blickwinkel des im Bildungswesen Gesehenen geleitet haben. Gerade auch die Frage der Chancengleichheit, die die empirische Bildungsforschung lange inspiriert hat, hat die Blickrichtung auf die Realität gelenkt. Empirie, Theorie und Fantasie sind zwar analytisch unterscheidbar, im Zusammenwirken aber oft innig verwoben.

Der humane Auftrag in der Analyse des Bildungswesens erschöpft sich also nicht in der Beobachtung der realen Bildungswelten und ihrem theoriegeleiteten Verstehen. Ihr Schöpfungscharakter enthält immer auch den Anspruch, sie weiter zu gestalten.

Um dies zu leisten habe ich einen *inneren Bauplan* des Bildungswesens konzipiert. In meiner Arbeit zu „Schule gestalten“ ist dies im Detail ausgeführt (Fend, 2008). Wie konstruiert man ein Bildungswesen? Wie bringt man das Kunststück zustande, dass ein fein abgestimmter Unterricht für alle Kinder über viele Jahre und viele Fächer organisiert wird? Was sind die Hebel, dass dies gut gelingt oder ein missratenes Stückwerk bleibt?

Mir hat geholfen zu sehen, dass es auf mehreren Handlungsebenen, auf der Makro-, der Meso- und der Mikroebene geleistet werden muss.

Auf der *Makroebene*, durch Politik und Verwaltung, werden rechtliche Grundlagen zu Befugnissen und Personalgeschäften geschaffen, Bildungsgänge, Lehrpläne, Prüfungsordnungen entwickelt, Ausbildungswege vorgegeben, Qualitätssicherungen durch Aufsicht und Kontrolle eingebaut. Eine hochkomplexe *Governance*, bei der zuvörderst der *inhaltliche Masterplan* des zu Lernenden und zu Vermittelnden steht.

Nicht minder anspruchsvoll ist die *Mesoebene*. Sie adaptiert die rechtlichen Vorgaben auf lokale schulische Konstellationen in Zeit und Raum, nutzt die demokratischen Freiräume, entwickelt ein geregeltes Miteinander in Kollegien

und sucht eine Balance zwischen Rechtssicherheit und professionellem Engagement für die den Schulen anvertrauten Kinder.

Das eigentliche „Spiel“ des Bildungswesens beginnt auf der *Mikroebene des Unterrichts*. Lehrpersonen haben die anspruchsvolle Aufgabe, die institutionellen Vorgaben umzusetzen, dies aber in indirekter Begegnung mit den Lernmöglichkeiten der vor ihnen sitzenden Schülerinnen und Schülern. Diese Praxis zu lernen fordert viel, nicht umsonst sind die Ausbildungsgänge dafür lang. Fachliches Wissen, pädagogisches Wissen, diagnostisches Wissen müssen hier in das eingebracht werden, was man als Verlebendigung des großen Unternehmens *Bildungswesen* beschreiben könnte.

Die Ebenen stehen jedoch nicht für sich, sie sind vielmehr miteinander verbunden. In Wegen von oben nach unten und von unten nach oben. Das entscheidende Handlungskonzept, das für mich leitend wurde, ist das der *Rekontextualisierung*. Es verweist darauf, dass Vorgaben von „oben“ jeweils auf die situativen Handlungsbedingungen vor Ort oder in der Schulklasse spezifiziert, adaptiert, transformiert werden müssen. Sie können aber auch ignoriert oder konterkariert werden.

Erst im Zusammenspiel der verschiedenen Ebenen wird das „Schulegeben“ verständlich. Entwicklungsarbeit auf einer spezifischen Ebene, die die regulativen Vorgaben einer generalisierten Ebene nicht berücksichtigt, begibt sich gewissermaßen auf einen außer-institutionellen Boden, der eine Integration noch so intelligenter Entwicklungsarbeit in den „normalen“ Schulbetrieb erschwert.<sup>11</sup>

Auf allen Ebenen der Gestaltung institutionalisierten Lehrens und Lernens finden wir *Partituren* im Sinne von Regelungen, Vorgaben, Instrumenten und Verfahren, die beim „Vollzug von Schule“ jeweils aufgeführt werden.

