



Christian Kraler
Claudia Schreiner
Fred Berger
(Hrsg.)

Bildung und Sozialisation

**Weiterführende Perspektiven auf das Werk
von Helmut Fend**

Kraler / Schreiner / Berger
Bildung und Sozialisation

Christian Kraller
Claudia Schreiner
Fred Berger
(Hrsg.)

Bildung und Sozialisation

Weiterführende Perspektiven
auf das Werk von Helmut Fend

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

k

Gedruckt mit finanzieller Unterstützung durch das Vizerektorat für Forschung, die Fakultät für Bildungswissenschaften, die Fakultät für LehrerInnenbildung sowie das Institut für Lehrer:innenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck.

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek. Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2025. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.
Coverabbildung: © vetre/shutterstock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6202-8 digital

doi.org/10.35468/6202

ISBN 978-3-7815-2740-9 print

Inhalt

Vorwort (Rektorat).....	7

Teil 1: Würdigung

Christian Kraler, Claudia Schreiner und Fred Berger

Einleitung	11

Fred Berger

Zum Werk von Helmut Fend.....	20

Helmut Fend

Festvortrag „Bildung als Beruf – eine Bilanz“	26

Teil 2: Schul- und Bildungsforschung

Christian Kraler

Die Komplexität des formalen Bildungssystems modellieren.

Struktur, Geschichte und Gestaltung von Bildung mit Helmut Fend

weiterdenken	63

Claudia Schreiner, Christian Wiesner und Simone Breit

Über Zeitenwenden im österreichischen Schulsystem.

Zur Orchestrierung von Systemmonitoring, Bildungsstandards

und Qualitätsentwicklung	100

Michael Schratz

Leadership und Lernen als Wendepunkte transformativer

Systementwicklung	132

Katharina Maag Merki, Beat Rechsteiner und Andrea Wullschleger

Die Schule als Pädagogische Handlungseinheit im Lichte aktueller

Forschungsbefunde	158

Annemarie Augschöll Blasbichler

Bildungsgeschichte Südtirols 1918–1943: ein um Verstehen bemühter
Abriss mit Blick auf heroische und stereotype Narrative 182

Hannelore Faulstich-Wieland

Verrückte Schulwelten und schulische Sozialisation im Blick von
Kunst, Bildungsforschung und Fantasie 210

Teil 3: Sozialisations- und Lebenslaufforschung

Gudrun Quenzel, Klaus Hurrelmann und Mathias Albert

Jugendliche Generationsgestalten. Eine Fortschreibung von
Helmut Fends „Sozialgeschichte des Aufwachsens“ 239

Fred Berger

Transformation der Eltern-Kind-Beziehung in der Adoleszenz
und jugendliche Autonomieentwicklung 262

Wolfgang Lauterbach, Jana Jung und Johanna Turgetto

Zufriedenheit am Ende der mittleren Lebensphase: Zur Bedeutung
von Stabilität und Instabilität in Partnerschafts- und Erwerbsverläufen ...298

Autor:innenverzeichnis 329

Vorwort (Rektorat)

Am Freitag, dem 18. Oktober 2024, verlieh das Rektorat der Universität Innsbruck im Rahmen des Dies Academicus auf Antrag der Fakultät für Bildungswissenschaften und der Fakultät für LehrerInnenbildung Herrn Univ.-Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Helmut Fend das Ehrendoktorat der Universität Innsbruck.



Abb. 1:
Überreichung des Ehrendoktorates der
Universität Innsbruck 2024 durch die
Rektorin Univ.-Prof. Dr. Veronika Sexl
(Foto: Universität Innsbruck)

Diese Auszeichnung würdigt das herausragende wissenschaftliche Lebenswerk Helmut Fends, das insbesondere im deutschsprachigen Raum maßgeblich zur Entwicklung und Etablierung der Bildungs-, Jugend- und Lebenslauf-forschung beigetragen hat. Seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts bis in die Gegenwart hat Fend mit seinen Arbeiten die Forschung und Lehre in diesen Bereichen entscheidend geprägt.

Seine empirischen Studien zur Schule in den 1970er und 1980er Jahren markierten den Beginn einer neuen Ära der empirischen Bildungsforschung. Im Feld der Sozialisationsforschung trugen seine Arbeiten wesentlich zum Verständnis kindlicher und jugendlicher Entwicklungsprozesse im familiären und schulischen Kontext bei. In beiden Bereichen entstanden grundlegende Lehrwerke, die bis heute zum Standardrepertoire universitärer Lehre gehören.

Als Initiator der LiFE-Studie gilt Helmut Fend zudem als Pionier der lebensverlaufsbezogenen Längsschnittforschung. Diese Studie verfolgt seit über 40 Jahren die Entwicklung von drei Generationen und ist im deutschsprachigen Raum einzigartig – weltweit zählt sie zu den wenigen Studien, die Lebensverläufe über einen derart langen Zeitraum empirisch erfassen.

Mit der Verleihung des Ehrendoktorats schließt sich für Helmut Fend und die Universität Innsbruck ein akademischer Kreis: 1940 in Hohenems (Vorarlberg) geboren, promovierte er an der Universität Innsbruck in den Fächern Erziehungswissenschaft und Psychologie *sub auspiciis praesidentis*. Ab 1968 war er an der Universität Konstanz sowie am Zentrum für Bildungsforschung tätig. 1987 folgte er dem Ruf an die Universität Zürich, wo er bis zu seiner Emeritierung im Jahr 2006 als Ordinarius für Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie wirkte.



Abb. 2:

Promotion *sub auspiciis praesidentis rei publicae*, 1967. Überreichung des Ehrenrings durch Bundesminister für Unterricht, Dr. Piffl-Percevic (Foto: Privatbesitz Helmut Fend)

Mit der Ehrenpromotion zeichnet die Universität Innsbruck einen herausragenden Forscher und prominenten Absolventen aus, der seiner Alma Mater über viele Jahre hinweg durch gemeinsame Forschungsprojekte verbunden geblieben ist. Die vorliegende Festschrift, die im Zusammenhang mit der Verleihung des Ehrendoktorats und anlässlich seines 85. Geburtstags entstanden ist, spiegelt die hohe Wertschätzung wider, die ihm Kolleginnen und Kollegen entgegenbringen.

Univ.-Prof. Mag. Dr. Janette Walde

Vizerektorin für Lehre und Studierende
Universität Innsbruck

Teil 1: Würdigung

Einleitung

Im Herbst 2024 wurde Herrn Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Helmut Fend, emeritierter Professor für Pädagogische Psychologie der Universität Zürich, auf Antrag der Fakultäten für Bildungswissenschaften und LehrerInnenbildung das Ehrendoktorat der Universität Innsbruck verliehen. In diesem Zusammenhang entstand die Idee, anlässlich seines 85. Geburtstags im Dezember 2025 eine Festschrift herauszugeben. Beides, Ehrendoktorate und Festschriften, sind in der Regel Zeichen und erfreuliche Folge einer herausragenden wissenschaftlichen Karriere.

Helmut Fends wissenschaftliches Lebenswerk wurde bereits mehrfach gewürdigt, etwa im Rahmen eines Ehrendoktorats, das er von der LMU München 2007 verliehen bekommen hat (Tippelt, 2008), oder in Form eines Würdigungsbeitrags von Jürgen Zinnecker in der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation in 2006 (mit Fokus auf seine Arbeiten im Bereich der Jugendforschung). Letzterer spannt den inhaltlichen Bogen über Fends umfassendem wissenschaftlichem Engagement im Bereich der Jugend- und Lebenslaufforschung und nennt im selben Atemzug Namen wie Charlotte Bühler (Zinnecker, 2006, S. 203) und William Stem (ebd., S. 199). Er resümiert im Hinblick auf die Bedeutung Helmut Fends für die deutschsprachige Jugend- und Bildungsforschung:

Helmut Fend wird vermutlich einmal als der maßgebende Empiriker und Interpret eines erweiterten schulischen Bildungsmoratoriums, wie es sich seit den 1970er Jahren herausgebildet hat, in die Geschichtsschreibung der Jugend eingehen. Das erscheint keinesfalls als eine gewagte Prognose. (S. 201)

Rudolf Tippelt und Sabine Walper teilten die Laudatio zur Verleihung des Ehrendoktorats an der LMU München 2007, da „die anspruchsvolle Aufgabe [...], beide Schwerpunkte des Werks von Helmut Fend als Bildungs- und Jugendforscher gebührend zu würdigen“ (Walper, 2008, S. 27), zweier Expert:innen bedarf. – Walper nannte als Forschungsfelder Fends die Bildungs- und die Jugendforschung. Demzufolge ist schon die würdigende Darstellung seines umfangreichen Oeuvres ein herausforderndes Unterfangen, was gleichzeitig als Hinweis für seinen interdisziplinären, multimethodischen, empirie- wie

theoriebasierten und stets innovativen Zugang interpretiert werden kann. Bei der Verleihung des Ehrendoktorats der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Breisgau an Helmut Fend 2008 resümierte Rolf Plötzner:

Helmut Fend ist einer der bedeutendsten Bildungsforscher im deutschsprachigen und angelsächsischen Raum, der aufgrund seiner differenzierten theoretischen und empirischen Analysen in hohem Maße dazu beigetragen hat, das schulische Handeln und Lernen von Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen besser zu verstehen sowie Bedingungsfaktoren der Entwicklung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in ihrer Komplexität zu beschreiben. Seine Arbeiten haben nicht nur das Denken und Handeln vieler Studierender und Wissenschaftler/-innen geprägt, sondern auch einen hohen Einfluss auf die Bildungspolitik ausgeübt. (Epp, 2008, S. 55)

Inhaltlich umfasst die Forschung von Helmut Fend, wie eben angedeutet, zwei große Themenkomplexe, die Schul- und Bildungsforschung sowie – ausgehend von der Jugendforschung und Entwicklungspsychologie des Jugendalters – die Sozialisations- und Lebensverlaufsforschung.

Helmut Fend hat seit den 1970er Jahren die Schul- und Bildungsforschung durch seine empirischen und theoretischen Beiträge entscheidend beeinflusst. Mit seinen umfangreichen empirisch-quantitativen Schulvergleichsstudien in den 1970er und 1980er Jahren etablierte er eine neue Ära der empirischen Bildungsforschung im deutschsprachigen Raum. Seine theoretischen Ansätze zur Funktionsweise von Schule und zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen schufen die Grundlage für ein modernes Verständnis von Schule auf der Makro-, Meso- und Mikroebene. Zu seinen bedeutendsten Werken zählen „Theorie der Schule“ (1980), „Neue Theorie der Schule“ (2006b), „Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum“ (2006a) und „Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität“ (2008a), die heute als Standardwerke der Schulpädagogik und Schulforschung gelten. Viele etablierte Begriffe und Konzepte wie „Schule als pädagogische Handlungseinheit“, „Rekontextualisierung“ oder das „Angebots-Nutzungs-Modell von Unterricht“ basieren auf seinen theoretischen und empirischen Arbeiten.

Ein weiterer zentraler Schwerpunkt von Helmut Fends wissenschaftlicher Arbeit lag in der Sozialisations-, Lebensverlaufs- und Jugendforschung. Im Laufe seiner Karriere widmete er sich intensiv den Themen Sozialisation, Erziehung und Entwicklung im familiären und schulischen Kontext. In diesem Zusammenhang führte er zahlreiche umfassende Studien durch und verfasste Standardwerke in diesem Themenspektrum. Bereits seine Dissertation „Sozialisierung und Erziehung“ (1969) entwickelte sich zu einem wissenschaftlichen Bestseller. Spätere Publikationen wie „Sozialgeschichte des Aufwachsens“ (1988), „Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz“ (1997) und „Entwicklungspsychologie des Jugendalters“ (2003) wurden über viele Jahre hinweg

als grundlegende Literatur in der Jugendpädagogik und in der Ausbildung von Lehrkräften genutzt. Besonders hervorzuheben ist die von ihm initiierte und über Jahrzehnte geleitete LiFE-Studie (Fend et al., 2009), eine Längsschnittstudie, die weltweit zu den wenigen ihrer Art zählt. Im deutschsprachigen Raum ist sie einzigartig, da sie über einen Zeitraum von mehr als 40 Jahren die Lebensverläufe vom Jugendalter bis ins mittlere Erwachsenenalter sowie die Austauschbeziehungen zwischen drei familial verbundenen Generationen untersucht.

Mit Blick auf die heutige spezialisierte und partikularisierte (Park et al., 2023) sowie schnelllebig-beschleunigte (Vostal, 2016), vorrangig von quantitativen Kenngrößen dominierte Wissenschaftslandschaft (Holden Thorp, 2023; Herrera-Viedma et al., 2024) stellt sich die Frage, wie derartige mehrfach gewürdigte (Ehrendokorate der LMU München 2007, PH Freiburg im Breisgau 2008, Universität Innsbruck 2024 sowie Ernst-Christian-Trapp-Preis der DGfE 2012) Leistungen im komplexen Feld von Bildung und Erziehung heute von einer Person realisierbar sind? Es braucht dafür erstens eine Person mit entsprechend breitem wissenschaftlichem Interesse, fundierten inhaltlichen, methodologischen und wissenschaftstheoretischen Kenntnissen, Durchhaltevermögen, Weitblick, sachlich begründeter Überzeugungskraft, Charisma und der Bereitschaft zur langfristigen Zusammenarbeit mit Kolleg:innen. Auch wenn Helmut Fend einiges davon in seinem Festvortrag „Bildung als Beruf“ anlässlich der Verleihung des Ehrendokorats der Universität Innsbruck (vgl. die erweiterte Abschrift des Vortrags im vorliegenden Band) nicht direkt benannt hat, lassen sich diese Qualitäten seiner Person aus seinen Worten herauslesen. Zudem konnte er Ende der 1960er Jahre in der Zeit eines einsetzenden wissenschaftlichen Paradigmenwechsels in der Pädagogik/Erziehungswissenschaft die Initiative ergreifen. Roths programmatische Bestimmung: „Erziehungswissenschaft ist ebenso auf Fakten wie auf Theorien, ebenso auf Erziehungswirklichkeit wie auf Erziehungsmöglichkeit bezogen“ (Roth, 1971), bot Helmut Fend das geistige Umfeld, sich und seine Stärken wissenschaftlich zu entfalten. Mit der realistischen Wendung Ende der 1960er Jahre setzte ein Programm ein, in dem „Theorie, empirische Forschung und Praxis [...] einen Regelkreis der Abgleichung von Ideen und Wirklichkeit, Normen und Tatsachen, Maßnahmen und ihren Folgen bilden“ konnten (Burkard & Weiß, 2008, S. 173). Rückblickend lässt sich damit das Forschungsprogramm von Helmut Fend hinsichtlich seiner methodologischen Programmatik charakterisieren. Zudem fand er in dieser Zeit auch einen passenden Ort. Zinnecker resümiert: „Helmut Fend spricht für seine Person davon, dass der Sonderforschungsbereich 23 Bildungsforschung an der Universität Konstanz ab 1969 ‚einen einmaligen institutionellen Rahmen und eine einmalige historische Chance‘ für seine Projekte bot“ (Zinnecker, 2006,

S. 191). Damit dürfte sich – für die Bildungs- und Sozialisationsforschung zum Glück – wohl das Sprichwort vom „richtigen Menschen zur richtigen Zeit am richtigen Ort“ mit Helmut Fend bestätigt haben. Die wissenschaftliche Community profitiert bis heute davon.

Mit der vorliegenden Festschrift soll Helmut Fends Lebenswerk nun im Gefolge der Verleihung des Ehrendoktorats der Universität Innsbruck und anlässlich seines 85. Geburtstags am 26.12.2025 eine weitere wissenschaftliche Würdigung in einem zweifachen Sinn erfahren. Erstens werden seine wissenschaftliche Biographie sowie sein umfangreiches wissenschaftliches Gesamtwerk inhaltlich benannt, zeitlich wie inhaltlich kontextualisiert und gewürdigt. Mit diesem Überblick wird die aus der thematischen Breite, theoretischen Tiefe und empirischen Fundiertheit resultierende Bedeutung des Werks von Helmut Fend aufgezeigt. Insbesondere die von ihm (häufig gemeinsam mit Kolleg:innen) generierten empirischen Befunde sowie seine darauf basierenden Theorieentwürfe stellen heute im Bereich der Jugend-, Lebensverlaufs- und Bildungsforschung inhaltliche Standards und grundlegende Referenzpunkte für aktuelle und wohl auch künftige Forschungsbemühungen dar. Die Beiträge von Kolleg:innen zu dieser Festschrift – und das betrifft den zweiten Aspekt – weisen inhaltlich über eine Würdigung des Erreichten, des bestehenden Werks hinaus. Ziel ist vielmehr, Ideen, Befunde, theoretische Überlegungen und Erkenntnisse Helmut Fends weiterzudenken bzw. als Ausgangs- und Referenzpunkt für weitere Überlegungen zu nehmen. Dies zeigt zudem, wie grundlegend seine Ergebnisse auch knapp 20 Jahre, nachdem wesentliche Befunde zusammengetragen wurden, sind.

Die Festschrift ist in drei Abschnitte gegliedert. Teil 1 führt mit der vorliegenden Einleitung, der Laudatio von Fred Berger sowie dem von Helmut Fend anlässlich der Verleihung des Ehrendoktorats gehaltenen Festvortrag „Bildung als Beruf – Eine Bilanz“ gleichzeitig auch in den vorliegenden Band ein. Teil 2 ist thematisch der Bildungs- und Schulforschung gewidmet, der abschließende Teil 3 der Jugend- und Lebenslaufforschung.

Teil 1 eröffnet im Anschluss an die vorliegende Einleitung mit der würdigen Laudatio von Fred Berger anlässlich der Verleihung des Ehrendoktorats der Universität Innsbruck an Helmut Fend am 17.10.2024. Er gibt einen kurzen Einblick in seinen Lebenslauf, seinen wissenschaftlichen Werdegang und sein Schaffen, sein Wirken als Hochschullehrer und (wissenschaftlicher) Mentor sowie seine Verbundenheit mit Österreich und der Universität Innsbruck, an der er bereits mit höchsten Auszeichnungen studiert hatte.

Anschließend reflektiert Helmut Fend selbst in seinem anlässlich der Verleihung des Ehrendoktorats der Universität Innsbruck ausgearbeiteten Festvor-

trag „Bildung als Beruf – eine Bilanz“ zentrale Linien seiner wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Bildungswesen, um damit – wie er sagt – „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.“ Er macht dies über einen gliedernden Dreischritt Empirie – Theorie – Fantasie und schließt letztendlich mit einem positiven Rückblick auf die Errungenschaften der Empirischen Pädagogik über die letzten 60 Jahre.

Teil 2 des Buches baut auf Helmut Fends Erkenntnissen zur Schul- und Bildungsforschung auf.

Im einführenden Überblicksbeitrag „Die Komplexität des formalen Bildungssystems modellieren. Struktur, Geschichte und Gestaltung von Bildung mit Helmut Fend weiterdenken“ ordnet Christian Kraler das bildungswissenschaftliche Werk Fends mit Fokus auf seine drei Bücher „Neue Theorie der Schule“, „Geschichte des Bildungswesens“ und „Schule gestalten“ zuerst bildungswissenschaftlich und wissenschaftstheoretisch ein. Darauf aufbauend werden Ideen entwickelt, wie man u.a. Fends Drei-Ebenen-Konzept sowie seine Bildungsgeschichte erweitern kann.

Der zweite Beitrag „Über Zeitenwenden im österreichischen Schulsystem. Zur Orchestrierung von Systemmonitoring, Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung“ von Claudia Schreiner, Christian Wiesner und Simone Breit zeichnet erstmals zentrale Linien der von Helmut Fend begleiteten und über ein vom Bildungsministerium gegründetes unabhängiges Institut (BIFIE) realisierten Entwicklungen hin zu einer evidenzorientierten Steuerung des Österreichischen Bildungswesens nach. Mit Blick auf die Zukunft wird insbesondere argumentiert, dass die rund um 2020 erfolgten Änderungen sowohl inhaltlicher als auch institutioneller Natur eine Abkehr von den ursprünglichen Idealen hin zu einer stärker standardisierten und politisch beeinflussten Steuerung des Bildungssystems darstellen.

Im dritten Beitrag „Leadership und Lernen als Wendepunkte transformativer Systementwicklung“ von Michael Schratz werden die Herausforderungen und Ansätze zur Transformation des Bildungssystems, insbesondere durch die Förderung von Führungskompetenzen und einer lernseitigen Orientierung thematisiert. Wenn das Schulsystem im Sinne von Helmut Fend als institutioneller Akteur für Menschenbildung wirken soll, erfordert Schulqualität das Zusammenspiel systemischer Erfordernisse auf allen Systemebenen. Schratz betont, auch anhand von Beispielen, die Bedeutung von Schulleitungen als Vermittler zwischen Reproduktion und Innovation sowie die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels, um kreative und resiliente Lösungen für die dynamischen gesellschaftlichen Anforderungen zu entwickeln.

Der Beitrag „Die Schule als Pädagogische Handlungseinheit im Lichte aktueller Forschungsbefunde“ von Katharina Maag Merki, Beat Rechsteiner und Andrea Wullschleger untersucht das von Helmut Fend geprägte Konzept der Schule als pädagogische Handlungseinheit. Sie erweitern diesen Zugang forschungsbasiert um weitere Perspektiven: Teams von einzelnen Lehrpersonen innerhalb der Einzelschule sowie Broker als soziale Brücken innerhalb und zwischen Schulen. Der analytische Blick auf diese Brücken eröffnet das Potenzial, Schulen als pädagogische Handlungseinheiten differenzierter zu verstehen.

In ihrem Beitrag „Bildungsgeschichte ...“ greift Annemarie Augschöll Blasbichler historische Perspektiven von Helmut Fends Werk auf. Der Beitrag analysiert die Schul- und Bildungsgeschichte Südtirols während der faschistischen Herrschaft, wobei die systematische politische Instrumentalisierung des Bildungssystems im Fokus steht. Dabei wird die Theorie von Helmut Fend genutzt, um die Rekontextualisierung der faschistischen Schulpolitik auf Makro-, Meso- und Mikroebene zu untersuchen und die komplexen Wechselwirkungen zwischen politischen Vorgaben, institutionellen Strukturen und individuellen Erfahrungen zu beleuchten. Die Untersuchung zeigt, wie diese historischen Erfahrungen im kollektiven Gedächtnis verankert sind und bis heute identitätsstiftend wirken, jedoch oft fragmentarisch und mythisierend erinnert werden.

Im Beitrag „Verrückte Schulwelten und schulische Sozialisation im Blick von Kunst, Bildungsforschung und Fantasie“ beleuchtet Hannelore Faulstich-Wieland jene empirischen und theoretischen Beiträge Helmut Fends zur Bildungsforschung, die sich auf die sozialen und individuellen Auswirkungen von Schulsystemen konzentrieren. Ausgehend von einem Kunstimpuls, einem Bildergespräch zu einer Installation, werden seine Untersuchungen zur Chancengleichheit, Schulsozialisation und Schulentwicklung insbesondere über das Konzept von Gesamtschulen thematisiert und analysiert. Zudem wird Fends Vision eines humanen und gerechten Bildungssystems vorgestellt, das auf den Prinzipien von Exzellenz, Respekt und Gerechtigkeit basiert, und in künstlerischen sowie bildungspolitischen Kontexten reflektiert.

Teil 3 befasst sich mit auf die Jugend- und Lebenslaufforschung bezogenen Themen jenem Feld, dem Helmut Fend bis heute noch wissenschaftlich direkt verbunden ist.

Im ersten Beitrag „Jugendliche Generationsgestalten. Eine Fortschreibung von Helmut Fends Sozialgeschichte des Aufwachsens“ von Gudrun Quenzel, Klaus Hurrelmann und Mathias Albert wird die Entwicklung von Jugendgenerationen in Deutschland basierend auf Helmut Fends Konzept der „Generationsgestalt“ untersucht. Hierbei dienen empirische Daten aus Shell Jugendstudien als

Grundlage. Trotz vielfältiger Herausforderungen wie Krisen und Unsicherheiten zeigt sich die heutige Jugendgeneration den Forschungsbefunden zufolge bemerkenswert resilient, pragmatisch und zunehmend politisch engagiert, während zentrale Werte wie Familie, Freundschaft und Leistungsorientierung stabil bleiben.

Im zweiten Beitrag „Transformation der Eltern-Kind-Beziehung in der Adoleszenz und jugendliche Autonomieentwicklung“ knüpft Fred Berger an die umfangreichen jugendpsychologischen Arbeiten von Helmut Fend an. Der Beitrag basiert auf Längsschnittdaten zur Entwicklung der Eltern-Kind-Beziehung von der späten Kindheit bis ins frühe Erwachsenenalter, die im Rahmen der LiFE-Studie erhoben wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Eltern-Kind-Beziehung in der Adoleszenz in eine sensible Phase kommt. Sie muss unter Aufrechterhaltung der emotionalen Verbundenheit in eine Beziehung mit mehr Gleichberechtigung und Symmetrie übergeführt werden, damit sie einen Kontext für die jugendliche Autonomieentwicklung darstellt und längerfristig bis ins frühe Erwachsenenalter tragfähig bleibt.