Wie diese Aufgaben der Bildungspolitik, der Schulentwicklung und der Unterrichtsentwicklung am besten bewältigt werden können, darüber haben viele Kolleginnen und Kollegen geforscht und Lösungen entwickelt. Ich möchte und kann sie hier nicht überbieten (Altrichter & Maag Merki, 2010; Cramer et al., 2020; Harring et al., 2022; Hascher et al., 2023; Helsper & Böhme, 2008; Tippelt, 2002). Dabei ist mir klar, dass sich für jede Generation neue Aufgaben und Herausforderungen stellen (vgl. z. B. Begrich et al., 2023). Heute mögen es Inklusion sein, Digitalisierung und Künstliche Intelligenz. Heute stellt sich als

---

11 Besonders Lehrpersonen sind in Versuchung, in pädagogischem Ethos nur den Bedürfnissen von vor ihnen sitzenden Schüler:innen nachzugehen. Sie „vergessen“, dass sie „Amts Personen“ sind, im Rahmen eines institutionellen Auftrags agieren. Die pädagogischen Impulse, um etwa versetzungsgefährdeten Schülerinnen und Schülern beizustehen, können so groß werden, dass die „Gleichbehandlungsgebote“ der regulativen (Prüfungs-) Vorgaben als inhumane Anforderungen erscheinen. An solchen Konflikten können Schülerinnen und Schüler, aber auch Lehrpersonen zerbrechen.

Jahrzehnt-Aufgabe möglicherweise jene der Integration von Migranten und Migrantinnen. Mit allen Folgen für die Pädagogik und den sinnvollen Umgang mit Heterogenität. Dazu braucht es viel Engagement, Verantwortungsgefühl und Augenmaß.

Meine eigenen Bemühungen, eine Übersicht zu Gestaltungsmöglichkeiten und Alternativen zu geben, hat mich schließlich gelehrt, dass die Versuchung groß ist, nur nach der *einen, alles ändernden Maßnahme* zu suchen. Im Anschluss an PISA war dies zu beobachten, wenn über Schulbesuche in erfolgreichen Ländern, vor allem in Finnland, nachahmenswerte Instrumente gesucht und dann als „Heilmittel“ empfohlen wurden.<sup>12</sup> Es wird dabei leicht übersehen, dass einzelne Gestaltungselemente in einem inneren Zusammenhang mit anderen stehen, die zusammen eine gewisse *Grammatik eines Bildungswesens* repräsentieren. So hat das amerikanische Bildungswesen eine ganz andere Grammatik als das deutsche. In den USA, wie auch in vielen asiatischen Staaten, haben Schulen die Kernaufgabe, auf das Bestehen externer Prüfungen vorzubereiten („aufnehmende Grammatik“). Unsere Bildungssysteme sind immer noch primär abgebende Systeme, d.h. sie führen zu Berechtigungen, weitere Bildungswege einzuschlagen („terminale Grammatik“). So müssen in unseren Systemen Lehrpersonen gleichzeitig Richter:innen und Lernbegleiter:innen sein. Die Suche nach solchen Konfigurationen von Systemmerkmalen war ein Kernpunkt meines Versuchs (Fend, 2004; Fend, 2007), Gestaltungsmöglichkeiten auf der Makroebene, der Mesoebene und der Mikroebene in ihren inneren Zusammenhängen zu finden.

Die Gestaltung der einzelnen Elemente des inneren Bauplanes des Bildungswesens, von Governance, von Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung ist ein hochkomplexes Unterfangen (vgl. z.B. Steffens & Bargel, 2016; Steffens & Ditton, 2022; Steffens et al., 2017; Steffens & Messner, 2019; Steffens & Posch, 2019). Im Bildungswesen steckt jahrzehnte-, ja jahrhundertelange Entwicklungsarbeit. Deren wissenschaftliche Beobachtung ist dagegen sehr jungen Datums. Es sei mir deshalb abschließend erlaubt, aus dieser Beobachtung Kernerfahrungen zu formulieren, die die Fantasie der Veränderungen im Bildungswesen geprägt haben.

Die erste Prägung resultiert aus den Erfahrungen mit der empirischen Bildungsforschung. Institutionen der Wahrheitsfindung, wie die der Wissenschaft, sind heute gerade angesichts von Fake News, von Neuen Medien und von KI mehr denn je für eine Demokratie unersetzbare. Hier hat sich der Empirie-Strang der

---

12 Auch ich konnte dieser Versuchung nicht widerstehen und habe meine „Idealvorstellungen“ von Schule durch meine Erfahrungen in Österreich, Deutschland und der Schweiz zu entwickeln versucht. Es sollte das „Beste“ aus diesen Ländern herausdestilliert werden. Im Bewusstsein der Grenzen eines solchen Ansatzes habe ich ein ideales österreichisches Bildungswesen im Jahre 2040 zu konzipieren versucht (Fend, 2019a; 2020).

Forschung bei mir tief eingegraben. Deshalb halte ich fundiertes Wissen über die Realitäten im Bildungswesen immer noch für wichtig. Das gilt gleichermaßen für ein Monitoring, für „Large Scale Surveys“ wie für Einzelfallstudien, für Inhaltsanalysen<sup>13</sup>, für Beobachtungsstudien, für Evaluationen. Realitätswissen ist auch nach Max Weber in der Gestalt der geschulten Rücksichtslosigkeit des Blickes in die Realitäten eine zentrale Grundlage für eine verantwortungsethische Haltung in der Politik, natürlich auch in der Bildungspolitik (Weber, 1967; 1992).

Die modernitätstheoretisch fundierte Funktionsanalyse des Bildungswesens war dabei für mich überraschenderweise immer noch hilfreich, um die normativen Fragen der Gegenwart zu strukturieren. Auch heute müssen wir uns die Frage stellen, welche Bedeutung wir der *Qualifikationsfunktion* zumessen. Die PISA-Studien haben die internationale Konkurrenzlage in einer globalisierten Welt vor Augen geführt. Sich im unteren Drittel der Kompetenzprofile komfortabel einzurichten, dürfte keine gute Voraussetzung sein, den eigenen Wohlstand und die sozialen Sicherungssysteme zu erhalten.

Auch die *Allokationsfunktion* verweist uns auf aktuelle Gestaltungsprobleme und Gestaltungsaufgaben (vgl. als „wiedergeborenen Kozlik“ Lassnigg, 2015). Die vergleichende Leistungsbeurteilung ist in Schulklassen noch unübersehbar installiert. Sie wird inzwischen jedoch in den ersten Schuljahren aus guten pädagogischen Gründen *ausgesetzt*. Auch die auf *individuellen Leistungsfortschritten* beruhenden Beurteilungen haben eine anerkannte pädagogische Bedeutung. Schließlich sind die *Zeitpunkte für Laufbahnentscheidungen* in den letzten Jahrzehnten diskutiert und immer wieder reformiert worden. „Kein Abschluss ohne Anschluss!“ – diese Formel hat die Allokationsfunktion ebenfalls verbessert.

Bei den Allokationsprozessen stellt sich immer noch die Frage der *sozialen Gerechtigkeit*, insbesondere die des Ausgleichs herkunftsbedingter Vorteile. Eine frühe Sprachförderung benachteiligter Gruppen ist dafür sehr hilfreich. Wir sehen im internationalen Vergleich, dass bei der Chancengleichheit Verbesserungen möglich sind. Die Hoffnung auf eine völlige Chancengleichheit, also eine völlige Unabhängigkeit der Bildungsabschlüsse der Kinder vom Bildungsstand des Elternhauses (Blossfeld et al., 2016), hat sich bisher aber nicht erfüllt. Sie wäre möglicherweise wohl nur erreichbar, wenn das Elternrecht auf bestmögliche Förderung ihrer Kinder ausgesetzt würde. Dem stünden aber in der Verfassung verankerte Grundrechte entgegen. So bleibt ein Dilemma zwischen Freiheitsrechten und Gerechtigkeitspostulaten.

---

13 Meine eigene Bemühung bei Inhaltsanalysen bezog sich auf Lesebuchanalysen und auf die Analyse des Deutschunterrichtes im Kontext des Sprangerschen Konzeptes des Jugendlichen auf der Suche nach einer kulturellen Identität (Fend, 1979).