Der Band schließt mit dem Beitrag „Zufriedenheit am Ende der mittleren Lebensphase: Zur Bedeutung von Stabilität und Instabilität in Partnerschafts- und Erwerbsverläufen“ von Wolfgang Lauterbach, Jana Jung und Johanna Turgetto. Die Autor:innen untersuchen, wie stabile und instabile Partnerschafts- und Erwerbsverläufe die Lebenszufriedenheit im mittleren Erwachsenenalter (45 Jahre) beeinflussen. Die Ergebnisse zeigen, dass Stabilität in beiden Lebensbereichen die höchste Zufriedenheit bewirkt, während Instabilität, insbesondere in Kombination, zu deutlichen Einbußen führt. Zudem können stabile Verläufe in einem Bereich teilweise Instabilität im anderen kompensieren, wobei geschlechtsspezifische Unterschiede bestehen, da Frauen stärker von Erwerbsstabilität profitieren und Männer stärker von stabilen Partnerschaften.

Mit Blick auf die vorliegende Festschrift werden noch einmal drei Facetten deutlich, die Helmut Fend und sein wissenschaftliches Werk ganz besonders auszeichnen. Erstens seine ganz grundsätzliche wissenschaftliche Kompetenz: inhaltlich fundiertes Wissen in die Tiefe und in Details bei gleichzeitiger interdisziplinärer Breite über das eigene Feld hinaus. Dieses ist zweitens gepaart mit einem methodologischen und methodischen Sachverstand, der die Konzeption und Umsetzung von Langzeitstudien erst möglich macht. Und drittens, entscheidend, Helmut Fend blieb nie bei der Interpretation von Ergebnissen stehen. Ihm ging und geht es neben der aristotelischen Wirkursache (*causa efficiens*) stets auch um die *causa finalis*, die Zweckursache. Es geht nie um die Ergebnisse um ihrer selbst, Fend fragt stets nach dem Zweck und dem Ziel, etwa wenn es um die Gestaltungsmöglichkeit eines „guten Bildungssystems“ geht (Fend, 2008a).

Diese wissenschaftlichen Kompetenzen gehen – was sich retrospektiv besonders zeigt – mit einer hohen Kohärenz von Person, wissenschaftlicher Biographie und Werk einher. Fundiertes theoretisches und praktisches Wissen waren ihm stets ein Anliegen. Der Weg vom Volksschullehrer über ein sub auspiciis Studium zum Jugend-, Schul- und Bildungsforscher hin zur Lebenslaufforschung mit der Frage nach einem „guten Leben“ (Fend, 2008b) steckt auch thematisch die menschliche Lebensspanne ab. Sein Engagement und fundiertes Eintreten zur Gestaltung basierend auf dem, „was ist“ (also empirie-basiert) und theorie-reflektiert dem, was „sein soll“ (die normative-teleologische Frage nach dem Wohin und Wie) zieht sich durch sein Wirken in der Lehre, in Fachbeiträgen, grundlegenden Lehrbüchern wie Vorträgen, die Mitarbeit in Kommissionen und Diskussionen in Begegnungen.

Helmut Fend ist jedoch nicht nur ein (berufs-)biographisch kohärenter Fachmann. Die Ursache für sein authentisches Engagement und seine Energie für die angesprochenen Themen hat vermutlich eine Teilnehmerin beim Festvortrag anlässlich der Verleihung des Ehrendoktorats der Universität Innsbruck einem der Herausgeber des vorliegenden Bands gegenüber treffend auf den Punkt gebracht: „Siehst du das Glitzern in seinen [Helmut Fends] Augen, wenn er über die Zahlen spricht ...“ (bezogen auf die Diskussion neuer Ergebnisse aus der LiFE-Studie). Dahinter steckt wohl eine konstitutive Energie des Verstehen- und Wissenwollens. Die kindliche Freude und Neugier, der Entdeckergeist scheinen auch wissenschaftlich ausgebildet erhalten geblieben zu sein und treiben Helmut Fend bis heute an.

Literatur

- Burkard, F.P. & Weiß, A. (2008). *dtv-Atlas Pädagogik*. dtv.
- Epp, H. (2008). Erste Ehrenpromotion an der Pädagogischen Hochschule Verleihung der Ehrendoktorwürde an Prof. Dr. Dr. h. c. Helmut Fend. *Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg*, 1, 55–56.
- Fend, H. (1969/1976). *Sozialisierung und Erziehung*. Beltz.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1988). *Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert*. Suhrkamp.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Motivation und Selbstachtung. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Band IV*. Huber.
- Fend, H. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe* (3. Aufl.). VS.
- Fend, H. (2006a). *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. VS.
- Fend, H. (2006b). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS.
- Fend, H. (2008a). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS.
- Fend, H. (2008b). Wie das Leben gelingt oder wie es so spielt. 1527 Lebensläufe vom 12. zum 35. Lebensjahr. In R. Tippelt (Hrsg.), »Wie das Leben gelingt oder wie es so spielt« Helmut Fend. Verleihung der Ehrendoktorwürde an Prof. Dr. Dr. h.c. Helmut Fend (S. 41–72). Herbert Utz.
- Fend, H., Berger, F. & Grob, U. (2009). *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück: Ergebnisse der Life-Studie*. VS.
- Herrera-Viedma, E., Arroyo-Machado, W., Torres-Salinas, D. (2024). Losing objectivity: The questionable use of surveys in the Global Ranking of Academic Subjects. *Quantitative Science Studies*, 5(2), 484–486. https://doi.org/10.1162/qss_c_00289
- Holden Thorp, H. (2023). Revolt against educational rankings. *Science* 379, 419. <https://doi.org/10.1126/science.adg8723>
- Park, M., Leahey, E., & Funk, R.J. (2023). Papers and patents are becoming less disruptive over time. *Nature*, Jan, 613(7942), 138–144. <https://doi.org/10.1038/s41586-022-05543-x>. Tippelt, R. (2008). (Hrsg.). »Wie das Leben gelingt oder wie es so spielt« Helmut Fend. Verleihung der Ehrendoktorwürde an Prof. Dr. Dr. h.c. Helmut Fend. Herbert Utz.
- Vostal, F. (2016). *Accelerating Academia: The Changing Structure of Academic Time*. Palgrave Macmillan.
- Walper, S. (2008). Helmut Fend – sein Beitrag zur Jugendforschung. In R. Tippelt (Hrsg.), »Wie das Leben gelingt oder wie es so spielt« Helmut Fend. Verleihung der Ehrendoktorwürde an Prof. Dr. Dr. h.c. Helmut Fend (S. 29–40). Herbert Utz.
- Zinnecker, J. (2006). Jugendforschung als soziales Feld und als Erfahrung von Biografie und Generation. Für Helmut Fend. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 262, 189–205.

Zum Werk von Helmut Fend¹

1 Einleitung

Als Helmut Fend von der Verleihung der Ehrendoktorwürde der Universität Innsbruck an ihn erfuhr, war eine seiner ersten Reaktionen, dass sich damit der Kreis seiner wissenschaftlichen Laufbahn zu einem gewissen Grad schließe. Tatsächlich hat die große wissenschaftliche Karriere von Helmut Fend in den 1960er Jahren an der Universität Innsbruck begonnen. Seine Alma Mater verleiht ihm nach einer langen, sehr erfolgreichen Karriere nun die Ehrendoktorwürde und drückt ihm ihre Wertschätzung aus.

2 Lebenslauf von Helmut Fend

Helmut Fend wurde 1940 in Vorarlberg geboren. Er hat sich nach der Ausbildung zum Volksschullehrer und der Tätigkeit als Lehrer in Vorarlberg 1961 an der Universität Innsbruck zunächst in den Fächern Deutsche Philologie, Philosophie und Pädagogik inskribiert. Ab 1963 studierte er hier Erziehungswissenschaft. Nach einem Studienaufenthalt an der Universität von London und der London School of Economics and Political Sciences promovierte er 1967 in Innsbruck in den Fächern Erziehungswissenschaft und Psychologie „sub auspiciis praesidentis“, unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten – der höchsten akademischen Auszeichnung, die in Österreich an Doktorand:innen verliehen wird. Der Weg in eine besondere Karriere zeichnete sich also schon damals ab. 1968 wechselte er an die Universität Konstanz, wo er bald Sprecher des Sonderforschungsbereichs Bildungsforschung und Professor im Zentrum für Bildungsforschung der Universität Konstanz wurde. Es folgte die Tätigkeit als Leiter des Landesinstituts für Curriculumentwicklung, Lehrer:innenfortbildung und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen und ab 1987 eine Professur für Pädagogische Psychologie am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich, dessen Leiter er während vieler Jahre war. 2006 wurde er an der Universität Zürich pensioniert, was aber keineswegs ein

1 Der vorliegende Text wurde als Laudatio am 17. Oktober 2024 anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde der Universität Innsbruck an Helmut Fend gehalten.

Ende seiner wissenschaftlichen Tätigkeit bedeutete. Er publizierte weiterhin sehr umfangreich im Bereich der Bildungswissenschaften und Lebenslaufforschung, engagierte sich in vielen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Gremien und ist bis heute aktiv im Leitungsgremium der Längsschnitt- und Drei-Generationen-Studie LiFE tätig.

3 Wissenschaftliches Schaffen von Helmut Fend

Das wissenschaftliche Schaffen von Helmut Fend lässt sich in zwei großen Themenbereichen zusammenfassen.

Einen ersten Themenbereich bildet die **Schul- und Bildungsforschung**. Helmut Fend hat diesen Bereich durch seine Arbeiten seit den 1970er Jahren maßgeblich mitgeprägt. Seine großangelegten empirisch-quantitativen Schulstudien in den 1970er und 1980er Jahren begründeten z.B. eine neue Ära der empirischen Schul- und Bildungsforschung im deutschsprachigen Raum. Seine theoretischen Arbeiten zur Schule und zur Qualität im Bildungswesen legten die Grundlagen für ein modernes Verständnis der Funktionsweise von Schule und für die Qualitätsentwicklung von Schule auf der Makro-, Meso- und Mikroebene. Seine Werke „Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule“ (1977), „Theorie der Schule“ (1980), „Neue Theorie der Schule“ (2006b), „Qualität im Bildungswesen“ (1998b), „Schule gestalten“ (2008) und „Geschichte des Bildungswesens“ (2006a) gehören zu den Standardwerken in der Schulpädagogik und Schulforschung. Heute etablierte Begriffe und Konzepte wie z.B. „Schule als pädagogische Handlungseinheit“, „Rekontextualisierung von Unterricht“ oder „Angebots-Nutzungs-Modell von Unterricht“ gehen auf seine empirischen und theoretischen Arbeiten zurück.

Einen zweiten Themenbereich von Helmut Fend bildet die **Sozialisations- und Lebensverlaufsforschung sowie die Jugendpädagogik**. Helmut Fend hat sich in seiner wissenschaftlichen Karriere ausführlich mit Fragen der Sozialisation, Erziehung und Entwicklung im familiären und schulischen Kontext befasst und mehrere Studien durchgeführt sowie Standardwerke zu diesem Themenbereich verfasst. Bereits seine Dissertation „Sozialisierung und Erziehung“ (1969) wurde zu einem wissenschaftlichen Bestseller und Standardwerk für Generationen von Erziehungswissenschaftler:innen. Spätere Werke wie „Sozialgeschichte des Aufwachsens“ (1988), „Identitätsentwicklung in der Adoleszenz“ (1991), „Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz“ (1997), „Eltern und Freunde“ (1998a) oder „Entwicklungspsychologie des Jugendalters“ (2000) gehören zu den Grundlagen der Sozialisations- und Jugendforschung und der Ausbildung von Lehrer:innen auf der Sekundarstufe I und II. Darüber hinaus hat Helmut Fend mit der LiFE-Studie eine Längsschnittstudie begründet und über Jahrzehnte geleitet, die weltweit eine der wenigen und im

deutschsprachigen Raum die einzige Studie ist, die über mehr als 40 Jahre hinweg die Lebensverläufe vom Jugend- bis ins fortgeschrittene Erwachsenenalter sowie die Austauschbeziehungen von drei familial miteinander verbundenen Generationen untersucht. Die Studie bildete die Grundlage für eine große Fülle an vielbeachteten Publikationen, die in den letzten Jahrzehnten aus der Feder von Helmut Fend z. B. zu Bildungsverläufen, intergenerationalen Transmissionsprozessen und generationalem Wandel entstanden sind (2009, 2014a, 2014b; 2016; 2009).

Was Helmut Fends sehr umfangreiches, in 30 Büchern und hunderten von deutsch- und englischsprachigen Artikeln publiziertes Schaffen auszeichnet, ist zum einen seine tiefe Durchdringung der bearbeiteten Thematiken sowohl aus historischer als auch theoretischer und empirischer Perspektive. Zum anderen ist Helmut Fend in besonderer Weise ein „Brückenbauer“ zwischen der Schul- und Bildungsforschung sowie der Jugend- und Lebensverlaufsforschung, aber auch zwischen den Disziplinen der Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie. Er verbindet verschiedene Perspektiven, um einen ganzheitlichen Blick zu gewinnen. Darüber hinaus versteht es Helmut Fend auf vorzügliche Weise, sein immenses Wissen und seine Erkenntnisse in spannender und sehr gut verständlicher Form in anregenden Schriften zu vermitteln.

Einige seiner historischen, theoretischen und empirischen Arbeiten möchte ich kurz erwähnen:

So hat Helmut Fend u.a. eine vielbeachtete im Suhrkamp Verlag erschienene „Sozialgeschichte des Aufwachsens“ (1988) und eine „Geschichte des Bildungswesens“ (2006a) verfasst, in welchen er das Aufwachsen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts differenziert aufzeigt bzw. die *historischen* Entwicklungen der Bildungswesen im europäischen Kulturraum darstellt.

In mehreren Büchern hat er zudem wesentliche *theoretische* Grundlagen des heutigen Verständnisses von Bildungswesen geschaffen – allen voran in seiner „Theorie der Schule“ (1980) und seiner „Neuen Theorie der Schule“ (2006b). In diesen Arbeiten wirft er einen Blick auf die vielfältigen Gestaltungsebenen und Gestaltungsmöglichkeiten in Bildungssystemen, zunächst aus strukturfunktionalistischer und später zusätzlich aus verstehensoziologischer Sicht.

In seinen Büchern zur Entwicklungspsychologie der Adoleszenz liefert er dann eine weit in die Wissenschaftsgeschichte zurückreichende systematische Zusammenschau theoretischer Konzeptionen der Jugendforschung, eine umfassende Integration von Problemstellungen und einen ausführlichen Überblick über den empirischen Erkenntnisstand in der Jugendforschung (1990, 1994, 2000).

Als einer der ersten hat Helmut Fend zudem die nach dem zweiten Weltkrieg in den Sozialwissenschaften stattfindende „Empirische Wende“ in den

Bereich der deutschsprachigen Erziehungs- und Bildungswissenschaften hineingetragen und bereits zu Beginn der 1970er Jahre – damals der Zeit weit voraus – groß angelegte, bahnbrechende *empirische* Schulforschungsstudien durchgeführt. Er konnte sich dabei auf ein hochkompetentes Team von Sozialwissenschaftler:innen stützen. Darunter war sein langjähriger Freund Willi Nagl. Eine wichtige Erkenntnis seiner Forschungen war unter anderem die Bedeutung, die jede einzelne Schule im Sinne einer pädagogischen Handlungseinheit für die Etablierung von guter Schule und gutem Unterricht hat. Die damit angesprochene Frage der Schulqualität bildete den Anstoß zu einer langen und intensiven Phase von Forschung und Entwicklung, die als Grundlage für wichtige bildungspolitische Reformansätze im Bereich der Steuerung von Bildungswesen und der Gewährung von Schulautonomie dienten. Mit der LiF-Studie hat Helmut Fend schließlich im Bereich der Lebensverlaufs-forschung einen reichhaltigen Datensatz geschaffen, der wertvolle Einblicke in menschliche Lebensverläufe und Generationenbeziehungen bietet, wie sie in kaum einer anderen Studie möglich sind.

Es ist äußerst selten, dass eine Person diese umfangreiche Expertise vereint. Entsprechend große Anerkennung haben Helmut Fends Arbeiten gefunden, unter anderem in der Form von Rufungen an verschiedene renommierte Universitäten wie an die Hochschule der Bundeswehr München oder die Universität Tübingen. Helmut Fend wurde mit mehreren Preisen für seine Forschungen und Publikationen im Bereich der Schul- und Bildungsforschung sowie der Jugendpädagogik und Lebenslauf-forschung ausgezeichnet. So erhielt er Ehrendoktorate der LMU München und der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Breisgau sowie mit dem „Ernst-Christian-Trapp-Preis“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft die höchste Auszeichnung, die im deutschsprachigen Raum für ein außerordentliches wissenschaftliches Lebenswerk in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften vergeben wird.

4 Helmut Fend als Hochschullehrer, Mentor und Vorbild

Heute wird in der Wissenschaft viel über den Impact Factor gesprochen. Helmut Fend hat durch seine Forschungen und seine Publikationen zweifellos einen sehr großen Impact auf die Disziplinen der Schulforschung, Lehrer:innenbildung, Bildungswissenschaften, Jugendforschung und Lebenslauf-forschung sowie auf bildungspolitische Reformbemühungen und Entscheidungen ausgeübt.

Um das Bild von Helmut Fend als Wissenschaftler zu vervollständigen, muss jedoch auch sein Impact im Bereich der Nachwuchsförderung Erwähnung finden. Helmut Fend hat nicht nur durch seine Publikationen und Standardwerke Generationen von Wissenschaftler:innen mitgeprägt, sondern auch

durch seine Arbeit als Hochschullehrer, Mentor und Vorbild viele junge Menschen für die Wissenschaft begeistert, sie angeleitet und unterstützt. Viele von ihm geförderte Wissenschaftler:innen nahmen oder nehmen bis heute wichtige Positionen in den Bildungswissenschaften und der Lehrer:innenbildung in Deutschland, der Schweiz und Österreich ein. Nachwuchsförderung ist ihm ein großes Anliegen bis heute – davon profitieren zum Beispiel die jungen Wissenschaftler:innen, die heute in seiner LiFE-Studie an den Universitäten Innsbruck und Potsdam mitarbeiten.

5 Verbundenheit mit Österreich und der Universität Innsbruck

Helmut Fends Verbundenheit mit Österreich und der Universität Innsbruck ist über die vielen Jahre bestehen geblieben, obwohl er nach seiner Promotion an der Universität Innsbruck vorwiegend international tätig war. Er hat die Entwicklung der österreichischen Bildungsforschung und des österreichischen Bildungswesens im Auge behalten und sich in verschiedenen wissenschaftlichen Gremien (z.B. als langjähriger Vorsitzender des wissenschaftlichen Beirats des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens), als Berater bei nationalen Forschungsprojekten (z.B. bei der Evaluation der Neuen Mittelschule in Österreich) und bei der Herausgabe von Zeitschriften und Berichten für die österreichische Bildungsforschung und Lehrer:innenbildung engagiert (z.B. Zeitschrift für Bildungsforschung, Nationale Bildungsberichte). Seine theoretischen und empirischen Arbeiten und sein Engagement in Gremien haben die österreichische Bildungsforschung sowie bildungspolitische Entscheidungen stark beeinflusst. Der Universität Innsbruck ist er bis heute durch Vorträge und durch seine Unterstützung der seit 2016 auch an der Universität Innsbruck angesiedelten LiFE-Studie verbunden geblieben.

Es freut uns sehr, dass wir mit Helmut Fend einen für die Arbeitsgebiete der Fakultäten für Bildungswissenschaften und Lehrer:innenbildung prägenden, international sehr renommierten Forscher und dazu noch ehemaligen Absolventen unserer Universität mit dem Ehrendoktorat der Universität Innsbruck auszeichnen dürfen.

Literatur

- Fend, H. (1969). *Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung*. Beltz Verlag.
- Fend, H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule*. Beltz Verlag.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. Urban und Schwarzenberg.
- Fend, H. (1988). *Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert*. Suhrkamp.
- Fend, H. (1990). *Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken*. Huber.
- Fend, H. (1991). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen*. Huber.
- Fend, H. (1994). *Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät*. Huber.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Huber.
- Fend, H. (1998a). *Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter*. Huber.
- Fend, H. (1998b). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Juventa.
- Fend, H. (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Leske + Budrich.
- Fend, H. (2006a). *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2006b). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2009). Was Eltern ihren Kindern mitgeben - Generationen aus Sicht der Erziehungswissenschaft. In H. Künemund & M. Szydlik (Hrsg.), *Generationen. Multidisziplinäre Perspektiven* (S. 81-103). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2014a). Bildungslaufbahnen von Generationen: Befunde der Life-Studie zur Interaktion von Elternhaus und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), 37-72.
- Fend, H. (2014b). My Turning Points in Adolescent Research: From Internal Dynamics to External Opportunities to Self-Governance of Development. In R. M. Lerner, A. C. Petersen, R. K. Silbereisen, & J. Brooks-Gunn (Hrsg.), *Developmental Science of Adolescence. History Through Autobiographies* (S. 167-175). Psychology Press.
- Fend, H., & Berger, F. (2016). Ist die Schule humaner geworden? Sozialhistorischer Wandel der pädagogischen Kulturen in Schule und Familie in den letzten 30 Jahren im Spiegel der Life-Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(6), 861-885.
- Fend, H., Berger, F., & Grob, U. (Hrsg.). (2009). *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Autor

Berger, Fred, Univ.-Prof. Dr.
Universität Innsbruck, Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Jugend-,
Generationen- und Bildungsforschung
E-Mail: fred.berger@uibk.ac.at

Festvortrag „Bildung als Beruf – eine Bilanz“¹

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, Chancenungleichheit, autoritäre Strukturen) wurden so sichtbar. Um nicht in unverständener 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.

1 Der Festvortrag wurde am 17.10.2024 anlässlich der Verleihung des Ehrendoktorats der Universität Innsbruck gehalten.

Keywords: Bildungsforschung, Theorie, Empirie, Chancengleichheit, Schulentwicklung

In diesem Vortrag 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 unabweisbarer, 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.²

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 könne 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 Ehepaares Bühler einige Volksschullehrer: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 Jugendliche 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 kennenlernen 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 schmerzhaft 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 lückenhaften 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 konservativen Ordinarien, von denen kein einziger in Österreich Sozialdemokrat war; die strenge Abschottung der Hierarchien. Die soziale Selektion habe dazu geführt, 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 „Ordinarien-Klüngel“ müssten 20% der begabten Hochschüler:innen auswandern, da sie nur im Ausland eine Chance auf eine Universitätslaufbahn hätten. Er forderte auf diesem Hintergrund eine rigorose Umsetzung der Begabtenförderung 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 beharrlicher Eltern. Wir lesen nicht die Kinder mit den aufgewecktesten Köpfen, sondern mit dem härtesten Sitzfleisch aus, wir lesen nicht nach Köpfen, sondern 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 Bildungschancen werden.

Nach diesem „Vorspiel“ also zur ersten Bilanz, zur Entwicklung des empirischen 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 Öffentlichkeit 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, Aebli und viel 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 Arbeitermädchens vom Lande“ (Peisert, 1967), in der sich alle Faktoren der Bildungsbenachteiligung summierten.³

Dass ich mich in diesen Rahmen der empirischen Bildungsforschung einklinken konnte, verdanke ich nicht zuletzt einem biographischen Glücksfall, 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 Benachteiligung 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
Sozialisierungseffekte der Schule (1973) Baden-Württemberg, Hessen Hamburg, Berlin		
Schüler u. Schülerinnen (9. u. 10. Kl.)	3750	(Fend, Knörzer, Nagl, Specht, Väh-Szusdziara, 1976)
Lehrer	40	(Fend, 1977)
Eltern	548	
Affektive Wirkungen von Schulsystemen (1977)		
Schüler (6., 8., 9. Kl.):	11146	(Fend, 1982) (Helmke, 1983)
Lehrer	1100	(Fend & Helmke, 1981)
Eltern	633	(Helmke & Fend, 1981)
Längsschnittstudie: Entwicklung im Jugendalter (1979–1985): 5 Erhebungen		
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 Schulklasse, 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? Vielleicht 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 Begabungsselbstbild 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 „Sozialisierungseffekte 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 Haupteinfahrung 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 getrübbte 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:innen-kompetenzen 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.⁴

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*⁵ 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 Chancenungleichheiten 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.⁶ 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.

6 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.⁷

Es war ein langer Weg von ersten empirischen Studien zu Beginn der 70er Jahre hin zur Verstetigung 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.⁸

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 neoliberale 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 gebrauchten 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 Einkommen, 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 Menschenkinde 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 Lernerfahrungen*, 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 personalen 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. Gleiches 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 zugeordnet 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 Bildungssystem⁹ 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

9 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 Wohlgemut (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 beobachtenden 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.¹⁰ 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 unabweisbar 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 unumstritten.