Schließlich stellen sich auch heute mehr denn je Fragen nach der *Integrationsfunktion* des heutigen Bildungswesens. Unübersehbar nimmt die Polarisierung in den politischen Grundhaltungen der Bevölkerung zu. Sie vollzieht sich in Bezug auf die Stimmung der Benachteiligung am stärksten entlang von Bildungsniveaus. Deshalb kommt dem Bildungssystem eine zentrale Rolle zu, wenn es um die Festigung und Förderung von Gemeinsamkeiten geht. Eine *flächenmäßig qualitativ gleichwertige Versorgung mit guten Schulen* ist dazu ein entscheidender Hebel. Alle Entscheidungen, die eine regionale Segregation befördern, stehen dem entgegen. Nicht minder bedeutsam ist dafür auch eine kompensatorisch starke Förderung des Grundniveaus an Bildung.

Gerade angesichts der Migrationsdebatten liegt es nahe, die Schule einzubeziehen, wenn es um Integration geht. Dazugehören sollte zur Selbstverständlichkeit werden und jede Trennung begründungsbedürftig sein. Diese inklusive Grundhaltung bedarf aber der klugen pädagogischen Umsetzung, denn Integration muss das Ziel sein und nicht der Ausgangspunkt. Nicht jede Trennung für eine besondere Förderung – z. B. für Sprachunterricht – ist schon eine Verletzung der Grundhaltung.

In den 60er Jahren war die Integrationsfunktion des Bildungswesens noch klar auf die Einführung in die Tradition abendländischer Werte ausgerichtet. Oder präziser formuliert, sie war auf die Wiederbelebung dieser „gültigen“ Werte des Okzidents ausgerichtet. Wilhelm Flitners „Europäische Gesittung“ (1961) steht für diese Wiederbelebung und Kanonisierung (Fend, 1979).

Seit den 60er Jahren haben sich die Integrationsbedingungen der heranwachsenden Generation stark gewandelt. Mehr als ein Drittel der Bevölkerung kommt inzwischen aus anderen Kulturreihen. Damit ist die Frage der Toleranz anderer kultureller Identitäten auch pädagogisch bedeutsam geworden. Meines Erachtens ist die Akzeptanz und Toleranz verschiedener kultureller Identitäten wichtig. Sie gehört aber geradezu zur okzidental Tradition. Diese hat mühsam die Norm der Anerkennung von Unterschiedlichkeit und Pluralität erarbeitet. Sie hat einen Normenkanon der Menschenrechte entwickelt, der den Rahmen für kulturelle Integration bilden muss. Dies ist keine „white supremacy“ oder ein Eurozentrismus, es geht um international anerkannte Werte. Einer europäischen Identität verdanken wir auch einen Kanon der kulturellen Überlieferung im Sinne der wissenschaftlichen Erkenntnisse, im Sinne der Toleranz und Überlieferung von Glaubensinhalten der Religionen, im Sinne der politischen Grundstrukturen von Demokratien und im Sinne der Einführung in von Kunst geschaffenen Ausdrucksformen unseres Daseins. Ich halte einen solchen Kanon immer noch für eine wichtige Orientierung. Er sollte nicht verschämt versteckt werden, sondern in aller Bescheidenheit gepflegt werden. Unübersehbar bewegen wir uns bei diesem Versuch, die zentralen Ziele des Bildungswesens zu formulieren auf dem Boden der praktischen Philosophie,

wir agieren im bildungsphilosophischen Reich (Biesta, 2012). In ihm geht es um Begründungen des „Besseren“, des „Guten“, es geht um normative Fragen. Es geht um die großen Leitideen bei der Gestaltung eines modernen Bildungswesens.

Traditionellerweise haben sich philosophische Konzepte des Guten im Bildungsbereich vor allem auf Bildungsziele und auf den Bildungskanon bezogen. Dazu hat sich, wie schon erwähnt, eine Wertetradition gebildet, die die *europäische Identität* geprägt hat. Sie kommt in den in Verfassungen niedergelegten Ziele des Bildungswesens, in Österreich wie folgt formuliert, so zum Ausdruck:

„(5a) Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen sind Grundwerte der Schule, auf deren Grundlage sie der gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau sichert. Im partnerschaftlichen Zusammenwirken von Schülern, Eltern und Lehrern ist Kindern und Jugendlichen die bestmögliche geistige, seelische und körperliche Entwicklung zu ermöglichen, damit sie zu gesunden, selbstbewussten, glücklichen, leistungsortientierten, pflichttreuen, musischen und kreativen Menschen werden, die befähigt sind, an den sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert Verantwortung für sich selbst, Mitmenschen, Umwelt und nachfolgende Generationen zu übernehmen. Jeder Jugendliche soll seiner Entwicklung und seinem Bildungsweg entsprechend zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt werden, dem politischen, religiösen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Kultur- und Wirtschaftsleben Österreichs, Europas und der Welt teilzunehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“ (Art. 14 B-VG)

Angesichts der in neuerer Zeit sichtbaren Verletzung solcher Maßstäbe zeigt sich ihre Bedeutung in nicht mehr für möglich gehaltener Dringlichkeit.

Die historischen Forschungen haben mir vor Augen geführt, wie wichtig es ist, die gegenwärtige Verfassung und Verfasstheit des Bildungswesens auf dem Hintergrund der historischen Kämpfe um ihre Entstehung einzuschätzen. Das hilft, das Erreichte zu würdigen, das Bewahrenswerte zu sehen und Veränderungsbedarf zu erkennen. Mir scheint es gerade heute wichtig zu betonen, dass wir auch in Gefahr sind, Wichtiges zu verlieren. Das einmal Erreichte ist nicht auf ewig gesichert. Sogar die Grundfesten einer freiheitlichen, solidarischen und menschenwürdigen demokratischen Gesellschaft sind nicht ungefährdet. Damit ist auch die historische Erfahrung verbunden, dass dieses Erreichte verteidigt werden muss, dass Wehrhaftigkeit in der Verteidigung von Regeln gestärkt werden muss.

In gewissem Sinne ist dies auch ein Plädoyer für eine Ausbildung, in der die Bildungsgeschichte Teil der bildungswissenschaftlichen Ausbildung ist. Ich

fände es ermutigend, wenn die großen Linien des Verständnisses von Bildungssystemen, ihrer inneren Strukturen und Spannungen, ihrer gesellschaftlichen Verflechtungen und ihrer Herkünfte Teil des Bildungscurriculums von jungen Studierenden heute wären.

Der Blick zurück ist jedoch zu wenig. Jede Generation muss sich auch mit den neuen Realitäten und sozialen Herausforderungen auseinandersetzen. Dies mögen heute die vielfältigen Auswirkungen der Digitalisierung sein, die neuen Herausforderungen der Inklusion, Diversität und Heterogenität der Bevölkerung sowie die globalen Bedingungen, als produktive Volkswirtschaften zu bestehen. Auch wäre empirische Forschung hilfreich, etwa Bestandsaufnahmen, wie die Digitalisierung in Schulen praktiziert wird und ob hier nicht lerntheoretisch gesehen Flurschäden angerichtet werden. Es könnte sein, dass Schreibpapier, Bleistifte, Tafeln und Tafelanschriebe, eigenes Schreiben, Memorieren, ja gar Auswendiglernen keine rückständigen Hilfsmittel und Praktiken sind, sondern verlorene Schätze einer guten Lernkultur, und neu aufgenommen werden müssten. Ob dem so ist, könnte experimentell erforscht werden.

Schließlich wird mir im Rückblick auf eine lebenslange Geschichte von Bildung als Beruf bewusst, welche regulativen Normen meine Analysen des Bildungswesens regiert haben. Drei normative Konzepte, meist nicht gezielt vorangestellt, aber implizit gelebt, meine ich entdeckt zu haben. Ihre sozial-philosophische Begründung muss hier auch im Hintergrund bleiben, wäre aber ein klares Desiderat.

Englisch formuliert erscheinen mir die zentralen Werte weniger pathetisch. Es sind dies „excellence“, „respect“ und „justice“.

Unter „excellence“ verstehe ich das Bestreben, etwas bestmöglich zu gestalten. Das Konzept von „Qualität im Bildungswesen“ war von dieser normativen Idee inspiriert. Es bedeutet schlicht, etwas gut machen zu wollen, gut zu organisieren, gut zu leiten, gut zu lehren, gut zu lernen. Der Wille allein ist aber nicht ausreichend. Die regulative Idee verlangt Wissen, wie „excellence“ zu erreichen ist, und vor allem Investitionen, solche der Gesellschaft, des Bildungswesens, aber auch der Lehrenden und Lernenden. Es bedeutet, gute Leistungen, seien sie solche einer Institution insgesamt oder auch individuelles Können, anzuerkennen, sie zu zeigen, sie zu sehen, darauf stolz zu sein.