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 okzidental 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 Zeitverschwendung 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 zugeht, 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 durchgebläut, 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.¹¹

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 „Amtspersonen“ 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.¹² 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 unersetzbar. 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 Inhaltsanalysen¹³, 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 einzu-beziehen, wenn es um Integration geht. Dazugehören sollte zur Selbstver-ständlichkeit 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 heranwach-senden Generation stark gewandelt. Mehr als ein Drittel der Bevölkerung kommt inzwischen aus anderen Kulturkreisen. Damit ist die Frage der Toleranz anderer kultureller Identitäten auch pädagogisch bedeutsam geworden. Mei-nes Erachtens ist die Akzeptanz und Toleranz verschiedener kultureller Identi-täten wichtig. Sie gehört aber geradezu zur okzidentalen 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 supre-macy“ 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 To-leranz 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 ver-schämt 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 Zielen 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, leistungsorientierten, 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, solidari-schen und menschenwürdigen demokratischen Gesellschaft sind nicht unge-fährdet. Damit ist auch die historische Erfahrung verbunden, dass dieses Er-reichte 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 Herkunft 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 Tafelanschriften, 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 sozialphilosophische 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 altmodische 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 Chancenungleichheit 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. Unverschuldete 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 Kulturraum*. 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 – Normative Diskurse und empirische Analysen. In J. Bellmann & H. Merckens (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts* (S. 234–252). Watzmann
- Fend, H. (2020). Das österreichische Bildungswesen vor einer Zeitenwende? Kontrollschub oder Qualitätsschub: 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. & Váth-Szuszdiara, R. (1976). *Sozialisierungseffekte 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., Rohlf, 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 Schulklasse 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.
- Wohlgenannt, 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

Teil 2: Schul- und Bildungsforschung

Christian Kraler

Die Komplexität des formalen Bildungssystems modellieren. Struktur, Geschichte und Gestaltung von Bildung mit Helmut Fend weiterdenken

Abstract

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Analyse und Weiterentwicklung von Helmut Fends Bildungstheorie in seiner Trilogie „Neue Theorie der Schule“, „Geschichte des Bildungswesens“ und „Schule gestalten“. Fends Ansatz integriert Theorie, Empirie und Praxis, um das Bildungssystem über ein Mehrebenenmodell als institutionellen Akteur zu verstehen und dessen Gestaltungsmöglichkeiten zu modellieren. In einem ersten Schritt erfolgt im Beitrag eine Zusammenfassung grundlegender Überlegungen aus den drei Werken, die Einordnung derselben innerhalb von Fends Oeuvre, innerhalb der Bildungswissenschaft sowie eine wissenschaftstheoretische Kontextualisierung des Ansatzes. Dem folgt eine Einbettung von Fends Ansatz im Kontext bildungsrealitätsnaher Forschungstraditionen. Im zweiten Abschnitt wird Fends geschichtliche Perspektive aufgegriffen, um weitere Bezüge über historische Bildungstriaden auf Makroperspektive aufzuzeigen. Der darauffolgende Abschnitt erweitert Fends Mehrebenenmodell um selbstähnliche Strukturen als Grundlage für weiterführende Analysen zur Modellierung des Bildungssystems. Der Beitrag schließt mit einer resümierenden Diskussion zur Bedeutung von Fends Konzepten für die zukünftige Gestaltung des Bildungssystems im Kontext aktueller Herausforderungen wie gesellschaftlichen Polarisierungen, technologischen Transformationen und der Zunahme irrationaler Phänomene innerhalb der Gesellschaft.

Keywords: Bildungstheorie, Mehrebenenmodell, Wissenschaftstheorie, Bildungsgeschichte, Selbstähnlichkeit, Helmut Fend

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, basierend auf und mit Helmut Fends drei Bänden „Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen“ (Fend, 2008a), „Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum“ (Fend, 2006) sowie „Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität“ (Fend, 2008b) Fragestellungen und Grundlagen des formalen Bildungswesens weiterzudenken und zu entwickeln.

1 Einleitende wissenschaftliche Bezugspunkte

Das Werk von Helmut Fend wurde bereits mehrfach gewürdigt bzw. wissenschaftlich kontextualisiert (vgl. etwa Tippelt, 2008; Zinnecker, 2006). Zinnecker (2006) betont historische, biographische, empirische und theoretische sowie programmatische Facetten des wissenschaftlichen Oeuvres von Fend, die insbesondere in Lehrbüchern und themenbezogenen Wissenschaftsprogrammen mündeten. Diese Impulse aufnehmend werden im vorliegenden Abschnitt als erster Schritt zur Weiterentwicklung zentraler Ideen Fends im Kontext des formalen Bildungswesens drei perspektivische Zugänge verfolgt: zuerst ein inhaltlicher, dann ein wissenschaftstheoretisch-methodologischer und abschließend ein Forschungstraditionsaspekt. Diese Triade aus Inhalt, Methodologie und zeitbezogenem Zugang über Protagonisten (vgl. Abb. 1) bezweckt eine die nachfolgende Diskussion strukturierende und einbettende Logik:

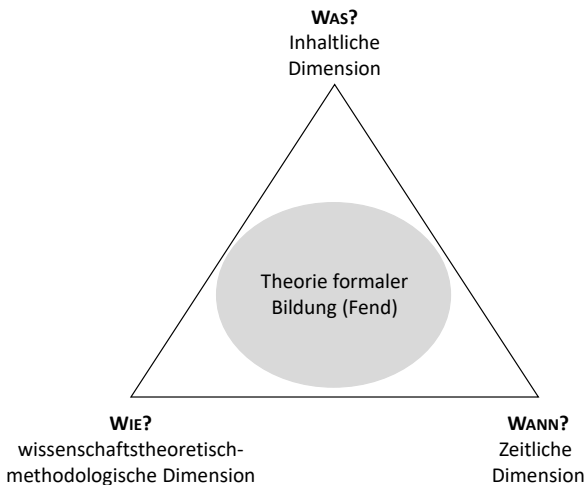


Abb. 1: Triade Inhalt-Methodologie-Zeit (eigene Darstellung)

Wissenschaft definiert sich dadurch, dass sie insbesondere disziplinär sowie inter- und transdisziplinär spezifische, möglichst klar definierte Themenfelder behandelt (Mittelstraß, 2003). Sie zielt primär auf ein intersubjektiv nachvollziehbares Verständnis eines Erkenntnisobjekts (Schülein & Reitze, 2021, S. 26 f.). Im ersten Abschnitt dieses Kapitels wird daher eine inhaltliche Spezifizierung und Einordnung der drei Bände vorgenommen; es geht um die inhaltliche Beschreibung des Erkenntnisinteresses, das „Was?“. Dies erfolgt sowohl aus der inneren Logik der Bände heraus wie auch hinsichtlich deren Einordnung in die Bildungswissenschaften. Neben dem Inhalt, dem „Was?“, spielt die Frage des „Wie?“ eine zentrale Rolle, d. h. wie das „Was“ bearbeitet wird, um objektiv nachvollziehbare Erkenntnisse zu generieren. Dieser Frage widmet sich der zweite Abschnitt. Wissenschaftliche Fragestellungen, insbesondere Erkenntnisinteressen sowie methodische Zugänge haben zudem eine Genese, die den spezifischen Inhalt sowie die Herangehensweisen mitformen (Sommer et al., 2017). Dementsprechend werden Fends Überlegungen zur formalen Bildung im dritten Abschnitt über zwei Protagonisten im Rahmen der jüngeren Wissenschaftsgeschichte sowie im Kontext des heute Bildungswissenschaften genannten Forschungsfelds eingeordnet.

1.1 Inhaltliche Verortung

1.1.1 Fends Bildungstheorie innerhalb seines Oeuvres

Tippelt verortet Fends Werk inhaltlich im Kontext der Sozialisations-, Jugend- sowie Schul- und Bildungsforschung (Tippelt, 2008, S. 2). Vorrangige disziplinäre Bezugspunkte ergeben sich aus der Erziehungswissenschaft, der Psychologie und der Soziologie (insb. Weber), sowie in Teilen aus der Philosophie (Handlungstheorien) und den Wirtschafts- bzw. Politikwissenschaften (Institutionentheorie). Methodologisch könnte man bei Fend von einem mixed-methods-Ansatz mit hohen quantitativen Anteilen sprechen. Wissenschaftstheoretisch bemerkenswert ist Fends Verarbeitung der Befunde und Erkenntnisse aus den umfangreichen empirischen Untersuchungen in Modelle, Modellsysteme und Theorien hinein. Insbesondere entwickelte er unter Berücksichtigung soziologischer, sozialwissenschaftlicher und psychologischer Bezugsmodelle bestehende Konzepte etwa zur Adoleszenz (Zinnecker, 2006, S. 192) oder zur formalen Bildung bzw. Schule (Fend, 2008b) zu eigenständigen theoretischen Modellen weiter. In Fends Werk spielt die Frage von Bedingungen des Aufwachsens im familiären, schulischen und außerschulischen Umfeld eine zentrale Rolle. Insbesondere in der Life-Studie (Fend et al., 2009) werden inzwischen auch Lebensverläufe bis ins fortgeschrittene Erwachsenenalter untersucht. Insofern stellt(e) Fend mit seinen Forschungsfragen stets auch eine der klassischen philosophischen Fragen – die nach dem

guten Leben (Fenner, 2007; Foucault, 2007) – und versucht sich mit den Forschungskolleg:innen an einer empirisch fundierten Antwort um Bedingungen für ein solches (vgl. auch Fends Beitrag im vorliegenden Band).

Die primär im Fokus stehende Altersstufe, die der Adoleszenz, ist wesentlich durch die Einbindung in den formalen Bildungskontext geprägt. Die drei Bände „Neue Theorie der Schule“, „Geschichte des Bildungswesens“ und „Schule gestalten“ konzentrieren sich, dieses Themenfeld aufgreifend, auf unterschiedliche Analyseebenen (Makro-, Meso- und Mikroebene) im Bereich (formaler) Bildung und Schule inklusive der unmittelbaren Kontexte (Erziehungsberechtigte, Bildungsverwaltung, ...). Fends drei 2006 bis 2008 publizierte Bände, basierend in Teilen auf der 1980 erschienenen „Theorie der Schule“ (Fend, 1980), können als bildungswissenschaftlich-soziologische Theorie des formalen Bildungssystems gelesen werden. Fend verfolgte damit das Programm, „Bildungssysteme als institutionelle Akteure der Menschenbildung“ (Fend, 2008a, S. 11) zu verstehen und lieferte ein Modell, „wie man den großen Bereich der gesellschaftlichen Wirklichkeit, jenen des Bildungswesens, heute beschreiben und erklären kann“ (S. 13). In zu den Publikationen zeitnahen Rezensionen wurde das zuerst auf vier Bände angelegte (Fend 2008a, S. 15 ff.) und letztendlich über die drei vorliegenden Bücher realisierte Werk besprochen und kritisch diskutiert (Tenorth, 2006; Fuchs, 2007, 2008). Tenorth bezeichnet es als „reifes Alterswerk“ (Tenorth, 2006, S. 434).

Rückblickend – die drei Bände sind vor nun knapp 20 Jahren erschienen – können diese inhaltlich wie in Tabelle 1 dargestellt kurz charakterisiert werden.

Tab. 1: Fends Bildungstheorie in drei Bänden

Band	Thema	zeitliche Perspektive	Grundthese
Neue Theorie der Schule	Theorie	Gegenwart	Bildungssystem als institutioneller Akteur der Menschenbildung
Geschichte des Bildungswesens	Historische Genese	Vergangenheit	Institutionssoziologische Rekonstruktion der Entwicklung des europäischen Bildungswesens
Schule gestalten	Gestaltung	Zukunft	Rekontextualisierendes Handeln auf politisch-administrativer, schulischer und unterrichtlicher Ebene zur Gestaltung des Bildungssystems

Die „Neue Theorie der Schule“ diskutiert den Status Quo und versucht, das Bildungs- und insbesondere das Schulsystem theoretisch sowie basierend auf empirischen Befunden in seiner Gesamtheit als Teil der Gesellschaft zu verstehen. Ausgehend von einem an Max Weber orientierten soziologischen Institutionsverständnis (vgl. Stachura et al., 2009) entwickelt Fend ein Mehrebenenmodell: das der Makroebene mit der Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, der Mesoebene mit der Schule als Einheit sowie der Mikroebene mit dem Unterricht. Auf diesen Ebenen handeln die jeweiligen Akteur:innen rekontextualisierend. Die Betrachtung, Analyse und modellierende Darstellung in der „Neuen Theorie der Schule“ bezieht sich auf den aktuellen Status-Quo des Bildungssystems, also die Gegenwart. Es geht Fend um die Entwicklung und Entfaltung einer Theorie der Schule basierend auf früheren einschlägigen Arbeiten, empirischen Befunden und genannten Referenztheorien, insbesondere aus der Soziologie. Er rekonstruiert das gegenwärtige Bildungssystem mit Fokus auf die Schule systematisch und kontextualisierend aus – nach Max Weber – verstehenssoziologischer und schulpädagogischer Perspektive. Hierbei wird „die Vergesellschaftung von Lehren und Lernen in den größeren Kontext der kulturellen und gesellschaftlichen Entwicklung gestellt“ (Fend, 2006, S. 17).

Nachdem der „Ist-Stand“ geklärt und theoretisch in ein Modell gefasst ist, wendet sich Fend in „Geschichte des Bildungswesens“ der Genese des Ist-Standes zu. Der Blick in die Geschichte ist notwendig, um „die Besonderheiten der Funktionsweise des heutigen Bildungswesens durch den Rückgang auf seine historischen Ursprünge besser zu verstehen“ (Fend, 2006, S. 148). Denn „[d]ie gegenwärtigen Erscheinungsformen institutionalisierter Menschenbildung sind [...] nur verständlich, wenn ihre ‚Erschaffungsgeschichte‘ bekannt ist“ (Fend, 2006, S. 19). Eine methodologische Kernthese hierbei ist für Fend, dass die im Gefolge kultureller und gesellschaftlicher Entwicklungen entstandenen Bildungseinrichtungen zur Realisierung ihres Auftrags selbst kulturelle Erfindungen hervorgebracht haben, wie „Lehrbücher, institutionelle Regelungen, schulische Routinen, Rituale sowie Methodiken des Lehrens und des Umgangs mit Schülerinnen und Schülern“ (Fend, 2006, S. 17). Diese lassen sich historisch in ihrer Eigenständigkeit rekonstruieren, was nötig ist, um die Gegenwart zu verstehen. Fend versteht dies als „eine historische Erweiterung der Theorie der Schule“ (Fend, 2006, S. 29). Sein Rekonstruktionsprogramm sieht er im Kontext der Geschichtswissenschaft und historischen Bildungsforschung, die mit Blick auf einschlägige Geschichtswerke bis ins 19. Jahrhundert in ihrer Historiographie stark theologisch (protestantisch) geprägt war (Fend, 2006, S. 25), und im 19. Jahrhundert parallel eine bürgerlich-humanistische Geschichtsschreibung entwickelte. Diese verstand „die säkular humanistische Tradition neben der christlichen Bildungstradition als zweite lineare Erfolgs-

geschichte“ (Fend, 2006, S. 27) hin zu humanistisch gebildeten Bürgern. Fend entwickelt unter Verweis auf die Notwendigkeit der Datenbasierung (Fend, 2006, S. 28) und die historisch-kritische Geschichtsschreibung eine spezifische geschichtliche Perspektive. Er fokussiert auf die Geschichte des institutionellen Akteurs mit dem Ziel der Ergänzung seiner (Neuen) Theorie der Schule um eine historische Dimension (Fend, 2006, S. 29). In seiner Geschichte des Bildungswesens weist Fend schließlich auch auf den in „Schule gestalten“ gemachten Schritt hin: „Zu wissen, woher wir kommen, gilt [...] als wichtige Grundlage, um die Pfade dafür auszustrecken, wohin wir gehen sollen“ (Fend, 2006, S. 13).

„Schule gestalten“ widmet sich basierend auf den Fragen „Woher kommt unser formales Bildungssystem?“ (Vergangenheit, historische Genese) und „Wo steht es?“ (Gegenwart, Verstehen des Ist-Standes) der Zukunft, indem Fend die Frage nach den Gestaltungsmöglichkeiten des Bildungssystems stellt und damit auch die Frage „Wohin soll es sich entwickeln?“. Er betrachtet „das Wechselspiel von Gestaltungsintentionen, Realitäten im Bildungswesen und neuen Gestaltungskonzepten“ (Fend, 2008b, S. 11) mit dem Ziel, „ein ganzheitliches Konzept dazu zu entwickeln, wie man Bildungssysteme gestalten und die Qualität des Bildungswesens sichern kann“ (Fend 2008b, S. 12). Hierbei geht Fend von einer Steuernotwendigkeit im Sinn der Educational Governance (Kussau & Brüsemeister, 2007) aus, die „Gestaltungsverantwortung auf verschiedenen Ebenen sichtbar macht“ (Fend, 2008b, S. 13). Er nimmt „die Gesamtheit der Gestaltungsinstrumente des Bildungswesens ins Blickfeld [...], auf der bildungspolitischen [Makroebene], der schulischen [Mesoebene] und der unterrichtlichen [Mikroebene]“ (Fend, 2008b, S. 13). Seine Ziele sind die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Kontext gesellschaftlicher Veränderung. Operativ arbeitet Fend mit dem in Abschnitt 3 diskutierten Konzept der Rekontextualisierung (Fend, 2008b, S. 26 f.).

In Abb. 2 ist die inhärente inhaltliche Abfolgelogik der Bände mit dem Thema im Mittelpunkt dargestellt.

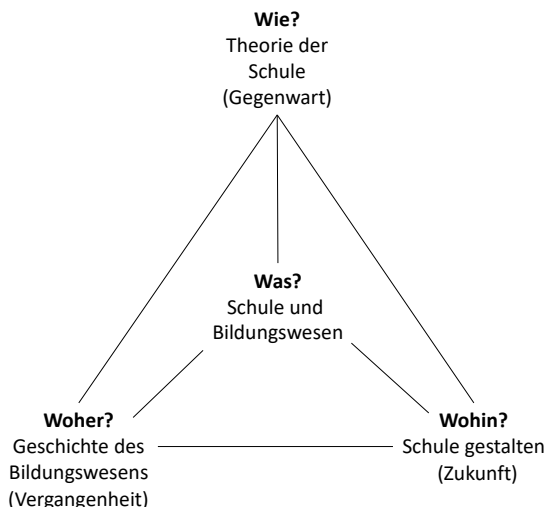


Abb. 2: Inhaltliche Abfolge der Bildungstheorie Fends über die drei Bände (eigene Darstellung)

Zusammenfassend verfolgt Fend mit den drei Bänden die auf einer historiographischen Institutionengeschichte (Geschichte des Bildungswesens) basierende systematische Darstellung von Bildung über institutionelle Handlungsprozesse in einem Mehrebenensystem (Neue Theorie der Schule). Das geschieht mit dem Ziel, aufbauend auf einem ganzheitlichen Verständnis von Bildung und Bildungsprozessen deren Gestaltung über Qualitätssicherungs- und Entwicklung mittels eines ebenenspezifischen Rekontextualisierungskonzepts (vgl. Abschnitt 3) basierend auf der Educational Governance zu ermöglichen (Schule gestalten).

1.1.2 Fends Bildungstheorie im Kontext der Bildungswissenschaften

Im vorangehenden Abschnitt wurde die innere Zusammenhangsstruktur der drei Bände nachgezeichnet, um die sich aus den Inhalten ergebende zeitliche Abfolge (Tab. 1) sowie die thematischen Schwerpunkte in der grundsätzlichen wissenschaftlichen Argumentationslogik (Abb. 2) sichtbar zu machen. Zur Frage, wie Fends Theorie in den Kontext der Bildungs- und Erziehungswissenschaften einzuordnen ist, gibt er selbst Hinweise. Der Titel „Neue Theorie der Schule“ legt vordergründig den unmittelbaren Schulbezug nahe. Der Blick auf das im Buch avisierte Programm (Fend 2008a, S. 15 ff.) spricht bei den genannten vier Themenbereichen durchgängig vom Bildungswesen

bzw. Bildungssystemen. Zudem verwendet Fend über die drei Bände verteilt immer wieder Beispiele insbesondere auch aus dem tertiären Bildungssektor (z. B. Fend, 2006, S. 63 ff.; Fend, 2008a, S. 162). Ein detaillierter Blick in die drei Bücher macht klar, dass konzeptuell weniger eine Theorie der Schule entwickelt wird als vielmehr eine des formalen Bildungssystems mit Schwerpunkt auf den Primar-, Sekundar- und Tertiärsektor. Formale Bildung wird in den drei Bänden lediglich dreimal explizit genannt (Fend, 2008a: „formale Bildungstitel“, S. 45; Fend, 2006: „formale Bildung“, S. 189; Fend, 2008b: „Formale Bildung“, S. 47). Mit Blick auf die terminologischen und disziplinären Entwicklungen der letzten 25 Jahre erscheint es naheliegend, die drei Bände aus heutiger Perspektive (2025) in den Bereich der Bildungswissenschaften und hier im Kontext der Forschung zur formalen Bildung einzuordnen.

Casale et al. (2010) thematisierten den Übergang von den Erziehungs- zu den Bildungswissenschaften durch die Entkoppelung der pädagogischen Anteile der Lehrer:innenbildung von den Erziehungswissenschaften. Terhart (2012) kontextualisierte die fachlichen Bezeichnungsänderungen weiter, indem er, auf Roth und Brezinka verweisend, den Übergang von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft im Gefolge der Bildungsforschungs- und Bildungsreformwelle in den 1960er Jahren verortet. Die terminologische Entwicklung zur Bezeichnung der Disziplin von der primär normativen Pädagogik über die empirische Erkenntnisse einbeziehenden Erziehungswissenschaften (erste empirische Wende) hin zu einer sich „herauslösenden“ Bildungswissenschaft (zweite empirische Wende) wurde und wird vielfach diskutiert (Fatke & Oelkers, 2014; Krüger, 2019, S. 15 ff.; Bohl et al., 2025, S. 9 ff.). Wichtig ist im vorliegenden Kontext, dass die wissenschaftliche Karriere Helmut Fends in genau dieser Periode eines doppelten Umbruchs von den 1960ern bis in die 2000er Jahre hinein verortet werden kann. Sein Zugang einer empiriegestützten und theoriebasierten Modellentwicklung als Basis zur qualitätsorientierten (Weiter-)Entwicklung des Bildungssystems spiegelt gleichzeitig auch die bis heute prägenden Entwicklungen des einschlägigen Forschungsfelds wider. In Tabelle 2 sind die Zusammenhänge überblicksmäßig dargestellt.

Tab. 2: Doppelter methodologischer Umbruch von der Pädagogik zu den Bildungswissenschaften

	Zeit	Wende	Paradigmenwandel	Fachbezeichnung
Quantifizierungs- und Technologieschub (Computer)	ab 1960er Jahre	I. Empirische Wende (Mitte/Ende 1960er)	Bedeutung empirischer Methoden für die Pädagogik, Metrisierung	Pädagogik ↓ Erziehungswissenschaften
Technologischer Globalisierungsschub (Internet)	ab Mitte 1990er bzw. 2000er Jahre	II. Empirische Wende (um 2000)	Internationale Large-Scale Studien und Evidenzorientierung „Psychometrisierung“, „Ökonometrisierung“	Erziehungswissenschaften ↓ Bildungswissenschaften

Forschungsbiographisch konnte Fend wohl die Dynamik und den Zeitgeist der insbesondere durch Heinrich Roth geprägten ersten empirischen Wende, der „realistische[n] Wendung“ (Lehberger, 2009), nutzen und seine Talente auch dank aufkommender technischer Möglichkeiten (automatisierte Berechnung statistischer Zusammenhänge) voll zur Geltung bringen. Die Intention, das Bildungswesen trotz einer Unzahl von Einzeldaten als Ganzes verstehen, modellieren und weiterentwickeln zu wollen, konnte methodologisch auf empirischer Ebene (Nagele & Greiner, 2023) wohl erst mit den Entwicklungen und technologischen Möglichkeiten im Kontext der internationalen Large-Scale Assessments sowie theoretisch basierend auf der Verbreitung des Governance-Konzepts im Bildungswesen (Maag Merki & Altrichter, 2015; Ittner et al., 2022) verfolgt werden. All das verortet man heute im deutschen Sprachraum gewöhnlich im Kontext der Bildungswissenschaften.

Fends Ansatz beruft sich zentral auf ein soziologisches Handlungskonzept. Dennoch spricht ein weiteres zentrales Moment für die Einordnung seiner bildungsbezogenen Arbeit in den Kontext der Bildungswissenschaften. In allen drei Bänden wird zwar, begründet mit dem ganzheitlichen Anspruch und der Notwendigkeit der Einbeziehung aller wesentlichen auf diesen Ebenen agierenden Gruppen (Bildungspolitik, Schulen, Unterricht), die Bedeutung des Mehrebenenansatzes betont. Die letztendlich institutionsbezogene Umsetzung der Lern-Lehr-Prozesse erfolgt operativ jedoch „zwischen Lehrpersonen und Schülern in der Schulklasse und im Unterricht“ (Fend, 2008b, S. 235). Demgemäß spricht Fend der Gruppe der Lehrpersonen eine zentrale und entscheidende Bedeutung für das Gelingen und die qualitative Entwicklung von Bildungsprozessen insbesondere hinsichtlich deren Gestaltung zu. Er spricht vom Lehrer:innenhandeln im „größeren Ganzen“, der Grammatik

des Bildungswesens und der Logik des Lehrer:innenhandelns (Fend, 2008b, S. 351 ff.). Die pädagogischen bzw. bildungswissenschaftlichen Aspekte der Lehrer:innenbildung werden heute im deutschen Sprachraum im Rahmen von „Bildungswissenschaftlichen Grundlagen“ vermittelt (Bohl et al., 2025, S. 13 ff.). Einschlägige Lehrbücher haben einen entsprechenden Namen (vgl. etwa das „Studienbuch Bildungswissenschaften“, Syring et al., 2025). Somit liegt es heute (2025) nahe, die Bildungswissenschaften als inhaltlichen und terminologischen Bezugspunkt zur Einordnung der einschlägigen Arbeiten Fends zu bezeichnen.