„Respect“ als regulative Idee ist in meiner Bildungsbiographie bei der Erforschung der sozialen und emotionalen Wirkungen des Bildungswesens wichtig geworden. Schule und Lehrpersonen können für Kinder und Jugendliche erniedrigende Erfahrungen beinhalten. Kinder sind oft unverschuldet angesichts schulischer Anforderungen überfordert. Sie lernen unterschiedlich schnell und gut Mathematik oder Englisch, sind unterschiedlich gut im Sport, im Zeichnen oder Singen – um almodische Kompetenzdimensionen

zu nennen. Allzu schnell diffundieren kumulierte Misserfolgserfahrungen in tiefe Schichten der Wertschätzung und der Selbstwertschätzung. Eine humane schulische Kultur muss dafür aufmerksam sein und sie muss es schaffen, die Würde des Menschen – unabhängig von gezeigten Leistungen – erlebbar zu machen, Demütigungen zu vermeiden und Zugehörigkeit und Zuneigung zu signalisieren.

Und schließlich „justice“. Ein Bildungswesen sollte „gerecht“ sein. Ist es dies und wann wäre es? Mit der Frage nach der Chancengleichheit, der Chancengerechtigkeit bin ich forschend tätig geworden. Die Chancengleichheit war der empirisch belegte Skandal. Das zugrundeliegende Ideal war früh formuliert: „Freie Bahn dem Tüchtigen“ (Tews, 1916), die Meritokratie als Ideal der modernen Schule. Soll es noch gelten? Es ist immer noch eine zentrale Grundlage der bestehenden institutionellen Prüfungssysteme, für viele Lehrpersonen aber oft eine schwer zu tragende pädagogische Bürde angesichts des oft vergeblichen Bemühens williger Schülerinnen und Schüler.

Ich meine, die Gültigkeit der Meritokratie immer noch verteidigen zu können, wenn sie in ein umfassenderes Konzept der Gerechtigkeit im Bildungswesen integriert wird. Als solches wird Meritokratie umfasst vom obersten Prinzip, allen Kindern und Jugendlichen gerecht werden zu wollen. Die bestmögliche Förderung aller Kinder bei klarer Sicht und Anerkennung der Unterschiede ist ein real nicht leicht realisierbares Prinzip, aber als Regulativ unabweisbar. Anders zu sein kann aber auch bedeuten, dass es gerecht sein kann, mehr zu bekommen als andere. Unverschuldet Nachteile auszugleichen ist nämlich auch ein Prinzip der Gerechtigkeit. Ich habe es kompensatorische Gerechtigkeit genannt und darunter das Recht auf Ausgleich verstanden. Zusätzliche Förderung von Kindern mit Einschränkungen, von Kindern mit unzureichender häuslicher Unterstützung ist „gerecht“. In der Summe ergibt sich damit ein dreifacher Begriff von Bildungsgerechtigkeit: Recht auf Bildung für alle, das meritokratische Recht und das kompensatorische Recht (Fend, 2019b).

Damit ist die Aufgabe des Bildungswesens aber nur unzureichend beschrieben. Es wäre noch viel zu sagen, ja, insbesondere über Bildung. Die überragende Aufgabe ist schließlich die der Enkulturation, der Hilfe der Schule für die heranwachsende Generation, Teil dieser Welt zu werden – was in der aufgeklärten, freiheitlichen und solidarischen Moderne viel ist. Es bedeutet eine Einführung in die Grundlagen unserer Kultur, in eine Form der Lebensführung, die Menschen von Gründen leiten lässt, die Menschen befähigt, ihr Leben autonom zu gestalten und Verantwortung zu übernehmen. Doch dies ist ein weites Feld.