1.2 Zur wissenschaftstheoretischen Verortung von Fends Ansatz

Im Titel bezeichnet Helmut Fend sein Werk als „Neue Theorie der Schule“, also als Theorie. In den drei Bänden spricht er parallel hierzu vom Versuch, das Bildungswesen als Ganzes zu verstehen und seine Gestaltungsmöglichkeiten in den Blick zu nehmen (Fend, 2008a, S. 11; Fend, 2008b, S. 11). Unter Berücksichtigung obiger Anmerkungen scheint inhaltlich der Entwurf einer auch empirisch fundierten Theorie des Bildungswesens gemeint zu sein. Offensichtlich ist zudem seine spezifische Bezugnahme auf soziologische Konzepte (Institution, Akteur:in, Handeln). Letzteres ist naheliegend, nachdem Fend das Bildungswesen als Kulturphänomen beschreibt, vergleichbar mit dem Wirtschaftssystem, Militärwesen, dem Gesundheitssystem und den Kirchen. Gleichzeitig fragt er, worin sich das Bildungssystem strukturell und organisational von anderen unterscheidet (Fend, 2008a, S. 164). Er sieht wesentliche spezifische Merkmale in der inhaltlichen Ausrichtung, darin, dass „Bildungssysteme das kulturelle Erbe eines Gemeinwesens, die Weltanschauung, das Wissen und Können ‚verwalten‘ und dieses der jungen Generation weitergeben (Fend, 2008a, S. 164). Fend argumentiert weiter, dass Bildungssysteme in verschiedenen Kulturen (Regierungsformen, Religionen) unterschiedlich funktionier(t)en, geht jedoch davon aus, dass kulturunabhängig der vielschichtige pädagogische Diskurs einer Gesellschaft über einen „komplexen mehrstufigen Prozess von bildungspolitischen Zielvorstellungen bis hin zu ihrer überprüften Verwirklichung“ (Fend, 2008a, S. 166) realisiert wird.

Handelt es sich bei Fends Entwurf um eine Theorie, ein Modell oder ein Konzept? Sein Diskurs insbesondere in der „Neuen Theorie der Schule“ (Kapitel 3 und 4) legt diese Frage – unabhängig vom gesetzten Buchtitel – nahe. Zudem stellt sich mit dem methodologisch vorrangig soziologischen Bezug die Frage, in welcher Disziplin der Entwurf zu verorten ist, in der Soziologie, den Erziehungswissenschaften oder den Bildungswissenschaften.

Fend selbst positioniert sich hier mit der „Neuen Theorie der Schule“ klar, indem er seine Konzeption als Theorie in den Erziehungswissenschaften verortet; und er versteht diese „als eine Sozialwissenschaft, die sich mit je-

nen Kulturphänomenen beschäftigt, die ihrem Sinne, ihrem idealtypischen Zwecke nach auf die optimale Gestaltung der nachwachsenden Generation ausgerichtet sind. Die kulturelle Hochform dieser ‚Menschengestaltung‘ ist uns als Bildungswesen geläufig“ (Fend, 2008a, S. 187). Matthes et al. (2025) etwa interpretieren Fends Beitrag als erziehungswissenschaftliche Theorie der Schule und stellen ihn in eine Reihe mit Comenius Überlegungen, die Philanthropische Schultheorie, Wilhelm von Humboldts Bildungsansatz, Reformpädagogische Schultheorien, von Hentigs Modell und Gieseckes Zugang (Matthes et al., 2025).

Siegel und Biesta charakterisieren eine erziehungswissenschaftliche Theorie wie folgt: „Erziehungswissenschaftliche Theorien sind strukturierte, intersubjektiv überprüfbare Aussagensysteme über Erziehungs- und Bildungsphänomene, die durch wissenschaftliche Forschung entstehen, sich durch sie legitimieren und dabei helfen, Vermittlungs- und Aneignungsprozesse besser beschreiben, verstehen, erklären, vorhersagen und gestalten zu können“ (2025, S. 302), was mit Fends Anliegen insbesondere auch hinsichtlich der Gestaltbarkeit übereinstimmt. Meseth charakterisiert Theorien folgendermaßen: „Durch Denken (Logik), Anschauung (Empirie) oder Verstehen (Hermeneutik) soll es mit Theorie gelingen, allgemeine Aussagen über die Welt und ihre Phänomene zu treffen“ (2022, S. 428).

Alle drei Aspekte betont Fend in seinem über die Bücher entfalteten Entwurf: er leitet logisch nachvollziehbar her und ab (insbesondere aus Webers Konzepten und basierend auf soziologischen Theorien der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in Kapitel 2 der „Neuen Theorie der Schule“), unterlegt und ergänzt die Argumentation empirisch, mit Dokumenten (insbesondere in der „Geschichte des Bildungswesens“ und tw. in „Schule gestalten“) und Untersuchungen (vorrangig in „Schule gestalten“) und durchdringt das Forschungsobjekt mit dem Ziel des Verstehens.

Unter Berücksichtigung der Entwicklungen im Bildungsbereich der letzten ca. 25 Jahre (vgl. Tab. 2) könnte man heute Fends Ansatz als bildungswissenschaftliche Theorie bezeichnen. Damit wird insbesondere auch der interdisziplinäre Charakter (Krüger, 2019, S. 16; Terhart, 2012, S. 28) des methodologischen Zugangs betont.

Wenn man Fends Theorie des Bildungswesens als bildungswissenschaftliche Theorie einstuft, stellt sich zudem die Frage nach dem Geltungsanspruch und der Reichweite. Beides lässt sich aus den Büchern erschließen. Fend bezeichnet das Bildungswesen als Kulturphänomen und als institutionellen Akteur (Fend, 2008a, S. 164) innerhalb der Gesellschaft (S. 166). Das legt zwei Überlegungen nahe:

Erstens bezieht sich der Erklärungs- und damit auch Geltungsanspruch auf ein Phänomen in der Gesellschaft, das Bildungssystem. Bildung wurde und wird

neben den über das 20. Jahrhundert entstandenen Fachdidaktiken disziplinär vorrangig in den Erziehungswissenschaften behandelt. Diese umfasst Teilbereiche, die Fend mit seiner Theorie des Bildungswesens nicht oder allenfalls marginal tangiert, da er sich vornehmlich auf den Bereich formaler Bildung konzentriert (Kraller et al., 2022, S. 27 ff.). Entsprechend handelt es sich bei Fends Ansatz weniger um eine (soziologische oder sozial- bzw. erziehungswissenschaftliche) Gesamtheorie der Gesellschaft, sondern um eine Theorie zum besseren Verständnis eines spezifischen Teilbereichs derselben, dem des formalen Bildungswesens. Entsprechend ergibt auch eine inhaltliche Verortung (vgl. Abschnitt 1.1.2) in den Bildungswissenschaften bzw. bezogen auf den Bereich formaler Bildung innerhalb der Erziehungswissenschaften Sinn. Damit liegt der Geltungsanspruch in eben diesem Bereich: verstanden, erklärt, prognostiziert und gestaltet werden sollen Phänomene im Kontext formaler Bildung. Auch wenn das naheliegend scheinen mag, ist es von grundlegender (wissenschaftstheoretischer) Bedeutung, diesen Geltungsanspruch explizit zu machen (Kron, 1999, S. 76).

Zweitens ist mit dieser Einordnung auch die zweite Überlegung, jene zur Reichweite, inhaltlich geklärt: Fends Theorie stellt den Anspruch, formale Bildung im gesellschaftlichen Kontext zu erklären und von anderen gesellschaftlichen Strukturen abzugrenzen. Wissenschaftstheoretisch bietet sich zur Einordnung von Fends Theorie der formalen Bildung Robert Mertons Konzept der *middle-range theory* (Merton, 1968) an. Merton beschreibt diese als

theories that lie between the minor but necessary working hypotheses that evolve in abundance during day-to-day research and the all-inclusive systematic efforts to develop a unified theory that will explain all the observed uniformities of social behavior, social organization and social change. (Merton, 1968, S. 39)

In Abb. 3 ist Fends Bildungstheorie im von Merton (1968) diskutierten Spektrum von (soziologischen) Gesamtheorien bis zu projektbezogenen Arbeitshypothesen verortet. Gesamtheorien versuchen sich an einem umfassenden Erklärungsmodell für gesellschaftliche Phänomene, haben einen hohen Abstraktions- und Generalisierungsgrad und einen umfassenden gesellschaftlichen Erklärungsanspruch bei daraus folgender Notwendigkeit mehrerer theoriegeleiteter Zwischenschritte zur konkreten Operationalisierung für Untersuchungen. Beispiele hierfür wären etwa (vgl. etwa die entsprechenden Abschnitte z. B. in Ritzer, 2014) Durkheims Strukturtheorie, Webers Handlungstheorie, Luhmanns Systemtheorie, der Strukturfunktionalismus (Parson), der Marxismus, die Theorie kommunikativen Handelns (Habermas).

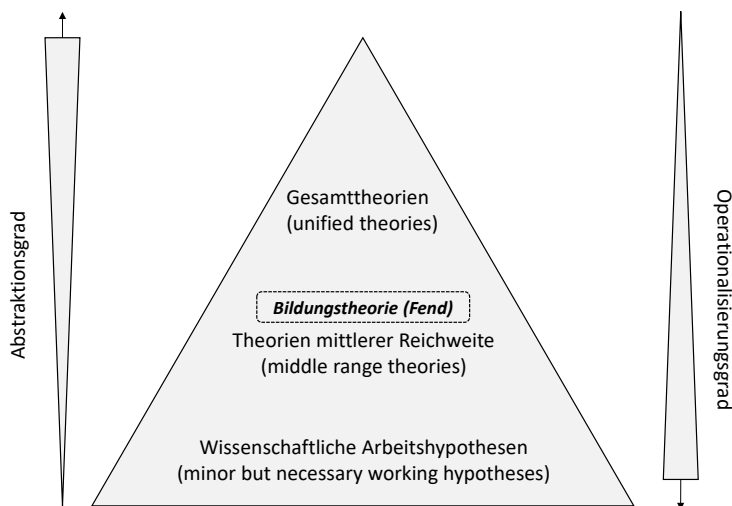


Abb. 3: Fends Bildungstheorie im Theorie-Kontinuum nach Merton (1968) (eigene Darstellung)

An das andere Ende des Theorie-Kontinuums stellt Merton die auf eine konkrete Forschungsfrage bzw. ein Projekt bezogene wissenschaftliche Arbeitshypothese (die theoriebasiert sein kann, jedoch im Kontext noch nicht bestätigt ist). Für Theorien mittlerer Reichweite gilt: „The essential point is that these are empirically grounded theories – involving sets of confirmed hypotheses – and not merely organized descriptive data or empirical generalizations or hypotheses which remain logically disparate and unconnected“ (Merton, 1968, S. 62). Hier kann Fends Bildungstheorie verortet werden. Sie strebt keine Erklärung der Gesellschaft insgesamt an, sondern bemüht sich um ein rekonstruktives, explanatives und gestaltendes Verständnis eines wichtigen Teilbereichs aller modernen Gesellschaften, des Bildungssystems.

Merton (1968, S. 69) spezifiziert acht wesentliche Attribute für Theorien mittlerer Reichweite:

- Erstens eine begrenzte Zahl an Annahmen, aus denen Hypothesen logisch abgeleitet und empirisch untersucht werden können. Fend versteht das Bildungswesen als institutionellen Akteur und leitet daraus Handlungshypothesen auf bildungspolitischer Marko-, schulischer Meso- und unterrichtlicher Mikroebene ab, die empirisch beforscht werden können.
- Zweitens fordert Merton von Theorien mittlerer Reichweite, dass sie in ein theoretisches Netzwerk eingebunden sind. Fend bezieht sich auf Weber und dessen umfassende Gesellschaftstheorie, wie auch auf historische Kon-

zepte der rekonstruktiven Geschichtsforschung („Geschichte des Bildungswesens“) bzw. u.a. das Konzept der Governance-Forschung („Schule gestalten“), um nur einige theoretische Referenzrahmen zu nennen.

- Drittens fordert Merton, dass Theorien mittlerer Reichweite über reine Deskription und (induktive) empirische Verallgemeinerung hinausgehen. Fends bildungstheoretisches Konzept nimmt insbesondere mit der „Neuen Theorie der Schule“ und „Schule gestalten“ dies in Anspruch. In der „Neuen Theorie der Schule“ möchte er Bildungssysteme verstehen und erklären. In „Schule gestalten“ diskutiert er theoriebasierte konkrete Handlungsoptionen zur Weiterentwicklung des Bildungswesens für die jeweiligen Akteur:innen auf den drei Ebenen.
- Viertens sollen Theorien mittlerer Reichweite ein Bindeglied zwischen umfassenden Makrotheorien und mikrotheoretischen Detailhypothesen darstellen. Das macht Fend mit seiner Bezugnahme auf Weber und moderne soziologische Struktur- und Akteurstheorien (insb. Kapitel 2 in der „Neuen Theorie der Schule“) wie den (Neo-)Institutionalismus und die Systemtheorie am makrotheoretischen Ende des Spektrums. Gleichzeitig stellt er Verbindungen zu Detailstudien und entsprechenden Modellen her, etwa in Bezug auf das Führungsstilkonzept von Kurt Lewin (Fend 2008a, S. 64 ff.) oder hinsichtlich beziehungstypologischer Konzepte (z. B. Fend, 2008a, S. 72 f.).
- Mertons Charakteristika 4, 5 und 6 beziehen sich auf die Anschlussfähigkeit von Theorien mittlerer Reichweite, sowohl bezogen auf aktuelle gesamttheoretische Ansätze (z. B.: Parson, Luhmann, Habermas) wie auch auf grundlegende wissenschaftstheoretische Bezugspunkte, die in der Soziologie insbesondere von Durkheim und Weber aufgeworfen wurden (u.a. gesellschaftliche Struktur- bzw. Handlungstheorien). – Auf alle genannten Personen bzw. Konzepte nimmt Fend in der „Neuen Theorie der Schule“ Bezug.
- Abschließend charakterisiert Merton eine Theorie mittlerer Reichweite wie folgt:
„It expressly recognizes what must still be learned in order to lay the foundation for still more knowledge. It does not assume itself to be equal to the task of providing theoretical solutions to all the urgent practical problems of the day“ (Merton, 1968, S. 69).
Fends Ansatz entspricht dem durch das durchgängige Aufzeigen von Leerstellen bzw. offenen Fragen, insbesondere auch hinsichtlich der Gestaltungsoffenheit: „Bildung kann eben nicht wie ein technisches Produkt hergestellt werden [...]“ (Fend, 2008b, S. 368). Der Anspruch Fends ist auch, Faktoren für „guten Unterricht“ aufzuzeigen, wenn er etwa „gute Arbeit von Lehrpersonen“ (Fend, 2008b, S. 318 ff., Abschnitt 4.3) diskutiert.

1.3 Fends Theorie im Kontext bildungsrealitätsnaher Forschungstraditionen

Die bildungstheoretische Arbeit von Helmut Fend historisch einzuordnen, ist aufgrund der zeitlichen Nähe noch nicht möglich. Seine berufsbiographische Einbettung in die Zeit von der ersten empirischen Wende in den 1960er Jahren bis nach der zweiten empirischen Wende rund um 2000 wurde bereits erläutert (vgl. Tab 2). Fend selbst hat seine Bemühungen und diese Zeit im Rahmen einer Tagung zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaften 2008 zusammengefasst (vgl. Reimers, 2008, S. 25 ff.). Während die aufkommende Leistungsdiagnostik in den 1960ern die Forschung in die Pädagogische Psychologie verlagerte (Schreiner & Kraler, 2019), fand mit Heinrich Roth (1962) eine „realistische Wendung“ statt, „vorrangig um die Erforschung der Realität von Erziehung, Aufwachsen und Schulbesuch von Menschen in unterschiedlichen Kulturen und Gesellschaften“ (Reimers, 2008, S. 29–30). Fend teilte die Zeit bis 2008 (Zeitpunkt des Vortrags) in drei Phasen ein:

1. eine Phase der Bildungsreform (1965–1985) als „zweite pädagogische Reformbewegung“ im 20. Jahrhundert, 2. die Phase der inneren Schulreform, Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung (1985–1995), 3. die Phase der Systemsteuerung und disziplinären Konsolidierung von Theorien und Methoden der Bildungsforschung (1995 bis heute). (Reimers, 2008, S. 30)

Diese jüngste Geschichte empirisch-theoretischer Zugänge zu Bildung steht in einem Kontinuum, dessen Beginn im deutschen Sprachraum häufig mit Wilhelm August Lay (1862–1926) und Ernst Meumann (1862–1915) angesetzt wird (Burkard & Weiß, 2008, S. 173). Im Folgenden werden mit Hermann Ebbinghaus und Heinrich Roth zwei weitere Personen als historische Bezugspunkte angesprochen, die grundlegende Ideen in Teilen vergleichbar zu Fend bearbeitet haben.

1.3.1 Hermann Ebbinghaus und Helmut Fend

Ebbinghaus lebte von 1850 bis 1909 und war damit nur knapp älter als Lay und Meumann. Er bewegte sich wissenschaftlich im gleichen Umfeld und Zeitgeist. Bekannt ist er durch sein grundlegendes Werk „Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie“ (Ebbinghaus, 1885). Sein inhaltlich bewusst reduzierender, experimentell-naturwissenschaftlicher Zugang mit dem Fokus auf „Lernen, Behalten, Reproduzieren“ (Ebbinghaus, 1885, S. 25) und dem bekannten Experiment zum Erlernen sinnloser Silbensequenzen (Ebbinghaus, 1885, S. 30 ff.) war methodisch stilbildend. Ähnlich wie Ebbinghaus mit einem spezifischen experimentellen Setting die naturwissenschaftliche Methode, das kontrollierte Variieren von Bedingungen in numerisch fixierbarer Weise (Ebbinghaus, 1885, S. 9–10), zur Erforschung des

Gedächtnisses inklusive der damit verbundenen Grenzen der Erkenntnis und einem damit einhergehenden tieferen Verständnis argumentiert, diskutiert Fend den Zusammenhang zwischen empirischer Bildungsforschung und dem Verstehen des Bildungswesens. In beiden Fällen geht es um das Verstehen eines Phänomens (vgl. auch die wissenschaftstheoretische Debatte zu erklärenden Natur- und verstehenden Geisteswissenschaften, etwa Kron, 1999, S. 105 ff.). Fend führt seine methodologischen Überlegungen in der Neuen Theorie der Schule im Kapitel 4 „Ein Blick zurück: Empirische Bildungsforschung und das Verstehen des Bildungswesens“ (2008a, S. 185 ff.) aus. Für Ebbinghaus wie Fend stellen in Bezug auf zu untersuchende Phänomene empirische Daten und Theorien eine zentrale Grundlage für wissenschaftliches Arbeiten dar (vgl. auch Ebbinghaus' [1908, S. 130 ff.] Diskussion zum Glauben). Fend plädiert für einen ganzheitlichen wissenschaftstheoretischen Zugang und sieht (Weber folgend) Verstehen und Erklären nicht als Gegensatz, genauso wie

die Frage nach der Verbindung von quantitativen und qualitativen Daten nicht eine Frage der Toleranz und Freundlichkeit eines Forschers [darstellt], sondern eine Forderung, die notwendig dem zu erforschenden Wirklichkeitsbereichs entspringt. (Fend 2008a, S. 187 f.)

Die Argumentation von Helmut Fend zeichnet sich dadurch aus, dass er methodologisch empirische Daten und Befunde stets zur Forschungsfrage und dem größeren (gesellschaftlichen) Kontext in Beziehung setzt. Vergleichbares gilt für Ebbinghaus. Beide argumentieren in einem ähnlichen Duktus. Das wird besonders deutlich, wenn man die methodologisch auch heute noch spannend zu lesende Untersuchung zur abnehmenden Aufmerksamkeit während eines Schulalltags von Ebbinghaus liest. In seiner Studie „Über eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten und ihre Anwendung bei Schulkindern“ (Ebbinghaus, 1897) argumentiert er gegen (!) ein rein experimentelles Setting zur Untersuchung der Aufmerksamkeitsspanne von Schüler:innen:

Will man experimentell untersuchen, wie andauernder Schulunterricht auf die Kinder wirkt, so muss man ihnen nicht eine bestimmte einzelne Art des Unterrichts zurechtmachen und von deren Wirkungen Schlüsse auf das Übrige ziehen. Man muss vielmehr den Unterricht benutzen, wie er thatsächlich ist, d. h. wie er nach dem allgemeinen Stundenplan der Schule für die Kinder festgesetzt ist und ihnen regelmässig erteilt wird. (Ebbinghaus, 1897, S. 9)

Vielmehr setzt er Aufmerksamkeitstests ein, die den alltäglichen Unterrichtsgang nur kurz unterbrechen (Ebbinghaus, 1897, S. 19). In der Folge bespricht Ebbinghaus ähnlich differenziert wie Fend die Untersuchungsergebnisse (Geschlecht, Alter, Schulstufe, ...), verwahrt sich gegen voreilige Schlüsse und denkt über Limitationen nach. Das alles mag heute Stand der Technik sein,

war damals jedoch methodologisch neu. Insbesondere die Art, wie Ebbinghaus Ergebnisse kontextualisierend differenziert, weist große Ähnlichkeiten mit Fends Darstellungs- und Diskussionskultur auf (vgl. Fend et al., 2009).

Diese Ähnlichkeiten, die teilweise erst beim detaillierten Lesen der Werke deutlich werden, die empirische Fundierung, theoretische Durchdringung, methodologische Herangehensweise sowie Stil der Darstellung, zeichnen vermutlich breit rezipierte und akzeptierte Forschung zu Phänomenen des Lernens aus, bei Ebbinghaus wie auch bei Fend.

In der Zeit von vor bzw. nach dem Ersten Weltkrieg bis in die frühen 1960er Jahre dominierte die sogenannte geisteswissenschaftliche Pädagogik. Erfahrungs-, praxis- und empiriebasierte Zugänge gewannen erst in den 1960er Jahren im Gefolge von Bildungsreformen und gesellschaftlichen Veränderungen wieder mehr an Gewicht (Krüger, 2019, S. 64 ff.; Fend, 2008a, S. 19; Fend, 2006, S. 197 f.), wie in Tabelle 2 zusammengefasst.

1.3.2 Heinrich Roth und Helmut Fend

Zentraler Protagonist war hierbei Heinrich Roth (1906–1983). Er ist wissenschaftlich etwa zwei Generationen älter als Helmut Fend (geb. 1940). Roths Antrittsvorlesung in Göttingen von 1962, „Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung“, wird bis heute vielfach rezipiert und wurde sprichwörtlich für den Mitte der 1960er Jahre einsetzenden Paradigmenwandel in der Erziehungswissenschaft. Dennoch stellt Hoffmann-Ocon fest: „weniger jedoch fand eine dezidierte Auseinandersetzung mit dem implizierten Programm statt. In gewisser Weise wurde der Text mit dem epochal anmutenden Titel zu einem pädagogischen Klassiker, bei dem es sich scheinbar erübrigte, ihn gründlich zu lesen“ (2009, Abs. 1).

Roth steht heute als der Protagonist für die erste empirische Wende in der Pädagogik im deutschen Sprachraum. Ein detaillierterer Blick in sein Werk zeigt jedoch ein wesentlich differenzierteres Bild. Insbesondere über seine Aufsätze „Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik“ (1958), „Psychologie des Lernens und Unterrichtens“ (1960) und „Erziehungswissenschaft zwischen Psychologie und Soziologie“ (1966) entfaltet er sein Konzept und seine Begründung für die realistische Wendung. Dort „wird der Stellenwert empirischer Forschung und ihr Verhältnis zur historischen und theoretischen Forschung herausgearbeitet. Ganz im Sinne komplementärer Zugänge zur Erforschung der Erziehungsrealität bestimmt er auch die Beziehung zu den sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen, der Psychologie und der Soziologie“ (Jungmann & Huber, 2009, S. 28), wenn er programmatisch fragt: „Wo steht heute die Pädagogik als Wissenschaft, was bedeutet Forschung in der Pädagogik? Welche Beziehungen bestehen zwischen Erziehungswissenschaft und Schulwirklichkeit? Zwischen Theoriebildung und Praxiserfahrung? Zwischen

Forschung und empirischer Forschung?“ (Roth 1958, zitiert nach Jungmann & Huber, 2009, S. 28)

In „Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik“ legte Roth (1958) bereits ein Programm dar, das grundlegende strukturelle und argumentative Parallelen zu dem Fends zeigt. Er argumentiert die Notwendigkeit von Theorie, spekulativen, deduktiven und dialektischen Vorannahmen verbunden mit empirischen Zugängen mit Fokus auf den Schulalltag.

Es wäre völlig verkehrt, wenn der Forschende alle seitherigen Erfahrungen in den Wind schlagen würde, um möglichst unvoreingenommen Tatsachen erforschen zu können. Empirische Forschung macht das Studium der Literatur, in der die gegenwärtige Summe des Wissens über einen Gegenstand enthalten ist, nicht unnötig, sondern setzt es im höchsten Grade voraus (...). Wer forschen – und gerade auch wer empirisch forschen will – muß theoretisch auf voller Höhe sein. [...] Tatsachen gibt es nur in einem geistigen Bezugsfeld. Es sind immer unter bestimmten Fragestellungen gesehene Ausschnitte der Wirklichkeit. Sie sind soviel wert wie ihr theoretisches Bezugsfeld, weil sie ohne dieses gar nicht existieren. (Roth, 1958, zitiert nach Jungmann & Huber, 2009, S. 41 f.)

Fends Konzeptualisierung von Bildung als institutionellem Akteur über ein akteursseitig rekontextualisierendes Mehrebenensystem auf der Grundlage von Webers Soziologie realisiert diese Anforderung Roths, der zudem die Erziehungswissenschaft als Disziplin im Austausch mit der Psychologie und der Soziologie sieht (Roth, 1966), genau die Felder, auf die sich auch Helmut Fend breit stützt (vgl. Fend, 2008a; Fend, 2008b; Fend, 2000). – Roth stellte 1966 fest, dass aufgrund des erfahrungswissenschaftlich-empirischen Schritts von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft diese „damit näher an die Psychologie und Soziologie“ heranrücke (Roth, 1966, zitiert nach Jungmann & Huber, 2009, S. 66).