Die Geschichte ist nie abgeschlossen, die eigene Biographie wird es unweigerlich sein. Auf sie zurückblickend und bilanzierend drängt sich eine vielleicht zu schmeichelhafte Einschätzung auf: Niemand hätte es vor sechzig

Jahren, dem Beginn meines Studiums der Pädagogik, gewagt, eine solche Erfolgsgeschichte der empirischen Bildungsforschung, des theoretischen und historischen Verständnisses von Bildungssystemen und der pädagogischen Gestaltungssystematik zu prognostizieren. Das Aschenputtel, als das Brezinka die universitäre Pädagogik in den Augen der Kolleg:innen noch gesehen hat, ist eine präsentable Prinzessin geworden.

## Literatur:

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H., Schley, W. & Schratz, M. (Hrsg.). (1998). *Handbuch der Schulentwicklung*. Studien-Verlag.
- Aurin, K. (1966). *Ermittlung und Erschließung von Begabungsreserven im ländlichen Raum. Untersuchung zur Bildungsberatung in Baden-Württemberg in den Landkreisen Taberbischofsheim und Künzelsau*. Villingen.
- Begrich, L., Praetorius, A.-K., Decristan, J., Fauth, B., Göllner, R., Herrmann, C. et al. (2023). Was tun? Perspektiven für eine Unterrichtsforschung der Zukunft. *Unterrichtswissenschaft*, 51(3), 63–97.
- Biesta, G. J. J. (Hrsg.). (2012). *Making Sense of Education*. Springer.
- Blossfeld, H.-P., Buchholz, S., Skopek, J. & Triventi, M. (Hrsg.). (2016). *Models of Secondary Education and Social Inequality. An International Comparison*. Edward Elgar.
- Brezinka, W. (1968). Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Vorschläge der Abgrenzung (2). *Zeitschrift für Pädagogik*, 14(4), 435–475.
- Brezinka, W. (2000). *Pädagogik in Österreich. Einleitung: Schulwesen, Universitäten und Pädagogik im Habsburger Reich und in der Republik, Pädagogik an der Universität Wien* (Bd. 1). Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Brezinka, W. (2003). *Pädagogik in Österreich. Pädagogik an den Universitäten Prag, Graz und Innsbruck* (Bd. 2). Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Julius Klinkhardt.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Nannen.
- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in school*. Addison-Wesley.
- Dreeben, R. & Fend, H. p. e. (1980). *Was wir in der Schule lernen*: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Fend, H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Soziologie der Schule II*, 1. Beltz.
- Fend, H. (1979). *Sozialisation durch Literatur*. Beltz.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. U & S.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich*. Beltz.
- Fend, H. (2004). Was stimmt bei deutschen Bildungssystemen nicht? Wege zur Erklärung ihrer Funktionsweise und Wege der Reform. In A. Schavan (Hrsg.), *Bildung und Erziehung. Perspektiven auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen* (S. 331–353). Suhrkamp.
- Fend, H. (2006a). *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturreich*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2006b). *Neue Theorie der Schule. Eine Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2007). Die Grammatik des Bildungswesens und die "Logik" des Lehrerhandelns. In R. Casale & R. Horlacher (Hrsg.), *Bildung und Öffentlichkeit. Jürgen Oelkers zum 60 Geburtstag* (S. 247–261). Beltz.

- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2019a). Das Beste aus drei Welten 2040. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2 – Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 512–518). Leykam.
- Fend, H. (2019b). Drei Begriffe der Gerechtigkeit im Bildungswesen – Nomative Diskurse und empirische Analysen. In J. Bellmann & H. Merkens (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts* (S. 234–252). Watzmann
- Fend, H. (2020). Das österreichische Bildungswesen vor einer Zeitenwende? Kontrollschatz oder Qualitätsschatz: Wohin führt die neue „Testungsmaschine“? In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 561–576). Waxmann.
- Fend, H. & Berger, F. (2016). Ist die Schule humaner geworden? *Zeitschrift für Pädagogik* (6), 861–885.
- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W. & Väth-Szusdziara, R. (1976). *Sozialisationseffekte der Schule*. Beltz.
- Fend, H. & Specht, W. (1977). Zur Lage der leistungsschwächeren Schüler in unterschiedlichen Schulsystemen. In Redaktion betrifft: erziehung (Hrsg.), *Hauptschule* (S. 27–55). Beltz.
- Flitner, W. (1961). *Europäische Gesittung. Ursprung und Aufbau abendländischer Lebensformen*. Artemis.
- Hadjar, A. & Becker, R. (Hrsg.). (2006). *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen*. VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harring, M., Rohlfs, C. & Gläser-Zikunda, M. (Hrsg.). (2022). *Handbuch Schulpädagogik* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Waxmann.
- Hascher, T., Idel, T.-S. & Helsper, W. (Hrsg.). (2023). *Handbuch Schulforschung* (3. überarbeitete Ausgabe). Springer.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.). (2008). *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erweiterte Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kozlik, A. (1965). *Wie wird wer Akademiker in Österreich. Zum österreichischen Schul- und Hochschulwesen*. Europa Verlag.
- Lassnigg, L. (2015). Das ‘österreichische Modell’ der Bildungsungleichheit: hohe soziale Reproduktion, starke Umverteilung, politische Polarisierung. *Reihe Soziologie / Institut für Höhere Studien, Abt. Soziologie*, 109. Institut für Höhere Studien (IHS), Wien.
- Messerli, A. (1999). *Lesen und Schreiben 1700 bis 1900*. Habilitationsschrift, Universität Zürich.
- Mieskes, H. (1960). *Pädagogik des Fortschritts. Das System der sowjetzonalen Pädagogik in Forschung, Lehre und Praxis*. Juventa.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H. D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern*. Klett.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in the American society. *Harvard Educational Review*, 29(4), 297–318.
- Peisert, H. (1967). *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. Piper.
- Peisert, H. & Dahrendorf, R. (1967). *Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium*. Neckar.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Walter.
- Plessner, H. (1983). *Conditio humana* (Bd. 8). Neske.
- Popper, K. R. (1971). *Logik der Forschung*. J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education*. Basic Books.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University.
- Roth, H. (1964). Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In H. Röhrs (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Akademische Verlagsgesellschaft.

- Rutschky, K. (1993). *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung* (6. Aufl.). Ullstein.
- Schohaus, W. (1930). *Schatten über der Schule*. Schweizer-Spiegel-Verlag.
- Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1998). *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. Beltz.
- Sidorkin, A. M. (2012). On the Essence of Education. In G. J. J. Biesta (Hrsg.), *Making Sense of Education* (S. 93–101). Springer.
- Specht, W. (1982). *Die Schulkasse als soziales Beziehungsfeld altershomogener Gruppen. Forschungsbericht des Projektes Entwicklung im Jugendalter*. Universität Konstanz.
- Steffens, U. & Bargel, T. (Hrsg.). (2016). *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven*. Waxmann.
- Steffens, U. & Ditton, H. (Hrsg.). (2022). *Makroorganisatorische Vorstrukturierungen der Schulgestaltung*. wbv Media.
- Steffens, U., Maag Merki, K. & Fend, H. (2017). *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung*. Waxmann.
- Steffens, U. & Messner, R. (Hrsg.). (2019). *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens*. Waxmann.
- Steffens, U. & Posch, P. (Hrsg.). (2019). *Lehrerprofessionalität und Schulqualität*. Waxmann.
- Tenorth, H. E. (2024). Erziehungswissenschaft seit 1990: Reduktion, Segmentierung, Identitätsprobleme – Vom Bedeutungsverlust einer Disziplin. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01268-x>
- Tews, J. (1916). *Die Deutsche Einheitsschule*. Klinkhardt.
- Tippelt, R. (Hrsg.). (2002). *Handbuch Bildungsforschung*. Leske + Budrich.
- Walker, D. A. (1976). *The IEA six subject study: A empirical study of education in twenty-one countries*. Almqvist & Wiksell.
- Weber, M. (1920). *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*. J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Weber, M. (1956). *Wirtschaft und Gesellschaft*. J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Weber, M. (1967). *Wissenschaft als Beruf* (5. Aufl.). Duncker & Humboldt.
- Weber, M. (1992). *Politik als Beruf*. Reclam.
- Wohlgemant, R. (1969). *Was ist Wissenschaft*. Vieweg.

## Autor

Fend, Helmut, Prof. Emeritus Dr. Dr. h.c. mult.  
Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft  
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Entwicklung im Jugendalter,  
Bildungssysteme und Schulentwicklung, Lebenslaufforschung.  
E-Mail: [helmut.fend@t-online.de](mailto:helmut.fend@t-online.de)