Empirische Wendung meint, dass „Sachforschung“ unabdingbar ist: „Der Sinn einer Erziehungswissenschaft kann nur sein, das Irrationale, dem sich die Praxis täglich gegenübergestellt sieht, auf weniger Irrationales zu verringern“ (Roth, 1958, zitiert nach Jungmann & Huber, 2009, S. 34).

Entsprechend bedeutend sind Roth zufolge empirisch-quantitative Methoden: „Wo die Beobachtung quantifizierbar gemacht werden kann, sollte sie auch quantifizierbar gemacht werden“ (Roth, 1958, zitiert nach Jungmann & Huber 2009, S. 44). Fend argumentiert entsprechend:

Wer das Bildungssystem eines Landes kennen lernen möchte, der tut gut daran, neben der ‚Archivarbeit‘ in Schulen, mit Lehrerinnen und Lehrern zu sprechen, Schülerinnen und Schüler zu beobachten und sich mit Eltern zu unterhalten. Ferner sollte er sich zusätzlich für Statistiken interessieren, wie viele Lehrkräfte welchen Geschlechts wo, wie lange und mit welcher Bezahlung unterrichten, wie viele Schülerinnen und Schüler eines Altersjahrganges auf Universitäten gehen usw. (Fend, 2008a, S. 155)

Roth sieht zudem, ähnlich wie Fend, Erziehung, Schule und Bildung in kulturellem Kontext verankert, insbesondere hinsichtlich ihrer Historizität und Gestaltbarkeit:

der Erzieher schaut auf das Ziel, die Kultur, die sein soll, im ständigen Rückblick auf die Natur des Menschen, und er schaut auf die Natur des Menschen im ständigen Vorblick auf das, was als menschliche Kultur lebendig sein sollte. Pädagogik als Wissenschaft ist gerade dieses wechselnde Hinblicken auf die Natur des Menschen, die verraten soll, wofür sie bestimmt ist und was noch aus ihr werden kann, und auf die Kultur, wie sie ist, eigentlich sein soll und was sie noch werden kann. (Roth, 1958, zitiert nach Jungmann & Huber, 2009, S. 33)

Dies zeigt zudem die grundsätzliche normative Parallele in der Argumentation beider Autoren auf. Roth, für die Erziehungswissenschaften insgesamt, wie Fend, dieser bezogen auf die Bildung, argumentieren teleologisch. Erziehungswissenschaft (Roth) bzw. Bildungswissenschaft (Fend) haben ein Ziel.

Entschiedener [als die Psychologie und Soziologie] ist die Position der Erziehungswissenschaft auch deshalb, weil sie nie verleugnen kann und will, daß sie im Grunde auf eine Veränderung der Welt zielt. [...] Sie muß diese Aspekte des Menschen und seiner Kultur alle unter ihrer Fragestellung der Aufdeckung des Zusammenhangs von Möglichkeit und Wirklichkeit geistiger Menschwerdung aufarbeiten. (Roth, 1958, zitiert nach Jungmann & Huber, 2009, S. 67 f.)

Fend argumentiert in einem etwas engeren Rahmen. Er fokussiert auf das Bildungswesen und sieht „die Aufgabe des institutionellen Akteurs ‚Bildungswesen‘ als ‚Menschenbildung‘ als Arbeit am Können und Handeln der heranwachsenden Generation“ (Fend, 2008b, S. 22). „Bildungssysteme sollen die Kultur eines Gemeinwesens übertragen“ (Fend, 2008b, S. 30). Er konzentriert sich auf die qualitative Verbesserung und Weiterentwicklung des Bildungssystems („Schule gestalten“), was in letzter Konsequenz auch gesamtgesellschaftliche Entwicklung intendiert. Beide haben ähnliche Auffassungen zur Tradierungs- und Innovationsfunktion des Bildungssystems. Zudem argumentieren sie anthropologisch vergleichbar.

Der Mensch wird ebenso unfertig für unsere heutige Zeit geboren wie vor Tausenden von Jahren für die damalige Kultur. Er wird auch als Sozialpartner nur Mensch, wenn er für die Sozialformen erzogen wird, die das gemeinsame Leben bestimmen. (Roth 1958, zitiert nach Jungmann & Huber, 2009, S. 86)

Später betont Roth die Lernfähigkeit, als grundlegende Eigenschaft, diese Aufgaben zu meistern. Fend argumentiert vergleichbar:

Die Notwendigkeit von Sozialisation ergibt sich im Humanbereich einerseits aus den anthropologischen Voraussetzungen der Instinktarmut, Weltoffenheit, Plastizität und

Lernfähigkeit des Menschen und andererseits aus den anspruchsvollen Voraussetzungen der Aufrechterhaltung sozialen Lebens. (Fend, 2008a, S. 20)

Bereits die angeführten Parallelen machen deutlich, wie ähnlich sich Roth und Fend in grundlegenden Argumentationen sind. Selbes trifft im Kern auch für ihre eigenen Begründungen ihrer methodologischen Zugänge zu, wiewohl Fend hier bereits auf einen weiter entwickelten technischen Apparat zurückgreifen kann.

Insgesamt kann man Ebbinghaus einen wissenschaftlichen Vorfahren der Großväter-Generation und Roth einen wissenschaftlichen Vorfahren der Väter-Generation nennen.

Umso interessanter ist es, dass Fend Roth trotz der vielen ähnlichen Zugänge in seinen drei Bänden zum Bildungswesen, die mit ca. 40 Jahren Abstand geschrieben wurden, nur zweimal referenziert; in der „Neuen Theorie der Schule“ (2008a) auf Seite 19 und in der „Geschichte des Bildungswesens“ (2006) auf Seite 198, beide Male kurz im Zusammenhang mit der empirischen Wende. Beide genannten Forscher sind nicht nur historische Personen, auf deren Werk Helmut Fend aufbauen konnte. Alle drei schließlich repräsentieren prototypisch auch die Geschichte der letzten ca. 130 Jahre empirischer pädagogischer Forschung. Insbesondere kann mit Ebbinghaus und Roth Fends Zugang eingeordnet und verstanden werden.

2 Historische Perspektive – Bezüge zu Fends „Geschichte des Bildungswesens“

In der „Geschichte des Bildungswesens“ (Fend, 2006) argumentiert Fend, dass ein Verstehen gegenwärtiger Bildungssysteme „ohne historische Rekonstruktionen ihrer gegenwärtigen Gestalt nicht möglich ist“ (S. 15). Es geht ihm nicht nur um die verstehende Rückschau. Insbesondere im Hinblick auf die (zukunftsweisende) Gestaltung und Weiterentwicklung des gegenwärtigen Bildungssystems ist dessen Geschichte von zentraler Bedeutung:

Lehrpersonen als wichtigste Akteure im Bildungswesen können durch eine historische Bildung verstehen, in welchem ‚größeren Ganzen‘ sie tätig sind und welchen Regeln sie dabei folgen. Bedeutsam ist eine historische Dimension aber auch für jene, die gestaltend in das Bildungswesen eingreifen, die seine ‚Spielregeln‘ verändern wollen und müssen. Ohne eine historische Sensibilität können Gestaltungsaktivitäten im Bildungswesen schnell zu Vorschlägen und Maßnahmen führen, die an die historisch entstandenen kulturellen Vorgaben nicht anschließbar sind und deshalb vom schulischen ‚Innensystem‘ abgestoßen werden. (Fend, 2006, S. 17)

Konsequenterweise diskutiert Fend die Herkunft des modernen formalen Bildungswesens unter doppelter Bezugnahme auf Max Weber: basierend auf

den Überlegungen aus der „Neuen Theorie der Schule“ rekonstruiert er sie erstens als Geschichte des institutionellen Akteurs bzw. der auf den drei Ebenen (Makro: Politik-Verwaltung-Jurisdiktion, Meso: Schule, Mikro: Unterricht) rekontextualisierenden Akteure und zweitens als okzidentalen Sonderweg des jüdisch-christlichen Kulturkreises (Fend, 2006, S. 15).

Höhere Bildung, Gelehrsamkeit und Expertentum gab es auch woanders, vor allem in China und im Islam, aber Lehreinrichtungen mit universaler Gültigkeit des Wissens und der Anerkennung von Abschlüssen finden wir nur im Okzident. (Fend, 2006, S. 17)

Fend betont die besondere Art der „Vergesellschaftung von Lehren und Lernen [im] größeren Kontext der kulturellen und gesellschaftlichen Entwicklung“ (Fend, 2006, S. 17) im europäisch-okzidentalen Kulturraum als Folge spezifischer kultureller Entwicklungen der jüdisch-christlichen Kultur. In diesem Zusammenhang liefert er eine kompakte Definition des institutionellen Akteurs:

Vergesellschaftung führt zu institutionellen Akteuren, z. B. zu Universitäten. In ihnen sind Entscheidungsinstanzen (Organe), Entscheidungsberechtigungen (Kompetenzen) und Entscheidungswege (Verfahren und Geschäftsordnungen) im Detail geregelt. Wenn die Handlungen eines Kollektivs von Akteuren unter einheitlichen Zielen in vernetzten Beziehungen stehen, dann sprechen wir von einem institutionellen Akteur. Damit ist ein Gefüge normativ geleiteten Zusammenhandelns gemeint, das sich nicht allein aus der Aggregation von Einzelhandlungen ergibt, sondern das aus aufeinander bezogenen Handlungen einer Vielzahl individueller Akteure auf verschiedenen Ebenen besteht. (Fend, 2006, S. 22)

Die Bedeutung des historischen Aspekts ergibt sich für Fend folgendermaßen:

Die Geschichte des Bildungswesens ist auf diesem Hintergrund eine Geschichte der Entstehung von institutionellen Akteuren. Auf sie richtet sich die Aufmerksamkeit bei der historischen Rekonstruktion von Bildungssystemen in besonderer Weise. (Fend, 2006, S. 22)

Die historische Entstehung dieser institutionellen Akteure

ist ein wechselvoller Kampf zwischen Interessenkonstellationen, Akteuren, Ideen, realen Praktiken des Schulehaltens, institutionellen Regelungen sowie den ökonomischen, gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen. Nur mit Mühe lässt sich eine gerade Linie, wie jene in der theologischen oder humanistischen Perspektive, erkennen. Die Geschichte des institutionellen Akteurs verlangt zudem eine größere Aufmerksamkeit für das Ineinandergreifen von Ideen, von Akteuren, von Institutionen und von realem Geschehen. (Fend, 2006, S. 27 f.)

Fends Rekonstruktion in seiner Bildungstheorie in der „Geschichte des Bildungswesens“ ist theoriebasiert (Weber, institutions- und ebenenspezifisch), datengestützt (historische Quellen und Befunde, auch wenn er selbst sie als nicht primär quellenbasiert beschreibt) und wirklichkeitsbezogen (Fend, 2006, S. 28 f.). Es geht ihm darum, die spezifische Besonderheit des okzidental Bildungswesens aus dessen Genese heraus zu rekonstruieren, da sich nur in diesem eine Universalisierung und alle Teile der Bevölkerung einbeziehende, standardisierte und staatlich rechtlich abgesicherte Vergesellschaftung von Bildung entwickelt hat (Fend, 2006, S. 29 f.).

In der Folge rekonstruiert Fend den Sonderweg des okzidental Bildungswesens über die Identifikation von Sattelzeiten und die damit verbundenen spezifischen geschichtlichen Prozesse. Mit dem Begriff Sattelzeit übernimmt er (ohne Zitation) einen Terminus von Koselleck (1979) und erweitert dessen Bedeutung. Koselleck charakterisierte damit spezifisch die Spätzeit der Aufklärung (1750 bis 1850), in der durch die Französische Revolution, die beginnende Industrialisierung sowie die Bildung von Nationalstaaten umfassende gesellschaftliche Umwälzungen stattfanden und sich das Denken der Moderne entwickelte. Fends Verwendung des Terminus erinnert auch stark an Karl Jaspers Konzept der Achsenzeit (Jaspers, 1949).

Zudem bemüht er sich um eine große europäische Erzählung über die Identifikation von Sattelzeiten. Lyotard (1986) erklärte derartige große Erzählungen im Sinn der Moderne als Projekt der Aufklärung für gescheitert. Trotzdem hält Fend an dem Vorhaben fest. Angesichts seiner Referenz auf Weber und dessen Konzept einer von Rationalismus geprägten Gesellschaft ist das naheliegend (Fend, 2006, S. 229).

In der Folge entfaltet er über die Rekonstruktion von sechs Sattelzeiten und damit verbundene historische Prozesse die Entwicklung des okzidental Bildungswesens. Er identifiziert

1. Bildung und Religion: Rekonstruktion der Entstehung des Bildungswesens im Kontext der christlichen Kultur (Latein als Lingua franca, Etablierung mittelalterliche Universitäten);
2. Bildung und Bürgertum: säkulare, humanistische Bildung der Renaissance und des Neuhumanismus;
3. Volksbildung und Alphabetisierung: Vergesellschaftung von Lernen und Lehren für das gesamte Volk im Gefolge der Reformation;
4. Die Säkularisierung in der Aufklärung als Grundlage für das moderne Menschenbild;
5. Politik und Bildung im 19. Jahrhundert: Grundlagen für den institutionellen Akteur „Bildungswesen“ für seine heutige Ausgestaltung (rechtliche, verwaltungstechnische, strukturelle und curriculare Aspekte);

6. Wissenschaft, Ökonomie und Bildung: Systembildung, Ausdifferenzierung, Vernetzung und Anbindung des Bildungswesens an das Beschäftigungssystem (Fend, 2006, S. 32 f.).

Das aus dieser Rekonstruktion gewonnene Verständnis gestattet Fend zufolge insbesondere, die Logik des gegenwärtigen Bildungssystems zu verstehen und

die Suche nach modernen Steuerungssystemen, die einerseits an die historisch entstandenen Bildungssysteme anschlussfähig sind, andererseits unter modernen Lebens- und Handlungsbedingungen ‚genau die richtigen‘ wären (Fend, 2006, S. 253)

zu ermöglichen.

Fends Geschichte des Bildungswesens soll damit den europäischen Sonderweg, der heute in seiner Grundstruktur in nahezu alle Regionen der Welt exportiert wurde, nicht nur rekonstruieren, sondern auch erklären und über sein Konzept der institutionalisierten Menschenbildung verständlich nachvollziehbar machen. Die zentrale Bedeutung der Bildung sieht er in ihrem engen Zusammenhang mit der Kulturentwicklung:

Die Geschichte des Bildungswesens kann damit gleichzeitig Einblick in die Innenseite der politischen Strukturen vergangener Gesellschaftsformen geben und die Kulturentwicklung aus einer einmaligen Perspektive beleuchten: aus der Zuspitzung dessen, was eine Epoche als überlieferungswürdig betrachtet und damit als kulturellen Kernbestand in Schulen institutionalisiert hat.

Die Geschichte des Bildungswesens wird so gewissermaßen zum Kellerzugang der Kultur- und Gesellschaftsgeschichte, also zum Zugang von unten, von dem her, was eine Gesellschaft für so wertvoll hält, dass sie es der nachfolgenden Generation weitergeben möchte. (Fend, 2006, S. 24)

Bildung resoniert demzufolge laufend mit der Gesellschaft. Beide entwickeln sich koevolutionär in einer wechselseitigen Resonanzbeziehung (vgl. Rosa, 2016). Hierbei gilt:

Wer Schulen einrichten darf, wer welche Fächer unterrichten darf, wer Schulträger sein darf, wer Lehrer werden darf, welche Fächer und Prinzipien den Unterricht bestimmen, war über die Jahrhunderte nicht etwa nur die Suche nach der besten pädagogischen Lösung, sondern eine Machfrage zwischen kirchlicher und weltlicher Herrschaft, zwischen lokalen und überregionalen Autoritäten, eine Frage ihrer Legitimität und Kontrollfunktionen, eine Frage von angestammten Rechten und ihrer Weiterentwicklung, eine Frage von Privilegien, eine Frage der Blockade oder Öffnung von Karrierechancen. (Zymek, 2004, S. 216)

Wenn man Fends Zugang strukturell insbesondere aus der Makroperspektive hinsichtlich zentraler Akteure bei der Gestaltung und Entwicklung des formalen Bildungswesens weiterdenkt, lassen sich auf der politischen Ebene die in

Abb. 4 dargestellten Triaden für die von Fend in seiner Bildungsgeschichte abgedeckte Zeitspanne identifizieren:

Vom Mittelalter bis ins 17. bzw. 18. Jahrhundert sind die Religion und die Politik (gemeint sind die jeweiligen Herrschenden) für Bildungsfragen entscheidend, wobei die Deutungshoheit kontinuierlich von religiösen Autoritäten zur weltlichen Macht übergeht (obwohl die Bedeutung der ersteren nie zur Gänze verschwindet). Im aufgeklärten Absolutismus wird die Schulpflicht in vielen europäischen Ländern eingeführt. Prototypisch hierfür ist die „Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen“ 1774 von Kaiserin Maria Theresia für die Habsburger Monarchie. In dieser sind grundsätzliche Verwaltungsmechanismen des Schulwesens festgelegt, die bis heute wirken (Schulaufsicht, Qualitätskontrolle, Schulbesuch, Lehrplan, ...). Spezifisch ist die architektonische und strukturelle Ausrichtung am Modell der Maria-Theresianischen Militärakademie mit langen Gängen, Klassen links und rechts derselben und entsprechenden Jahrgangsstufen (vgl. auch Seel, 2010).

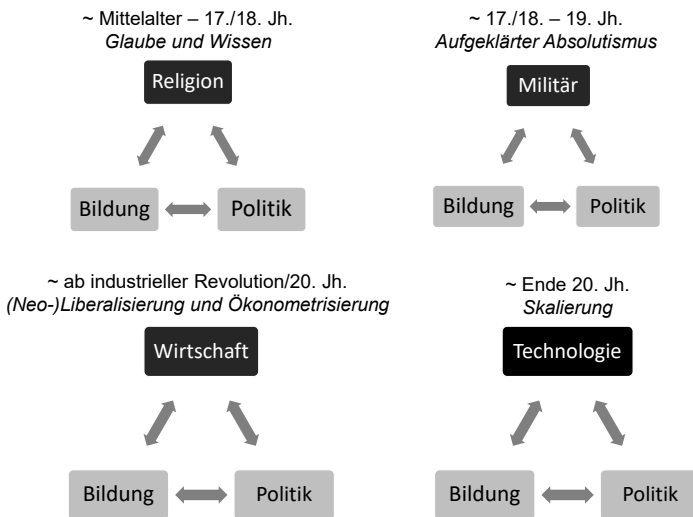


Abb. 4: Historischer Verlauf von Bildungstriaden (eigene Darstellung)

Mit der industriellen Revolution bekommt im Laufe des 19. Jahrhunderts insbesondere auch über gewerbliche Schulen der systematisierte Ausbildungsaspekt im Sinn einer Berufsvorbereitung eine zunehmende Bedeutung. Die über die Industrialisierung parallel erfolgende Einflussnahme der Wirtschaft in Bildungsfragen erfolgt schleichend, aber stetig. Im letzten Drittel bis Viertel des 20. Jahrhunderts beginnen schließlich Technologie und Wirtschaft eine

zunehmend entscheidende Rolle auch im Bildungssystem zu spielen. Die Globalisierung nahm seit den 1990er Jahren durch die digitalen Vernetzungsmöglichkeiten und die bis heute anhaltende sukzessive Virtualisierung stetig zu. Informationen, Dienstleistungen, Kommunikation u.v.a.m. sind heute zeit- und ortsunabhängig im virtuellen Raum verfügbar. Die im Gefolge der bzw. parallel zu den wirtschaftlichen (Globalisierungs-)Prozessen fortschreitenden technologischen Entwicklungen schafften insbesondere seit Mitte der 1990er Jahre auch den Rahmen für die bekannten großen internationalen Schulleistungsvergleichsstudien TIMSS, PIRLS und PISA. Mit PISA übernimmt eine internationale Wirtschaftsorganisation, die OECD, zumindest in der öffentlichen und politischen Wahrnehmung, die Deutungshoheit zur Qualitätsentwicklung des Bildungsbereichs (Fend, 2006, S. 199; Brügelmann, 2015). Methodologisch einher gingen mit der Dominanz von PISA im Bildungsbereich spezifische ökonometrisch-quantifizierende Zugänge des Controllings über Indikatoren, der Modellierung von Wissen über Kompetenzen, der Evidenzbasierung sowie der Hypothese der makroperspektivischen Qualitätsentwicklung über Large-Scale Assessments. Die Skalierung dieser Ideen auf alle drei Ebenen wurde und wird erst durch entsprechende Technologien möglich.

Das zunehmende Gewicht „der Wirtschaft“ gegenüber der Politik im Bildungsbereich resoniert mit parallelen Prozessen in der Gesellschaft. Insbesondere die großen internationalen IT-Konzerne konkurrieren inzwischen um Entscheidungsmacht mit Regierungen.

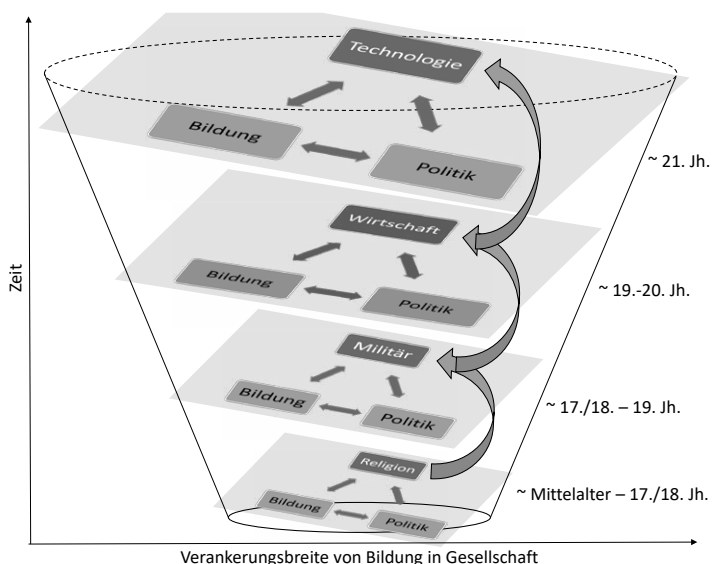


Abb. 5: Geschichtete Einordnung des zeitlichen Verlaufs der Bildungstriaden (eigene Darst.)

Die Geschichte dieser Prozesse ist ausgehend von Abb. 4 in Abb. 5 wiedergegeben. „Politik“ bezieht sich in der Abbildung auf die jeweils entscheidungsmächtigen Träger auf Makroebene (je nach politischem System).

Entscheidend hierbei ist, dass sich die Akteur:innen in den Bildungstriaden über die Zeit nicht einfach ablösen. Vielmehr spielen historisch gewachsene Strukturen aus Religion, Militär, Wirtschaft und Technologie mit sich wandelndem Gewicht bis heute Rollen im Bildungsbereich, wie Fend in der „Geschichte des Bildungswesens“ darlegt.

Der Bildungsbereich nimmt beginnend mit dem Mittelalter (insbesondere etwa ab dem 13. Jahrhundert) eine stetig zunehmend größere Bedeutung in unserer Gesellschaft ein (Fend, 2006, S. 17). Er ist durch juridische, verwaltungstechnische, strukturelle wie inhaltliche Vorgaben mit sozialen, politischen, wirtschaftlichen, technologischen, juridischen und weiteren Fragen inzwischen untrennbar verwoben. Demzufolge ist Abb. 5 als transformatorische Überlagerung einander ergänzender, allenfalls von der Gewichtung her ablösender Strukturen zu lesen. Das Bildungssystem und politische Entscheidungsträger werden über den historischen Verlauf triadisch durch kirchliche, militärische, wirtschaftliche und technologische Makroakteure ergänzt.

3 Ebenenperspektive und Selbstähnlichkeit – Bezüge zu Fends „Neuer Theorie der Schule“

Dem Ebenen-Konzept ist dieser letzte Abschnitt vor einem resümierenden Ausblick gewidmet. Für Helmut Fend ist der analytische Blick auf das Bildungssystem über drei Ebenen von zentraler Bedeutung. Er greift hierbei das soziologische Kontinuum von der gesellschaftlichen Marko- zur individuellen Mikroebene auf (Ritzer, 2014, S. 487 ff.), die jeweils Gesellschaften und gesellschaftliche Phänomene entweder von der Perspektive der Gesamtstruktur her oder ausgehend vom individuellen Aspekt her behandeln. Fends drei Ebenen sind in Abb. 6 dargestellt (vgl. auch Fend, 2008b, S. 16 f., S. 34 f.; Fend, 2008a, S. 153 f., S. 166 f., S. 176 f.).



Abb. 6: Drei-Ebenen Modell der Bildungsstruktur (nach Fend, 2008a)

Fend beschreibt die Facetten der drei Ebenen in den drei Büchern mehrfach. In der „Neuen Theorie der Schule“ charakterisiert er sie zusammenfassend folgendermaßen:

- Auf einer Makroebene stehen bildungspolitische Entscheidungen zu Bildungszielen und kulturellen Inhalten, die vermittelt werden sollen, im Vordergrund. Schulische Inhaltsauswahlen bauen naturgemäß auf kulturell akkumuliertem Wissen und kulturell akkumulierten Fähigkeiten auf. Im pädagogischen Diskurs geht es hier um die Auswahl und das Arrangement von Inhalten. Wir kennen die Ergebnisse in der Form von Lehrplänen, Stundentafeln, Stundenplänen, Bildungswegen und Prüfungsordnungen.
- Auf einer Mesoebene werden die institutionellen Vorgaben auf die Besonderheiten der Schule als pädagogische ‚Gemeinschaften‘ und auf deren lokale Besonderheiten hin umgesetzt.
- Auf der Mikroebene werden die Inhalte erneut umgedeutet, ausgewählt und in bestimmter Weise arrangiert: Dies ist die Ebene der Umsetzung von kulturellen Inhalten im Schulunterricht durch Lehrerinnen und Lehrer. Schließlich erfahren die komplexen kulturellen Gehalte in der Rezeption durch die Schülerinnen und Schüler eine erneute Transformation. (Fend, 2008a, S. 167)

Von besonderer Bedeutung in Fends Modell ist hierbei die schon mehrfach erwähnte Rekontextualisierung. Akteur:innen handeln auf den jeweiligen Ebenen nicht als Erfüllungsautomaten (der jeweiligen höheren Ebene). Vielmehr reinterpretieren sie basierend auf ihren Erfahrungen und Alltagspraxen der jeweiligen Ebene die strukturellen und inhaltlichen Vorgaben in eigener Weise:

Gewiss, internes Handeln im Bildungswesen ist Auftragshandeln. Ohne Kenntnis der institutionellen Regelungen, die dieses ‚programmieren‘, wäre das Handeln von Akteuren im Bildungswesen unverständlich. Im Modell der hierarchischen bürokratischen Struktur des Bildungswesens ist dies auch systematisch angedacht. Neuere Ansätze betonen aber, dass die Akteure unzureichend beschrieben sind, wenn sie als Rollenmarionetten aufgefasst werden. Ihr Handeln in Institutionen erfordert subjektive Beteiligung, ein adäquates Verständnis der Aufgaben, Verantwortungsbereitschaft und Kompetenzen der Aufgabenerfüllung. Dadurch kommt es zu bedeutsamen empirischen Variationen des faktischen operativen Handelns. (Fend, 2008b, S. 27)

Zentral ist, dass es sich, wie in Abb. 6 dargestellt, bei der Rekontextualisierung nicht um ein reines top-down Phänomen handelt. Diese Aspekte mögen zwar in ordnungserhaltenden und damit notwendigerweise auch hierarchisch gegliederten Bildungssystemen überwiegen. Genauso entwickeln sich auch Prozesse bottom-up, und entfalten vom Mikrolevel aus Aktivitäten, die auf Meso- und Makroebene rekontextualisiert werden und gegebenenfalls legistische, verwaltungstechnische und curriculare Folgen nach sich ziehen. Beispiele hierfür sind etwa Schulversuche mit für ein öffentliches staatliches Bildungssystem mittelfristig nachhaltiger prototypischer Wirkkraft.

Dieses dreistufige Modell kann in mehrfacher Hinsicht weitergedacht und entwickelt werden. Der im Folgenden vorgestellte Ansatzpunkt ergibt sich aus der eben genannten Strukturierung vieler Bildungssysteme. Der Staat kontrolliert das Bildungssystem und sorgt für ein entsprechend qualifiziertes Bildungsangebot für ein gesamtes Alterssegment der Einwohner:innen, u. a. zur Sicherung der kulturellen Kontinuität, der Beschäftigungsfähigkeit und der Innovationskraft. Das wird in dem breiten Umfang in der Regel über ein abgestimmtes System mit Hierarchiestufen erreicht. Daher gibt es eine dichotome Struktur von top-down-Weisungsbefugnissen, z. B. vom Ministerium (Bildungsminister:innen) über regionale Behörden (z. B. Bildungsdirektionen) hin zu Gemeinden, Einzelschulen (Schulleitungen) bis in die Klassenzimmer, wo die Lehrperson den Schüler:innen gegenüber weisungsbefugt ist. Die zweite derartige Dichotomie bezieht sich auf das Wissen. Formale Bildungssysteme zeichnen sich dadurch aus, dass in der Konfiguration des didaktischen Dreiecks (Lehrende-Lernende-Inhalte, vgl. Gruschka, 2001, S. 99 f.) eine Gruppe Lernender (Schüler:innen) von einer „wissenden“ Lehrenden Person im Unterricht begleitet wird. Diese Wissensdichotomie besteht auf verschiedenen Wissenshierarchie-Ebenen zwischen Schüler:innen und Lehrpersonen an Schulen im Elementar-, Primar- und Sekundarbereich, Studierenden und Dozierenden bzw. jungen Forschenden und vorrangig habilitierten oder habilitationsgleichwertig etablierten Universitätsdozent:innen sowie in Teilen auch im weisungsbefugten Kontext (vgl. im Detail Kraler, 2012).



Abb. 7a: Romanesco



Abb. 7b: Romanesco-Sprossen (Quelle: Wikipedia)

Derartige binäre Dichotomisierungen sind ein generatives Grundcharakteristikum selbstähnlicher Systeme. Das Konzept der Selbstähnlichkeit stammt ursprünglich aus den Naturwissenschaften. Einer breiten (fachwissenschaftlichen) Öffentlichkeit bekannt gemacht hat es Benoît Mandelbrot (1991). Unter Selbstähnlichkeit versteht man vereinfacht ausgedrückt, dass sich eine Konfiguration auf unterschiedlichen Skalierungsebenen wiederholt. Ein anschauliches Beispiel hierfür ist etwa ein Romanesco (vgl. Abb. 7a und b). Eine Sprosse der Pflanze gleicht geometrisch der gesamten Pflanze und ein Teil derselben wiederum der Sprosse. Auf unterschiedlichen Größenebenen (=Skalierungsebenen) ist ein wiederkehrendes geometrisches Muster zu finden.

Derartige Selbstähnlichkeiten sind nicht nur in der Mathematik (fraktale Geometrie) und Natur (z. B. Pflanzen, geologische Muster, Blutgefäße) zu finden, sondern auch im gesellschaftlichen bzw. sozialen Kontext: „many social structures look the same in large scale and in small scale“ (Abbott, 2001, S. xi). In Kraler (2012) wird Selbstähnlichkeit im gesellschaftlichen Kontext als Merkmal eines Untersuchungsobjekts bzw. einer gesellschaftlichen Struktur verstanden, wobei dieses aus dem Raum sozialer bzw. gesellschaftlicher Phänomene stammt und sich dadurch auszeichnet, dass eine Substruktur der Gesamtstruktur ähnlich ist. Der Soziologe Andrew Abbott stellt für die Gesellschaft grundsätzlich fest: „In our society, status systems also usually work in a self-similar fashion“ (Abbott, 2001, S. 167). Und weiter:

... the most familiar self-similar generating principle we know is hierarchy. ... In all of these the principle is that certain individuals hold command or status over others, who in turn hold command or status over still others, and so on. (Abbott, 2001, S. 168)

Ein Beispiel zur Selbstähnlichkeit in der Gesellschaft ist die hierarchische politische top-down Struktur vom Staatenverbund (EU) bis zur lokalen Verwaltungsebene, im Folgenden am Beispiel Österreichs dargestellt (Tab. 3):

Tab. 3: Selbstähnlichkeit in der staatlichen Verwaltungshierarchie

Ebene	Konstrukt politischer Ordnung	Politische Leitung
1	Europäische Kommission	Präsident:in & Kommissare
2	(Mitglieds-)Staat	Bundeskanzler:in & (Fach-)Minister:innen
3	Bundesland	Landeshauptmann/-frau & Landesrät:innen
4	Bezirk	Bezirkshauptmann/-frau & Bezirksvertretungen
5	Stadt/Ort	Bürgermeister: in & Gemeinderät:innen

Dichotomisierendes Merkmal ist hierbei die Weisungsbefugnis. Abbotts Resümee für gesellschaftliche, kulturelle und soziale Bereiche lautet: „ Thus, we see that there is a common form of social structure that takes a self-similar form. Its small structure recapitulates its large structure. No matter the level at which we inspect it, we find the same patterns repeated“ (Abbott, 2001, S. 165).

In Kraller (2012) wurde gezeigt, dass auch das Bildungssystem von derartigen selbstähnlichen Strukturen geprägt ist (Bildungsverwaltung, Bildungspolitik, Bildungszweige), was vor dem Hintergrund der dieses gesellschaftliche Teilsystem charakterisierenden zweifachen Dichotomie (strukturell: Verwaltungshierarchie mit Weisungsbefugnis; inhaltlich: Wissen mit lehrenden Einzelpersonen und lernenden Gruppen) naheliegend ist. Diese Überlegungen können auch auf Fends Drei-Ebenen-Modell angewandt werden. In Tab. 5 ist nochmals eine rudimentäre Darstellung (Fend, 2008a, S. 16) wiedergegeben:

Tab. 5: Fends Drei-Ebenen-Modell

Ebene	Akteur:innen
Makroebene	Politik
Mesoebene	Bildungsinstitution
Mikroebene	Unterricht/Lernen und Lehren

Nehmen wir als Beispiel die Weisungsbefugnis und hier im Besonderen die Mesoebene. Hierarchisch über der Schulleitung liegt in Österreich die Bildungsdirektion des jeweiligen Bundeslands, hierarchisch darunter u.a. die Lehrpersonen, die wiederum den Schüler:innen im Unterricht gegenüber weisungsbefugt sind. Die Schulleitung besteht an Bundesschulen i.d.R. aus einem Direktor bzw. einer Direktorin, einem Administrator bzw. einer Administratorin und allfälligen Stufen- bzw. Schulzweigleitungen, die ebenfalls durch Koordinator:innen unterstützt werden. Zusätzlich gibt es z. B. an Bundesschulen einen Schulgemeinschaftsausschuss, in dem Lehrkräfte, Eltern und Schüler:innen

vertreten sind. Auf dieser Mesoebene werden nun z.B. schulautonom grundlegende Entscheidungen getroffen, etwa hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung der Schule. Man kann das als eine Makrobinnenstruktur innerhalb der Mesoebene bezeichnen. Die grundlegende Entscheidung bedingt z.B. Folgen für die vorhandenen Schulzweige und Jahrgänge, was einer Mesobinnenstruktur auf der Mesoebene entspricht. Hier agieren u.a. die genannten Personen (Administration, Schulzweigleitung, ...) für ihre Bereiche rekontextualisierend. Der praktische Entscheidungsprozess sowie die Implementierung bis hin zu einem entsprechenden Rahmen für den Unterricht bedarf vieler einzelner rekontextualisierender Entscheidungen und Aktivitäten, z.B. von Fachgruppenleiter:innen, der Verwaltung etc.; man kann das als eine Mikrobinnenstruktur in der Mesoebene bezeichnen.

Jede der Fendschen Ebenen ist (vgl. „Schule gestalten“) ebenfalls komplex substrukturiert. Hier lassen sich jeweils wieder selbstähnliche Muster zur vorangehenden bzw. nächsten Ebene bzw. zum Gesamtsystem Bildung identifizieren, etwa hinsichtlich Weisungsbefugnis (z.B. Weiskette in einem Ministerium über Minister:in, Sektionsleiter:innen, Abteilungsleiter:innen, ...), Handlungsabläufen, Wissen oder Zeitstrukturen.

In Abb. 8 werden das Ebenenkonzept Fends und das selbstähnlicher Strukturen im Bildungssystem miteinander verbunden. Jede der Fendschen Ebenen weist in sich verschiedenste selbstähnliche Strukturen auf, die man – unter Zuhilfenahme von Fends Modell – entsprechend darstellen kann. Insbesondere weist jede Ebene wiederum in sich thematisch-strukturelle Gesamtaspekte auf (z.B. eine Grundsatzentscheidung), die sich aus Binnenaspekten zusammensetzt, die wiederum aus Einzelaspekten bestehen.

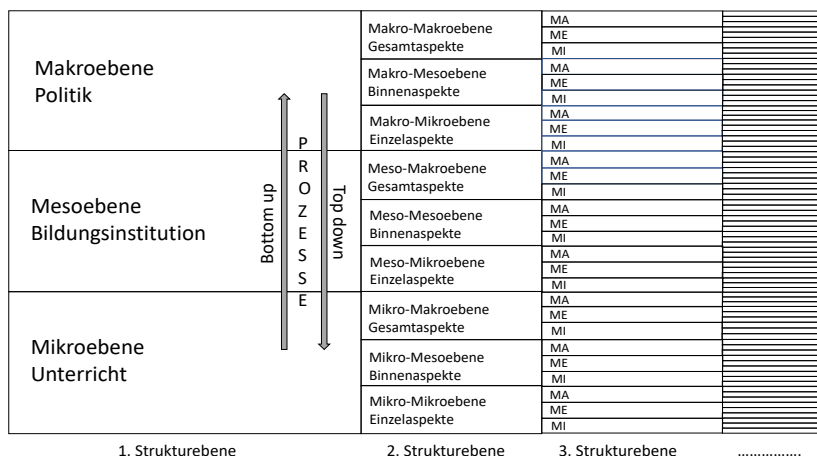


Abb. 8: Ebenen und selbstähnliche Strukturen im Bildungssystem (eigene Darstellung)

Wichtig hierbei ist, dass nicht alle Phänomene auf Makro-, Meso- und Mikroebene Selbstähnlichkeiten aufweisen. Insofern handelt es sich bei den selbstähnlichen Modellanteilen in der Abbildung, jenen von links nach rechts gelesen, nicht um eine erschöpfende Darstellung z. B. der Makroebene.

Wenn man diese Abbildung abstrahiert, ergibt sich ein klassisches selbstähnliches geometrisches Muster (vgl. Abb. 9), wie es auch Abbott für verschiedenste Bereiche in der Wissensproduktion identifiziert (Abbott, 2000, S. 166, S. 188).

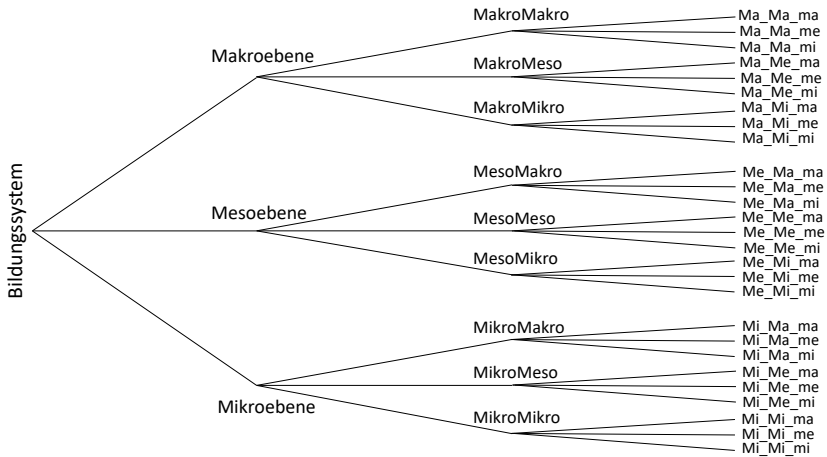


Abb. 9: Abstrahierte selbstähnliche Struktur in Bildungssystem-Ebenen (eigene Darstellung)

Ein Desiderat wäre nun etwa, Fends konkrete Analysen zu den Ebenen aus „Schule gestalten“ insbesondere verbunden mit neueren empirischen Befunden auf selbstähnliche Strukturen und deren Einfluss auf die Gestaltung des Bildungssystems hin systematisch zu untersuchen.

4 Resümee und Ausblick – Bezüge zu Fends „Bildung gestalten“

Helmut Fend hat mit seiner umfassenden Analyse des Bildungssystems einen wissenschaftlichen Marker gesetzt, der nicht nur inhaltlich, sondern insbesondere auch methodologisch bis heute richtungsweisend ist. Bildungspolitik reagiert, wohl aufgrund der vordergründig scheinbar einfacheren Kommunizierbarkeit und den Beschleunigungsphänomenen in nahezu allen Bereichen der Gesellschaft, primär auf mit ökonometrischen Methoden erhobene Befunde, die über Indikatoren und Rankings unter dem Primat der Evidenz-

orientierung (Forster, 2014; Biesta, 2011) dargestellt werden. Fend zeigt mit seinen drei Bänden ein Kontrastprogramm auf, wie Theorie, Empirie und Praxis wissenschaftlich auf höchstem Niveau integriert und modellierend im Hinblick auf eine gestaltende Weiterentwicklung des Bildungssystem diskutiert werden können.

Im vorliegenden Beitrag wurde Fends Bildungstheorie in einem ersten Schritt hinsichtlich ihrer inneren thematischen Kohärenz, im Rahmen seines Oeuvres, disziplinär und wissenschaftstheoretisch diskutiert und über Ebbinghaus bzw. Roth in die einschlägige Wissenschaftstradition der letzten 140 Jahre eingebettet. In Abschnitt 2 erfolgte unter Bezugnahme auf Fends „Geschichte des Bildungswesens“ eine ergänzende bildungsgeschichtliche Rahmung des okzidentalens Wegs über Bildungstriaden. Insbesondere die Frage, welchen Einfluss die technologischen Entwicklungen der letzten Jahre langfristig auf die Alltagspraxis, Gestaltung und Entwicklung des formalen Bildungssystems haben, bleibt abzuwarten. Abschnitt 3 schließlich griff das Konzept der Ebenen aus Fends „Neuer Theorie der Schule“ auf und untersuchte es auf selbstähnliche Strukturen hin. Diese können insbesondere hinsichtlich der Gestaltbarkeit des Bildungssystems auf allen Ebenen von Bedeutung sein.

Im abschließenden Resümee wird nochmals auf „Schule gestalten“ Bezug genommen. In der Beschreibung des Programms zur „Neuen Theorie der Schule“ schreibt Fend von einem vierten Band:

Die Schule ist nicht um der Schule oder der Lehrer willen da. Das gesamte Unternehmen verfolgt ein Ziel. Sein Sinn liegt darin, dass die ihm anvertrauten jungen Menschen möglichst viel lernen und sich möglichst optimal entwickeln. [...] Eine Theorie der Schule ohne diese Perspektive ist sinnlos. So ist es nötig, sich dieser Thematik zu widmen, was in einem vierten Band geschehen soll. (Fend, 2008a, S. 17)

Er verspricht eine folgerichtige Weiterführung seiner Konzepte mit einem Perspektivenwechsel hin zu den Rezipient:innen, den Schüler:innen und Erziehungsberechtigten:

Diese Wirkungsfrage wird dort aber aus deterministischen Annahmen herausgeführt werden und in der Perspektive der aktiven Nutzung des Bildungswesens durch die Akteure Schüler und Eltern behandelt. Wie diese mit Schule umgehen, wird so zur Fragerichtung (Fend, 1997). Die Wirkungsfrage verwandelt sich in eine Nutzungsfrage, wenn man in handlungstheoretischer Sicht davon ausgeht, dass Wirkungen im Humanbereich über kommunikative und verstehensgesteuerte Prozesse verlaufen. (Fend, 2008a, S. 17)

Dies ist ein Hinweis darauf, dass Fend die zentrale Bedeutung dieser Perspektive, wie auch die LiFE-Studie (Fend et al., 2009) zeigt, stets im Blick hatte. Aus welchen Gründen auch immer ist die Ausführung der Überlegungen leider

offengeblieben. Einen kleinen Hinweis, wie er diese Frage verorten würde, gibt er in „Schule gestalten“:

Was Schülerinnen und Schüler aus diesen Erfahrungschancen ‚machen‘, welches ihr eigener Beitrag in der generationalen Stabweitergabe ist, was sie positiv nutzen und was sie ausschlagen, was sie in welcher Weise in ihre Persönlichkeit und Lebensform integrieren, wogegen sie sich verteidigen und schützen, wo sie schutzlos Verletzungen ausgesetzt sind – all dies gilt es im Rahmen einer Pädagogischen Psychologie der Schülerinnen und Schüler als Personen, als Menschen in der Entwicklung und als Mitglieder der Institution Schule zu analysieren. (Fend, 2008b, S. 17)

In „Schule gestalten“ geht es um Überlegungen zur aktiven Gestaltung und Weiterentwicklung des Bildungssystems. Fend interpretiert Bildungssysteme in Anlehnung an Weber „als rationale Organisationen von Lehren und Lernen“ (Fend, 2008a, S. 31), das wesentlich von den Akteuren geprägt und gestaltet wird. Für Weber und auch Fend steht „menschliches Handeln als sinnvolles Handeln im Mittelpunkt“ (Fend, 2008a, S. 138). Rationalität, Sinn, institutionelle Akteure sind Begriffe, die Fend hier unter Rekurs auf Weber verwendet (Fend, 2008a, S. 137 ff.). Naturgemäß darf der Webersche Rationalitätsbegriff nicht mit dem vernunftorientierten Rationalitätskonzept insbesondere der Aufklärung verwechselt werden. Weber wie Fend gehen jedoch davon aus, dass Akteure in Gesellschaftssystemen bei allen Widersprüchen vernunftorientiert handeln. Wenn man nun mit Fend das Bildungssystem als Teilsystem der Gesellschaft betrachtet, zeigen gesamtgesellschaftliche Entwicklungen auch im Bildungssystem Wirkung. Im Gefolge aufkommender Krisen insbesondere der letzten 25 Jahre (Immobilienblase und Finanzkrise 2008, Ukraine-Krieg 2014/2022, Flüchtlingskrise 2015, Covid-Pandemie 2019/20, Inflationskrise 2023), der Polarisierung der Gesellschaft, politischer Instabilitäten, Radikalisierungstendenzen im digitalen Raum, Fake News usw. agieren Einzelpersonen wie auch gesellschaftliche Gruppen zunehmend irrational. – Man denke etwa an den derzeitigen amerikanischen Präsidenten (Stand: 2025) als prominentes Beispiel. In der Aufklärung grundgelegte gesellschaftliche Normen und Werte werden zunehmend in Frage gestellt. Wie wird sich in diesem Kontext das Bildungssystem entwickeln? Wie diffundieren Irrationalitäten über irrational agierende Akteur:innen und Rekontextualisierungen in das Bildungssystem herein. Können sie die Oberhand gewinnen? – Beispiele sieht man in einigen US-amerikanischen Bundesstaaten etwa im Kontext eines kreationistischen Biologie-Unterrichts oder in Ungarn hinsichtlich der Entfernung von Diversitätsthemen aus den Lehrplänen. Zu Fragen der Bildungsgerechtigkeit und Bildungsvererbung gäbe es z. B. in Österreich auch schon lange Befunde, die grundlegenden Verbesserungsbedarf aufzeigen (Brunefort et al., 2012).

Fend gab in „Schule gestalten“ einen Ausblick zu Entwicklungslinien im 21. Jahrhundert (Fend, 2008b, S. 363). Zu hoffen bleibt, dass sich seine vernünftig-sinnvoll-rationalen Überlegungen trotz gegenteiliger Entwicklungen seit der Veröffentlichung des Buches realisieren lassen.

Bildung kann eben nicht wie ein technisches Produkt hergestellt werden [...]. (Fend, 2008b, S. 368)

Literatur

- Abbott, A. (2000). *Chaos of disciplines*. UCP.
- Biesta, G. (2011). Evidenz, Erziehung und die Politik der Forschung. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt: Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 269–278). VS.
- Brügelmann, H. (2015). *Vermessene Schulen – standardisierte Schüler. Zu Risiken und Nebenwirkungen von PISA*, Hattie, VerA & Co. Beltz.
- Bruneforth, M., Weber, C., & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 189–227). Leykam.
- Bohl, T., Scheunpflug, A., Syring, M., & Gröschner, A. (2025). Einführung in das Studienbuch Bildungswissenschaften. In M. Syring, T. Bohl, A. Gröschner, & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Studienbuch Bildungswissenschaften 1: Grundbegriffe klären und Forschungszugänge eröffnen* (S. 9–19). Klinkhardt – UTB.
- Burkard, F.-P. & Weiß, A. (2008). *dtv-Atlas Pädagogik*. dtv.
- Casale, R., Röhner, C., Schaarschuch, A., & Süner, H. (2010). Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 21(41), 43–66.
- Ebbinghaus, H. (1885). *Über das Gedächtnis: Untersuchungen zur experimentellen Psychologie*. Duncker & Humblot.
- Ebbinghaus, H. (1897). Über eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten und ihre Anwendung bei Schulkindern. *Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane* [Sonderabdruck]. Leopold Voss.
- Ebbinghaus, H. (1908). *Abriss der Psychologie*. Veit & Comp.
- Fatke, R., & Oelkers, J. (2014). Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart – Einleitung. In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft* (Zeitschrift für Pädagogik, 60. Beiheft, S. 7–12). Beltz.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. VS.
- Fend, H. (2006). *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. VS.
- Fend, H. (2008a). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). VS.
- Fend, H. (2008b). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS.
- Fend, H., Berger, F. & Grob, U. (2009). *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück: Ergebnisse der Life-Studie*. VS.
- Fenner, D. (2007). *Das gute Leben. Grundthemen der Philosophie*. De Gruyter.
- Forster, E. (2014). Kritik der Evidenz: Das Beispiel evidence-informed policy research der OECD. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 890–907.
- Foucault, M. (2007). *Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst*. Suhrkamp.

- Fuchs, H.-W. (2007). Helmut Fend: Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. VS. [Rezension]. *Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)*, 6(4).
- Fuchs, H.-W. (2008). Helmut Fend: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. VS. [Rezension]. *Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)*, 7(4).
- Gruschka, A. (2001). *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung*. Büchse der Pandora.
- Hoffmann-Ocon, A. (2009). Carolin Lehberger: Die „realistische Wendung“ im Werk von Heinrich Roth. Studien zu einem erziehungswissenschaftlichen Forschungsprogramm, Waxmann. [Rezension]. *Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)*, 9(1).
- Ittner, D. M., Mejeu, M., & Diedrich, M. (2022). Governance im Bildungssystem. In T. Hascher, T. S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 301–318). Springer VS.
- Jaspers, K. (1949). *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*. Piper.
- Jungmann, W. & Huber, K. (Hrsg.) (2009). *Heinrich Roth – „moderne“ Pädagogik als Wissenschaft*. Juventa.
- Koselleck, R. (1979). Einleitung. In O. Brunner, W. Conze, & R. Koselleck (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe* (Bd. 1, S. XIII–XXVII). Klett-Cotta.
- Kraler, C. (2012). Selbstähnlichkeiten in der LehrerInnenbildung. In C. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz, & B. Weyand (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung* (S. 41–72). Waxmann.
- Kraler, C., Bacher, S., & Schreiner, C. (2022). Prolegomena zur Professionalisierung (in) der Lehrer:innenbildung: Entwicklungen der Profession über gewachsene Grenzen hinaus. In N. Brocca, A. K. Dittrich, & J. Kolb (Hrsg.), *Grenzgänge und Grenzziehungen: Transdisziplinäre Ansätze in der Lehrerinnenbildung*. iup.
- Kron, F.W. (1999). *Wissenschaftstheorie für Pädagogen*. Reinhardt UTB.
- Krüger, H.-H. (2019). *Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin*. UBT.
- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister, & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15–54). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lehberger, C. (2009). *Die ‚realistische Wendung‘ im Werk von Heinrich Roth. Studien zu einem erziehungswissenschaftlichen Forschungsprogramm*. Waxmann.
- Lyotard, J. F. (1986). *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*. Passagen.
- Maag Merki, K., & Altrichter, H. (2015). Educational Governance. *Die Deutsche Schule*, 107(4), 396–410.
- Mandelbrot, B. (1991). *Die fraktale Geometrie der Natur*. Birkhäuser.
- Matthes, E., Schütze, S., & Link, J. W. (2025). Schule. In E. Matthes, S. Schütze, & S. T. Siegel (Hrsg.), *Pädagogische Theorien* (S. 137–162). Klinkhardt.
- Merton, R.K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. Free Press.
- Meseth, W. (2022). Theorie. In M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß, & K. Wortmann (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft: Pädagogisches Vokabular in Bewegung* (S. 427–435). Beltz Juventa.
- Mittelstraß, J. (2003). Transdisziplinarität – wissenschaftliche Zukunft und institutionelle Wirklichkeit (Konstanzer Universitätsreden 214). UVK.
- Nagele, F., & Greiner, U. (2023). Empirismus. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 147–154). Springer VS.
- Reimers, B. I. (2008). Geschichte der empirischen Pädagogik / Erziehungswissenschaft: Bericht zur Tagung. Mitteilungsblatt des Förderkreises Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung e.V., 19(2), 25–30.
- Ritzer, G. (2014). *Sociological theory*. McGrawHill.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.
- Roth, H. (1962). Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. Neue Sammlung: Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung, 2(Jg.), 481–490.

- Roth, H. (1958). Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik. In H. Roth (1967), *Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung – Gesammelte Abhandlungen 1957–1967* (S. 9–57). Hermann Schroedel.
- Roth, H. (1960). Psychologie des Lernens und Unterrichtens. In W. Horney, P. Merkel, & F. Wolff (Hrsg.), *Handbuch für Lehrer* (Band I, S. 393–411). Bertelsmann.
- Roth, H. (1966). Erziehungswissenschaft zwischen Psychologie und Soziologie. Psychologie und Soziologie im Studium der Erziehungswissenschaft, 6. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 75–84). Beltz.
- Schreiner, C. & Kraler, C. (2019). Pädagogische Diagnostik und LehrerInnenbildung nach PISA. *Erziehung und Unterricht*, 9/10, 861–871.
- Schüle, J. A., & Reitze, S. (2025). *Wissenschaftstheorie für Einsteiger*. UTB.
- Seel, H. (2010). *Einführung in die Schulgeschichte Österreichs*. StudienVerlag.
- Siegel, S., & Biesta, G. (2025). Erziehungswissenschaftliche Theorien in internationaler Perspektive. In E. Matthes, S. Schütze, & S. T. Siegel (Hrsg.), *Pädagogische Theorien* (S. 302–316). Klinkhardt UTB.
- Sommer, M., Müller-Wille, S., & Reinhardt, C. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Wissenschaftsgeschichte*. Springer.
- Syring, M., Bohl, T., Gröschner, A. & Scheunpflug A. (Hrsg.) (2025), *Studienbuch Bildungswissenschaften 1: Grundbegriffe klären und Forschungszugänge eröffnen*. Klinkhardt – UTB.
- Stachura, M., Bienfait, A., Albert, G., & Sigmund, S. (Hrsg.). (2009). *Der Sinn der Institutionen: Mehr-Ebenen- und Mehr-Seiten-Analyse*. VS.
- Tenorth, H.-E. (2006). Helmut Fend: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. VS. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(3), 434–437.
- Terhart, E. (2012). „Bildungswissenschaften“: Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbeginn? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 22–39.
- Tippelt, R. (Hrsg.). (2008). »Wie das Leben gelingt oder wie es so spielt« Helmut Fend: Verleihung der Ehrendoktorwürde an Prof. Dr. Dr. h.c. Helmut Fend. Herbert Utz Verlag.
- Zinnecker, J. (2006). Jugendforschung als soziales Feld und als Erfahrung von Biografie und Generation: Für Helmut Fend. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26(2), 189–205.
- Zymek, B. (2004). Geschichte des Schulwesens und des Lehrerberufs. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 203–238). VS.

Autor

Kraler, Christian, Univ.-Prof. Mag. Dr.
Universität Innsbruck, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Formale Bildung, Lernen, Lehrer:innenbildung sowie deren wissenschaftstheoretisch-methodologische und philosophische Grundlagen
E-Mail: christian.kraler@uibk.ac.at

Claudia Schreiner, Christian Wiesner und Simone Breit

Über Zeitenwenden im österreichischen Schulsystem. Zur Orchestrierung von Systemmonitoring, Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung

Abstract

Die Gründung einer Institution zur Entwicklung der Qualität im österreichischen Schulwesen markierte eine bildungspolitische Zeitenwende in Österreich. Mit den dort angesiedelten Aufgaben des Bildungsmonitorings, der Überprüfung von Bildungsstandards und der regelmäßigen Bildungsberichterstattung wurde ein zentraler Schritt in Richtung einer evidenzorientierten Steuerung gesetzt. Helmut Fend begleitete diesen Prozess als kritischer Beobachter und Impulsgeber. Seine Konzeption von Schulqualität, Steuerung und Rekontextualisierung pädagogischen Handelns bildet bis heute eine zentrale wissenschaftliche Referenz für die Beurteilung von Entwicklungen im Schulwesen. Der Beitrag zeichnet zentrale Linien dieser Entwicklungen nach, beginnend mit der österreichischen Beteiligung an internationalen Schülerleistungsstudien über die nationale Bildungsberichterstattung bis zur Einführung von Bildungsstandards und deren Überprüfung und Rückmeldung. Dabei wird der Anspruch einer entwicklungsorientierten Qualitätsarbeit im Sinne professioneller Reflexion, Kontextsensibilität und demokratiebildenden Feedbacks sichtbar gemacht. Die Umwandlung des unabhängigen BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung im österreichischen Schulwesen) in die nachgeordnete Dienststelle IQS (Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen) im Jahr 2020 sowie der Paradigmenwechsel hin zu stärker kontrollorientierten Verfahren markieren eine erneute Zeitenwende, in der sich die ursprünglichen Leitlinien zunehmend auflösen. Der Beitrag argumentiert, dass Bildungsmonitoring mehr sein muss als ein Steuerungsinstrument: Es bedarf wissenschaftlich fundierter, unabhängiger, kontextsensibler und rekonstruktiver Verfahren, um pädagogische Qualität differenziert zu beschreiben, Entwicklungen zu begleiten und bildungspolitische Entscheidungen demokratiepolitisch förderlich wie auch kritisch zu rahmen.

Die Perspektive Fends auf Qualität, Entwicklung und die Bedeutung der institutionellen Form bildet den Leitfaden dieses Textes, womit auch ein bislang fehlendes Desiderat dokumentierter Bildungsgeschichte in Österreich adressiert wird.

Keywords: Qualitätsentwicklung, Bildungsstandards, Assessments, Bildungsberichterstattung, Rekontextualisierung

1 Einleitung

Als Zeitenwende kann man aus heutiger Sicht bezeichnen, dass Österreich um die Jahrtausendwende nicht länger ohne „eine moderne Educational Governance, eine moderne Bildungspolitik“ auskommen, sondern vielmehr ein „Monitoring im internationalen und binnennationalen Vergleich“ aufbauen wollte und mit „der Gründung des BIFIE eine institutionalisierte Heimat geschaffen“ (Fend, 2019, S. 514) hat. Es ist diese Zeitenwende, die Helmut Fend und die Autor:innen dieses Beitrags miteinander verbindet.

Die Gründung des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) und die Bestellung Helmut Fends in den wissenschaftlichen Beirat, dessen Vorsitzender er viele Jahre lang war, markierten für ihn, wie Fend (2018, 2019, 2020) selbst mehrfach betont, eine Rückkehr nach Österreich, verbunden mit der Haltung eines kritischen Außenblicks auf das österreichische Bildungswesen. Die Autor:innen gestalteten den Aufbau des nationalen und internationalen Monitorings sowie des BIFIE von Beginn an in leitenden Funktionen mit, zeitweise auch als Direktorin bzw. Direktor, und hatten so die Gelegenheit, mit Helmut Fend als Beobachter, Mitdenker und Impulsgeber in vielfältiger Weise zusammenzuarbeiten. So wie das BIFIE „das Beobachten durch Entwickeln“ (Fend, 2019, S. 512) zu ergänzen versuchte, verstand auch Fend seine Rolle im Beirat nicht als bloße Kontrolle von außen, sondern als strukturierende, begleitende Reflexion. Dabei brachte er eine Form von Zukunftsorientierung ein, die das BIFIE in seiner Aufgabenerfüllung über mehr als ein Jahrzehnt hinweg produktiv mitprägte.

Das BIFIE wurde mit dem Ziel gegründet, im Bereich des Schulwesens angewandte Bildungsforschung, Bildungsmonitoring sowie regelmäßige nationale Bildungsberichterstattung durchzuführen und zur Qualitätsentwicklung beizutragen (BIFIE-Gesetz, BGBl I 25/2008). Die Forschungsinstitution wurde als sogenannte *Trusted Third Party* eingerichtet, mit dem Auftrag der Erhebung, Verschlüsselung und Verarbeitung von Daten aus dem Bildungswesen. Dass Daten von einem vertrauenswürdigen Dritten erhoben und bereitgestellt werden, markiert in diesem Zusammenhang ein grundlegendes Strukturmerkmal daten- und entwicklungsorientierter Prozesse und Gestaltungsformen.

Die „Konzepte des Bildungsmonitoring und der ‚Evaluation‘“ beziehen sich nach Fend (2008, S. 114) vor allem auf „Bewertungsinformationen“. Diese sind nicht nur eine „unentbehrliche Grundlage, will man das Bildungswesen wissenschaftsorientiert gestalten“, sondern verlangen zugleich eine Sicherstellung der „Unabhängigkeit der Beurteilung“ (S. 115). Daher betont Fend explizit die Notwendigkeit von „Beurteilungen durch unabhängige Dritte“, sowohl in Bezug auf das Bildungssystem als Ganzes als auch auf einzelne Schulen und Klassen. Nur so können nach Fend (2008, S. 115) „objektive [und von der Bildungspolitik wie den Verwaltungsbehörden unabhängige] Rückmeldungen auf der Grundlage von standardisierten Bewertungsinstrumenten“ gewährleistet werden.

Im Sinne der Erläuterungen zum BIFIE-Gesetz 2008 (Erläuterungen zur Regierungsvorlage 148/BNR, 2007; 306 der Beilagen XXIII. GP) war ausdrücklich eine vertrauenswürdige Institution als eigenständige dritte Instanz gefordert und erwünscht. Diese sollte nicht den Status einer nachgeordneten Dienststelle einnehmen, um sich von der „Verwaltungsbezogenheit“ und der „Einschränkung durch die Stellenplanbewirtschaftung“ zu lösen, die nach Einschätzung der Gesetzesbegründung „nicht geeignet [sei], um kompetente Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen künftig anzuziehen“ und damit auch nicht, um den „erforderlichen Umfang und die Qualität der bildungswissenschaftlichen Aktivitäten“ zu gewährleisten. Die Struktur „als eigene Rechtsperson“ wurde auf Grundlage der „Expertise nationaler und internationaler Gutachter“ errichtet, also ganz im Sinne der Forderung von Fend (2008) nach einer unabhängigen Bewertungskultur im Bildungswesen, die er bereits 40 Jahre zuvor, im Jahr 1967, in Innsbruck so formuliert hatte: „Die Einsicht in den interdisziplinären Charakter der Erziehungswissenschaft und die begrenzte Möglichkeit der Organisation von Bildungsforschung an Österreichs Hochschulen hat mir klar gemacht, dass dieses Problem in erster Linie durch die Gründung eines zentralen Instituts für Bildungsforschung beseitigt werden könnte. Für ein solches Institut werde ich mich mit den mir zur Verfügung stehenden Mitteln in Zukunft immer einsetzen“ (Fend, 2018, S. 15).

Bezüglich aller Aufgaben hinweg schreibt Fend zehn Jahre nach Gründung des BIFIE, sei „[i]n der Summe die Einschätzung nicht abwegig gewesen, dass dies ein Unternehmen ist, das zum Scheitern verurteilt ist“: „die politische Unterstützung könnte zusammenbrechen, die administrativen Hürden könnten sich als zu hoch erweisen, die faktische Umsetzung könnte sich als zu anspruchsvoll herausstellen, die methodischen Voraussetzungen als zu brüchig und die Logistik als nicht bewältigbar“ (2018, S. 20). Die „gute Nachricht“ sei für Fend 2018 noch gewesen, dass es „das BIFIE nach ca. zehn Jahren immer noch [gibt]“ (S. 21), und dass alles, „was nicht selbstverständlich war, in der Tat gelungen“ sei: „eine großartige Leistung“, durch die sich in Österreich „die

Grundlagen für eine ‚evidence informed governance‘ dramatisch verbessert“ hatten.

Bislang liegt keine integrierte Darstellung dieser Zeitenwende aus der Sicht jener Personen vor, die von Beginn an in die Gründung des Instituts und den Aufbau der damit verbundenen Bildungsforschung involviert waren. Stattdessen dominieren Außensichten von Unbeteiligten sowie missverständliche Interpretationen aus theoretisch eigenständigen, jedoch unzureichenden oder theoretisch nicht tragfähigen Perspektiven, wie etwa der Sichtweise der *Neuen Steuerung* (z. B. Altrichter & Gamsjäger, 2017; Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2013). Einzelne Beiträge von den Beteiligten wurden zwar veröffentlicht, doch fehlt nach wie vor eine zusammenhängende Darstellung der inneren Prozesse und Entscheidungen, die diesen Aufbau prägten. Der Mangel an dokumentierter Innensicht verweist auf ein grundlegendes Desiderat bildungspolitischer wie auch bildungsforschender Zeitgeschichtsschreibung, das erst durch eine behutsame Rekonstruktion innerer Beteiligung schrittweise sichtbar gemacht werden kann.

Dazu werden in Abschnitt 2 zunächst zentrale Aspekte des Fendschen Nachdenkens über Schule und seine Perspektive auf Qualität und Entwicklung von Schule dargelegt, ehe in Abschnitt 3 die Kernaufgaben des BIFIE sowie die Verwobenheit der Ansätze Fends und der Autor:innen dieses Beitrags in der Umsetzung der Aufgaben herausgearbeitet werden. Ebenso werden dort neue Zeitenwenden und Entwicklungen thematisiert, die sich von den ursprünglichen Ideen wieder entfernt haben. Die Kernaufgaben erfuhren inhaltlich deutliche Neuausrichtungen und -akzentuierungen. Organisational wird dies in der Überführung des unabhängigen Bildungsforschungsinstituts BIFIE in eine nachgeordnete Dienststelle des Ministeriums (IQS – „Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen“) sichtbar. Abschnitt 4 zieht auf Basis der ursprünglichen Ideen und ihrer Rekonstruktion ein Fazit.

2 Überlegungen zur Qualität von Schule und ihrer (Weiter-) Entwicklung

2.1 Einzelschule als pädagogische Gestaltungsebene

Werner Specht, ein – auch von uns – hoch geschätzter, ehemaliger Mitarbeiter von Helmut Fend, eröffnet 1991 sein Diskussionspapier zur Schulqualität, welches an das Bundesministerium für Unterricht und Kunst gerichtet ist, mit dem Hinweis, dass „in den letzten 10 Jahren ... der Begriff der ‚Schulqualität‘ Eingang in die internationale wissenschaftliche Diskussion um die Entwicklung, Gestaltung und Erforschung der Schule als Institution gesellschaftlicher Reproduktion gefunden“ (Specht, 1991, S. 3) hat. Das wesentliche Merkmal ist

dabei die Konzentration auf die Ebene der einzelnen Schule als Analyseeinheit. Sobald also von Schul- und Unterrichtsqualität gesprochen wird, impliziert dies eine grundlegende Annahme: Auf der Ebene der Einzelschule sind Vorgänge vorzufinden, die das Gelingen schulischen Lehrens und Lernens wesentlich beeinflussen. Diese Vorgänge gehen weder allein vom Schulsystem als Ganzem noch ausschließlich von der Lehrperson aus. Vielmehr entfalten sie ihre pädagogische Wirkmächtigkeit gerade auf der lokalen Ebene und sind nur dort als Bildungsgeschehen sowohl anzutreffen als auch erforschbar. Bereits zuvor, nämlich 1988, beschreibt Fend die „Wiederentdeckung der Bedeutung der einzelnen Schule“ (1988, S. 537). Besonderes Interesse gilt der Schule als „Mikrokosmos von Erziehung und Bildung, in dem die gesellschaftlich-rechtlichen Rahmenbedingungen des Bildungswesens erst ihre soziale, intellektuelle und emotionale Ausformung erfahren“ (Specht, 1994, S. 19).

2.2 Mehrebenenbetrachtung schulischer Qualität

2.2.1 Das Schulsystem

Das „Bildungswesen als Kulturphänomen“ trägt, verwaltet und gibt nach Fend (2006, S. 164) sowohl „das kulturelle Erbe eines Gemeinwesens, die Weltanschauung, das Wissen und Können“ als auch die engen „Verflechtungen des Bildungswesens mit der Politik, der Wirtschaft und der Sozialstruktur“ (S. 35) an die junge Generation weiter. Daraus ergibt sich ein Verständnis des Erziehungs- und Bildungssystems nicht nur als institutionelle Struktur, sondern als handlungsfähige Einheit, nämlich als ein „kollektiver Akteur“ (Fend, 2003, S. 3). Diese Perspektive rückt die „historische Rekonstruktion“ (S. 4) sowie den „Vergleich verschiedener Bildungssysteme“ ins Zentrum von Analysen und Erkundungen. Auf Ebene des Schulsystems wird sowohl die „Effizienz und Leistungsfähigkeit“ (Fend, 1988, S. 540) als auch im Besonderen die „sozialpolitische Verantwortbarkeit“ thematisiert. Letztere steht in Bezug zu Fragen der „Chancengerechtigkeit“, der „Angebotsqualität“ sowie vor allem der „Humanität“.

2.2.2 Die Schulebene

Qualität im Bildungswesen [liegt vor], wenn im Lern- und Lebensraum Schule möglichst viele Schüler an etwas Sinnvollem ‚dran sind‘, ... wenn sie etwas tun, was ihr Verständnis erweitert, was ihre Erfahrungshorizonte vergrößert, was ihre Fertigkeiten schult, was sie mit anderen zusammenbringt, was ihnen hilft, mit ihren inneren Nöten fertig zu werden und sich anderen zu öffnen (Fend, 2000, S. 57).

Die „Schulebene als Analyseeinheit [hatte sich schon 1988] einen festen Platz in der Forschungsliteratur erobert“ (Fend, 1988, S. 538). Auf der Ebene der einzelnen Schulen gelten nicht nur Leistungen, sondern ebenso das pädagogische Ethos und die erzieherische Wirkung als Qualitätskriterien (Fend,

1988). Weitere Merkmale für gelungene pädagogische Wirklichkeit betreffen das kollektive Lehrerhandeln, das nach Fend (1988, S. 543) näher an die „Phänomenologie gelungener Schulen“ heranführt.

2.2.3 Die Klassenebene

Die Qualität des Bildungswesens ergibt sich letztlich daraus, ob es gelingt, die Schule für möglichst alle Schüler zu produktiven Räumen des Lernens und ihrer längerfristigen Entwicklung werden zu lassen (Fend, 2000, S. 56).

Parallel zur Schulebene hat sich zunehmend eine Konzentration auf die Klassenebene als unmittelbare Ebene des Unterrichts herausgebildet, die als zentrale pädagogische Einheit im schulischen Lebensraum verstanden wird. Wesentlich erscheint dabei die Frage, wie „Schulklassen zu charakterisieren sind, in denen gelungene pädagogische Interaktionen vorliegen“ (Fend, 1988, S. 541).

Die Klassen und Lerngemeinschaften lassen sich in diesem Zusammenhang als „soziale Lebenszusammenhänge“ (Fend, 1988, S. 542) werten, in denen sich Gemeinschaftlichkeit (Prosozialität), demokratische Diskussionsprozesse, die Anerkennung aller als gleichwertig sowie eine reflektierte Aneignung kultureller Traditionen entfalten können.

Die dazugehörige „Komplementärperspektive zur Qualität des Unterrichts“ (Fend, 2000, S. 56), die nicht die Perspektive allein auf das Lernen der Schüler:innen ausrichtet, ist der Blick auf das Unterrichten der Lehrpersonen.

2.2.4 Die Personenebene

Die personale Ebene bezieht sich einerseits auf die Weltbilder der Lehrpersonen (Fend, 1988, S. 541), deren Kompetenzen und Beziehungsmerkmale. Andererseits sind es darüber hinaus die Schüler:innen selbst, ihre Kompetenzen, ihre Arbeitshaltungen und Wertorientierungen sowie soziale Integrationsfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft. Diese Einheiten erlauben eine differenzierte Analyse pädagogischer Qualität, die sich in ihrer Gesamtheit an der Idee von Humanität orientiert sieht.

2.3 Die Idee der Rekontextualisierung

Das Konzept der Rekontextualisierung möchte damit darauf aufmerksam machen, dass auf verschiedenen Ebenen des Bildungswesens jeweils eigene Handlungsaufgaben entstehen, die eigene Handlungsinstrumente, Kompetenzen und Verantwortungen erfordern (Fend, 2008, S. 27).

Die Legitimation jeder Form von Bildungsmonitoring erschöpft sich nicht in der bloßen Informationsversorgung von Verwaltung, Politik oder Wissenschaft, sondern umfasst vor allem eine demokratiebildende Funktion, die auf

eine rekontextualisierende Vermittlung zwischen systemischer Steuerung und pädagogischem Handeln angewiesen ist.

Diese Perspektive wird durch das Konzept der Rekontextualisierung weiter vertieft, das Fend als eine „handlungstheoretisch adäquate Abbildung des Gesamtzusammenhanges der inneren Struktur des institutionellen Akteurs ‚Bildungswesen‘ und ... adäquate Beschreibung der Form des ‚Zusammenhandelns‘ innerhalb des Bildungssystems“ (2006, S. 174) beschreibt. Damit verschiebt sich die Analyse von Bildungsprozessen in ein mehrerbenentheoretisches Verständnis, das schulische Akteure nicht als bloße Ausführende zentraler Vorgaben begreift, sondern ihr Handeln als kontextabhängig, reflexiv und professionsspezifisch verantwortet anerkennt.

„Das Handeln der Akteure im Bildungswesen ... [ist] unzureichend beschrieben, wenn es als schlichtes Auftragshandeln konzipiert wird“ (Fend, 2006, S. 175). Demnach ist Rekontextualisierung als wechselseitiger Prozess zu denken, in dem Rahmenvorgaben nicht linear umgesetzt, sondern an unterschiedliche lokale Bedingungen angepasst werden. Diese Adaptationen erfolgen in Abhängigkeit von „reflexiven Prozessen der Selbst- und Fremdwahrnehmung“ (S. 175), den „jeweils eigene[n] Handlungsaufgaben“ in situativen Konstellationen, den „Kompetenzen zur Aufgabenerfüllung“ sowie den institutionellen Kulturen und pädagogischen Orientierungen. Aus dieser Perspektive wird deutlich, dass erst durch eine Form des Bildungsmonitorings, welche auf Rekontextualisierungen der beteiligten Akteure beruht, ein wissenschaftlich fundierter und demokratiebildender Beobachtungsrahmen für das Bildungsgeschehen erwächst. Ebenso müssen Rückmeldungen an Schulen und Lehrpersonen entsprechend rekontextualisiert werden. Voraussetzung für vielschichtige Rekontextualisierungsprozesse und ein adäquates Verstehen institutioneller Prozesse ist die Bereitstellung von Daten und Informationen in einer Qualität, die solche überhaupt sichtbar machen kann. Dazu gehören sowohl Leistungsindikatoren als auch Kontextinformationen, wie Fend (1998) festhält. Insbesondere deren Verknüpfung befördert die kontextgebundene Reflexion im Sinne der Rekontextualisierung. Erst durch solche datengestützten Einsichten lässt sich das ‚Zusammenhandeln‘ im Bildungswesen rekonstruieren sowie demokratisch transparent und einsichtig halten. Fend (2006, S. 176) formuliert hierzu präzise: „Die Theorie der Rekontextualisierung möchte die Vorstellung korrigieren, dass es möglich sei, die Realität des Lehrerhandelns und Schülerhandelns aus den rechtlichen Festlegungen des Bildungswesens, aus den ‚institutionellen Strukturen‘, erschöpfend abzuleiten.“

3 Verwirklichung eines bildungspolitischen Versprechens zu Transparenz im Schulwesen

Die Verwirklichung des bildungspolitischen Versprechens einer modernen Educational Governance auf Basis eines umfassenden Monitorings, das mit der Gründung des BIFIE eine institutionelle Form erhielt, wurde in der Amtszeit von Elisabeth Gehrler (ÖVP, 2000–2007) initiiert und vorbereitet und fand unter Claudia Schmied (SPÖ, 2007–2013) eine parteiübergreifend getragene Fortsetzung und Umsetzung (Wiesner, Schreiner, Breit, & Schratz, 2020). Die im Folgenden skizzierten Entwicklungslinien und Brüche verweisen im Sinne von Helmut Fend auf mehrere „Zeitenwenden“. Im Zentrum stehen drei ineinandergreifende Bereiche: erstens die Initialzündung durch internationale Schülerleistungsstudien, zweitens die nationale Bildungsberichterstattung in Form des Nationalen Bildungsberichts, welcher Öffentlichkeit und Politik über Ist-Zustände, Trends und Herausforderungen im österreichischen Bildungswesen informiert, und drittens die Einführung und Umsetzung von Bildungsstandards und Standardüberprüfungen zur Förderung schulischer Qualitätsentwicklung.

3.1 Internationale Schülerleistungsstudien

Das internationale Systemmonitoring beruht nach Haider (2002, S. 205) auf dem „Vergleich von Schul- und Bildungssystemen“, wodurch ein „großer Vorteil“ entstehe, nämlich „die Chance, Stand und Entwicklung im eigenen System mit dem in ‚konkurrierenden‘ Staaten zu vergleichen“. Seine „Neue Theorie der Schule“ leitet Fend mit der Notwendigkeit von drei Wissensbereichen ein: „Wissen darüber, wie etwas ist, wie etwas sein sollte und ... wie etwas gestaltet werden kann“ (2006, S. 119). Bildungsmonitoring auf der Ebene des Schulsystems setzt vor allem beim ersten Bereich an, nämlich systematisch Wissen darüber zu generieren, wie etwas ist.

Im Gefolge der zweiten empirischen Wende (Terhart, 2013) in der Bildungsforschung wurde der Qualität von Bildungssystemen in Form von *quality* und *equity* von Schüler:innenkompetenzen (OECD, 2012) große Aufmerksamkeit zuteil. Eine solche Sicht auf Schulqualität führte insbesondere im Zuge der ersten PISA-Studien der OECD zu intensiven Debatten über die Qualität von Bildungssystemen und Reformmaßnahmen in den deutschsprachigen Bildungssystemen (Niemann, 2015; Rauch & Krainer, 2002).

Im „Zentrum des Interesses von Assessments“ steht nach Haider (2002, S. 215) insbesondere die Frage nach der „Nachhaltigkeit schulischer Lehr- und Lernprozesse“. Vor diesem Hintergrund warnt Haider (2006, S. 11 f.), dass „ohne sorgfältig gewonnene empirische Informationen ... bildungspolitische Entscheidungen rasch in die Gefahr eines ‚Blindflugs‘ geraten“, also von kurz-

fristigen, wenig fundierten Maßnahmen geprägt sind, die weder tragfähig noch langfristig wirksam erscheinen.

Die Beteiligung Österreichs an internationalen Vergleichsstudien markiert eine tiefgreifende Zeitenwende in der bildungspolitischen Gestaltung und Steuerung. Erstmals lagen regelmäßig erhobene, empirisch belastbare Informationen zum Leistungsstand von Schüler:innen vor, die nicht nur nationale Entwicklungen sichtbar machten, sondern auch in einen systematischen internationalen Vergleich eintraten (vgl. Abschnitt 2.2). Österreich beteiligte sich erstmals 1995 an TIMSS (Third International Mathematics and Science Study). Mit der Teilnahme an PISA (Programme for International Student Assessment) im Jahr 2000 wurde eine regelmäßige Beteiligung an internationalen Studien eingeleitet. Die Informationen zu grundlegenden Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft der 15-/16-Jährigen wurden ab 2006/2007 – ebenso weitgehend regelmäßig – ergänzt durch Informationen zur Lesekompetenz (PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study) und der Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenz (TIMSS – Trends in Mathematics and Science Study) von Schüler:innen am Ende der Grundschule (vgl. Abb. 1). Damit wurde der von Haider angemerkte bildungspolitische Blindflug zumindest zu einem Flug auf Sicht, jedoch nur unter der Voraussetzung, dass mit den gewonnenen Erkenntnissen transparent, methodisch reflektiert und selbstkritisch umgegangen wird. Bis 2007 war eine Gruppe von Wissenschaftler:innen um Günter Haider an der Universität Salzburg mit der Durchführung in Österreich beauftragt. Danach fanden die Studien und die dazugehörigen Wissenschaftler:innen im damals neu gegründeten BIFIE eine neue Heimat und werden seit 2020 von der Nachfolgeinstitution IQS (vgl. dazu Abschnitt 3.4) verantwortet.

PISA sowie die Grundschulstudien PIRLS und TIMSS lieferten nicht nur Daten zu grundlegenden Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften, sondern zugleich wertvolle Benchmarks durch internationale Vergleichbarkeit. Das Ziehen von Vergleichen, das Verfolgen von Leistungsentwicklungen über Jahre hinweg sowie das Identifizieren spezifischer Stärken und Schwächen eröffneten neue Möglichkeitsräume, um Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung evidenzbasiert abzuleiten (Haider, 2006). Durch die Ergänzung der Leistungsdaten durch Kontextinformationen zu schulischen, familiären und individuellen Rahmenbedingungen des Lernens konnten die Kompetenzinformationen – im Sinne einer nationalen Rekontextualisierung – eingebettet werden (vgl. Abschnitt 2.2). Damit generierten internationale Schülerleistungsstudien nicht nur Information zur Systemqualität, sondern auch strukturierte Entscheidungsgrundlagen für zukunftsgerichtete bildungspolitische Entwicklungen.

Teilnahme Österreichs an Internationalen Studien

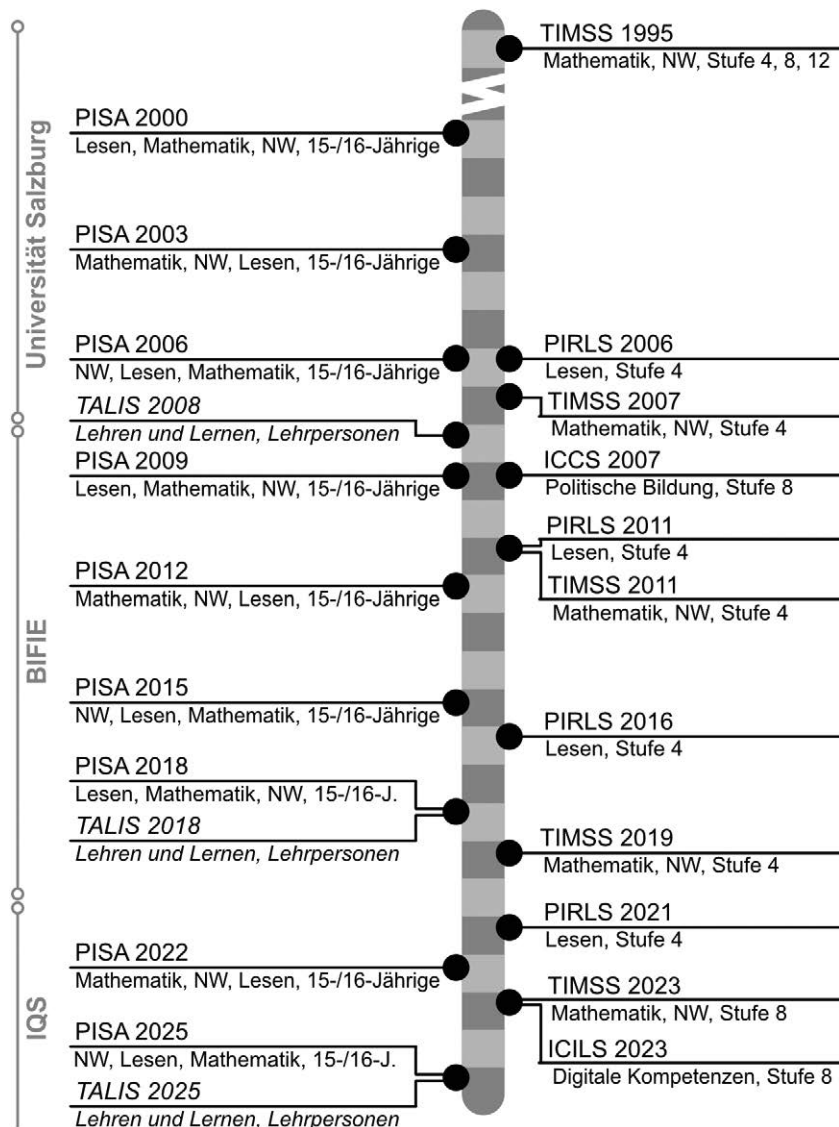


Abb. 1: Teilnahme Österreichs an internationalen Vergleichsstudien im Schulbereich (eigene Darstellung)

Gerade für Länder wie Österreich, in denen bis dahin weitgehend annahmengeleitete, meinungsgesteuerte oder rein normativ motivierte Entscheidungen dominierten, bedeutete diese zunächst datenorientierte Öffnung eine tiefgreifende Veränderung. So konstatiert auch Specht (2007), dass die Bildungsdebatte in Öffentlichkeit und Politik nie so intensiv geführt wurde wie nach TIMSS 1995 und PISA 2000 und 2003. Mit Blick auf die internationale Wirkung hebt auch Fend (2020, S. 566) hervor: „In großem Maßstab ... [ist] den PISA-Studien [etwas wirklich] gelungen. Sie haben verschiedene Länder aus einer verbreiteten illusionären Selbstzufriedenheit herausgeführt und auch aufgerüttelt“.

Gleichzeitig, so betont Fend (2020, S. 566), „waren diese PISA-Tests und Studien nicht über alle Kritik erhaben“, da sie „nur einen schmalen Bereich der Kompetenzen“ abdecken und „die Durchführungsobjektivität ... nicht in allen Ländern gleich gut“ war. Dennoch seien „[s]owohl der internationale Vergleich als auch der immer wichtiger werdende *historische* Vergleich von Leistungen verschiedener Länder von großem bildungspolitischen Wert“, insbesondere für Österreich, das „in mehreren Leistungsbereichen einen deutlichen Entwicklungsbedarf zeigte“. Dieser Entwicklungsbedarf ist weiterhin zu beobachten, wie etwa die PISA-2022-Ergebnisse zeigen – mit gleich gebliebenen oder niedrigeren Mittelwerten, weiterhin großen Unterschieden zwischen Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund und einer noch weiter aufgehenden Schere zwischen Jugendlichen aus „sozial benachteiligten“ und „sozial privilegierten“ Familien (Toferer et al., 2023, S. 121 f.). Einzig die österreichische Position im internationalen Vergleich stellt sich bei PISA 2022 – auf Grund der deutlich niedrigeren Mittelwerte des OECD- sowie EU-Raums insgesamt, welche als Vergleich herangezogen werden – etwas besser dar.

Das Medieninteresse an den Ergebnissen stieg zwischen PISA 2000 und 2003 enorm an (Pircher, 2008) und war für mehrere Jahre sehr hoch. Vor allem Tageszeitungen aus dem Qualitätssegment sorgten für eine intensive und umfangreiche Berichterstattung. Neben dem Medienecho trug eine Reihe von Veranstaltungen, (mit-)organisiert etwa durch Arbeiter- oder Wirtschaftskammer, in den Bundesländern zu einer breiten öffentlichen Diskussion über die Ergebnisse sowie von Bildung im Allgemeinen bzw. den Zielen von Schule bei. Im Rahmen der letzten PISA-Studie 2022 gab es hingegen nur wenig mediale Resonanz¹.

Die Verantwortung des IQS für internationale Assessments, als in seiner Struktur nachgeordnete Dienststelle (vgl. Abschnitt 3.4), geht mit einer gewissen Zurückhaltung in der Medienarbeit einher. Während die Universität Salzburg

1 Eine Google-Suche „News“ mit den Stichworten „PISA 2022 Österreich“ bringt 20 Treffer zu Medienberichten über die österr. Ergebnisse.

und das BIFIE stets zu Pressekonferenzen eingeladen hatten, die Ergebnisse aktiv kommunizierten und kritisch diskutierten, gab es in den letzten Jahren ausschließlich Pressegespräche mit ausgewählten Medienvertreter:innen (TIMSS 2023, ICILS 2023).

3.2 Die Nationale Bildungsberichterstattung

Eine vernünftige Strategie besteht in meinen Augen darin, aufbauend auf einer genauen, historisch-vergleichend inspirierten Kenntnis der Funktionsweise des je länderspezifischen Bildungssystems nach Entwicklungsmöglichkeiten zu suchen, die an die historisch entstandenen Traditionen anschlussfähig sind (Fend, 2008, S. 142).

Auf dieser Prämisse gründet sich rückblickend auch das Konzept einer nationalen Bildungsberichterstattung für Österreich, das von Werner Specht entwickelt wurde. So ein Konzept „beinhaltet eine klare Festlegung der Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten von Politik und Wissenschaft bei der Bildungsberichterstattung“ (Specht, 2009a, S. 12). Gerade um „bildungspolitische Entscheidungen auf eine seriöse Grundlage zu stellen“ und diese „in der Öffentlichkeit [auch] plausibel argumentieren zu können“, so Specht (2002, S. 191), bedarf es vor allem verlässlicher und unabhängiger Informationen über die Entwicklung des Bildungswesens, die als Beurteilungsinformationen bereitgestellt werden. Solche Beurteilungsinformationen beruhen auf vielfältigen, heterogenen Quellen: bildungsstatistischen Daten, internationalen Bildungsindikatoren und Vergleichsstudien, nationalen Indikatoren und Bildungsstandards (Kompetenzmessungen), Programmevaluationen zu bildungspolitischen Entwicklungsmaßnahmen sowie fokussierten Bewertungen zu spezifischen, bildungspolitischen Schwerpunktthemen. Ziel ist eine erhöhte und glaubwürdige „Systemtransparenz“ (Specht, 2002, S. 196), die durch „Kontext- und Vergleichsinformationen“ (S. 197) differenziert lesbar und demokratietheoretisch anschlussfähig wird, und zur Identifikation von Problemen und Handlungsfeldern dient (Haider, 2002).

Die „einfachsten Indikatoren, die zum Vergleich ... herangezogen werden können“, sind nach Fend (1998, S. 205) von „quantitativer Natur“ und betreffen zentrale Strukturdaten des Bildungssystems: etwa „Abschlußquoten“, „Verlustquoten im Sinne von Abbrüchen eines Bildungsganges“, „Investitionsquoten“ sowie „Eintrittsquoten“ (S. 206). Hinzu kommen „Übergänge“, „Leistungsniveaus“ und „Lernbudgets“, Informationen darüber, „wie viele Stunden ... für welche Inhalte aufgewendet“ werden. Diese quantitativen Größen ermöglichen eine erste Einschätzung der „Gesamtgestalt des Bildungswesens“, sind jedoch keineswegs erschöpfend. Bereits 1998 verweist Fend darauf, dass zum „Standardkanon der Evaluationskriterien“ ebenso qualitative Aspekte gehören, wie die „Akzeptanz der Schule“, das „Wohlbefinden“, „Gefühle der

Zugehörigkeit“ (S. 206) und der „sozio-emotionale Bereich“ (S. 217). Zur Leistungsbewertung treten damit auch erzieherische und bildende Wirkungen hinzu, die das pädagogische Handlungsfeld Schule erst vervollständigen (vgl. hierzu auch Abschnitt 2).

Der Nationale Bildungsbericht Österreich² erschien erstmals 2009, konzipiert sowie herausgegeben von Werner Specht. Er umfasste zwei Bände, einen Indikatorenband (Specht, 2009b) und einen Band mit fokussierten thematischen Analysen (Specht, 2009c). Die zweite Ausgabe 2012 setzte das Vorhaben der regelmäßigen Berichterstattung nach Werner Spechts Ruhestand in neuer Herausgeberschaft fort (Bruneforth & Lassnigg, 2013; Herzog-Punzenberger, 2013). Die dritte Ausgabe 2015 (Bruneforth, Lassnig, et al., 2016; Bruneforth, Eder, et al., 2016) wurde dann erstmals von einem Herausgeber:innenteam verantwortet, wie auch die vierte Ausgabe 2018 (Oberwimmer et al., 2019; Breit, Eder, et al., 2019). Der Nationale Bildungsbericht 2018 hatte nach Fend „einen Auflösungsgrad“ erreicht, „wie er noch nie in der Geschichte des österreichischen Bildungswesens vorlag“. Fend erkennt darin die „Fortschritte in der bildungswissenschaftlichen Forschung“ (Fend, 2020, S. 569).

Wie die internationalen Studien ist der Nationale Bildungsbericht auf der Systemebene angesiedelt, jedoch deutlicher auf Entwicklung ausgerichtet. Durch die Einbeziehung verschiedenster Datenquellen ermöglicht dieser eine umfassende Darstellung der Situation in Band 1. Band 2 verfolgte in der Grundkonzeption von Specht (2009c), welche bis inklusive der 4. Auflage 2018 in dieser Form umgesetzt wurde, die umfassende Aufarbeitung von thematischen Feldern, welche von der Wissenschaft zum jeweiligen Entstehungszeitpunkt des Berichts als relevant angesehen wurden. Die thematischen Analysen verbanden jeweils eine Aufarbeitung des Themas anhand wissenschaftlicher Literatur, eine umfassende Beschreibung des Ist-Stands durch die Nutzung verschiedener Datenquellen und die Ableitung von Handlungsempfehlungen aus diesen Befunden. Daher wurde im Rahmen der Erstellung dieser Expertisen bereits ein wesentlicher Schritt in der Rekontextualisierung von Forschungsbefunden durch die jeweiligen wissenschaftlichen Autor:innenteams erbracht. Mit der fünften Ausgabe 2021 kam es zu einem Umbruch. Nach der Eingliederung des unabhängigen BIFIE in das Ministerium, fortan als IQS nachgeordnete Dienststelle (vgl. Abschnitt 3.4), übernahm das Bundesministerium selbst die Funktion der Herausgeberschaft. Seither erschienen die 5. (BMBWF, 2021) und die 6. Ausgabe (BMBWF, 2024), jeweils im Eigenverlag als Online-Publikation. Der Bildungsbericht folgt nun einer neuen Struktur: Teil 1 gilt als Bildungscontrolling-Bericht, Teil 2 bereitet Bildungsindikatoren auf und Teil 3 widmet sich ausgewählten bildungspolitisch relevanten Problemstellungen.

2 Alle Bände sind verfügbar unter: <https://www.iqs.gv.at/themen/bildungsberichterstattung>

Es sind sowohl Struktur und Form als auch der Prozess, der – verglichen mit dem bis zu diesem Zeitpunkt gewählten Vorgehen – Anlass zur Kritik bietet. So wird Teil 1 von Mitarbeiter:innen des Bildungsministeriums verantwortet, Teil 2 wird durch das IQS unter Mithilfe des Instituts für Höhere Studien erstellt, in Teil 3 bezieht das IQS Wissenschaftler:innen ein. Als Prämisse für die ersten vier Bände beschreibt Gurtner-Reinthalder die „klare Rollentrennung von Politik/Verwaltung einerseits und Wissenschaft andererseits als wichtige Gelingensbedingung“ (Gurtner-Reinthalder & Horn, 2025). Genau dieses Qualitätskriterium fehlt seit der 5. Ausgabe. Dass die Herausgeberschaft nun beim Ministerium selbst liegt, kann auch ein Qualitätsrat aus Wissenschaftler:innen (eingesetzt für 2024) nicht ausgleichen, denn seine Rolle ist eine begleitend-unterstützende und keine mit Entscheidungsvollmacht. Die Unabhängigkeit des Bildungsberichts und die Analyse des Schulwesens aus einer Außenperspektive fehlen in einem nationalen Bildungsbericht, der so nah an der Bildungspolitik und -verwaltung angesiedelt ist. Nicht nur Zukunftsthemen und Trends können so vom Ministerium benannt werden, sondern auch die Empfehlungen auf Basis der wissenschaftlichen Analysen.

3.3 Bildungsstandards und der Aufbau eines nationalen Monitorings zur Unterstützung der Qualitätsentwicklung

In den deutschsprachigen Ländern war die wissenschaftliche Bearbeitung von Fragestellungen der evidenzorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung eng mit der Einführung von Bildungsstandards als verbindliche Lernziele sowie damit verbundenen Standardüberprüfungen verknüpft. Bis zu deren tatsächlicher Einführung im Jahr 2008/09 entwickelte sich die Vorstellung von Bildungsstandards, das Konzept der Überprüfung des Erreichens sowie Erwartungen an die Arbeit mit den resultierenden Ergebnissen zu einem entwicklungsorientierten Zugang. Das (Nicht-)Erreichen von Standards durch Schüler:innen begründete eine Aufgabe für Schul- und Unterrichtsentwicklung (Wiesner, Schreiner, Breit, & Schratz, 2020, S. 47). Mit der Berichts- und Rückmeldelandschaft wurden die verschiedenen Ebenen des Mehrebenensystems Schule adressiert: sowohl das Schulsystem als Ganzes als auch die einzelnen Schulen sowie einzelne Lehrpersonen und Fachgruppen wurden angesprochen (Schreiner & Wiesner, 2019, vgl. auch Abschnitt 2.2).

2008 wurde durch eine Novelle des SchUG (BGBl. I Nr. 117/2008) die Einführung von Bildungsstandards für das Ende der 4. (Deutsch, Mathematik) und 8. Schulstufe (Deutsch, Mathematik, Englisch) ermöglicht und 2009 bzw. 2010 fanden Baseline-Tests statt. Damit wurde eine belastbare Datengrundlage geschaffen, die es ermöglichen sollte, spätere Entwicklungen der Kompetenzen nachzeichnen zu können. Ab dem Schuljahr 2011/12 wurde das Erreichen der

Bildungsstandards in flächendeckenden Erhebungen regelmäßig überprüft (vgl. Abb. 2³). Dabei wurden jeweils Tests in allen 4. Klassen der Volksschule bzw. Sekundarstufe I durchgeführt, welche zentral entwickelt, durch geschulte Lehrpersonen, die die jeweilige Klasse nicht unterrichteten, administriert und zentral ausgewertet wurden. Im Rahmen der Standardüberprüfungen wurde erhoben, inwieweit Schüler:innen bestimmte Kompetenzen nachhaltig erworben hatten. Ergänzend zur Kompetenzmessung bearbeiteten sowohl Schulleitungen, Lehrpersonen und Schüler:innen Kontextfragebögen, die insbesondere auf die Erfassung jener Prozessdimensionen gerichtet waren, die als konstitutiv für einen kompetenzorientierten Unterricht gelten.

Alle Betroffenen erhielten eine Rückmeldung zu den Ergebnissen, die Schüler:innen (mit ihren Eltern) über ihr individuelles Abschneiden, die unterrichtenden (Fach-)Lehrpersonen über die Ergebnisse ihrer Klasse, die Schulleitungen über die Ergebnisse ihrer Schule sowie die Schulaufsicht über den jeweiligen Zuständigkeitsbereich. Zusammengefasste Ergebnisse wurden in Bundesergebnisberichten (für ganz Österreich) sowie Landesergebnisberichten (je Bundesland) veröffentlicht (Schreiner & Wiesner, 2019).

Retrospektiv fasst Fend die österreichische Herangehensweise als „charakterisiert durch eine Verbindung der kompetenzorientierten Angebotsevaluation mit Schulentwicklungsbemühungen“ (2020, S. 567) zusammen. Zwei Besonderheiten hebt Fend speziell hervor: Erstens, dass Ergebnisse aus Standardüberprüfungen „auf unterschiedliche Qualitäten des schulischen Angebotes [verweisen, was bedeutet, dass dahinter die Annahme steht,] dass die Ergebnisse in erster Linie von der Angebotsseite zu verantworten sind“ (Fend, 2020, S. 567). Und zweitens, dass „die Nutzung der Ergebnisse von bildungspolitischer Seite ... auf der Annahme [beruhte], dass über die Bereitstellung von Informationen und Entwicklungsangeboten eine Weiterentwicklung des Bildungswesens erreicht werden kann“ (Fend, 2020, S. 567). Durch die Rückmeldungen wurde gezielt die Handlungsebene der jeweiligen Lehrpersonen, der Unterrichtsgemeinschaft und der Schule adressiert wurde – in Anerkennung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene (vgl. Abschnitt 2.1).

3 Die Daten und Zahlen für Abbildung 2 wurden zum Teil der Dokumentation aus Team Rückmeldung & Kontextbefragung (2016) entnommen. Die dort nicht vorhandenen Angaben wurden aus Breit et al. (2012) sowie den jeweiligen Bundesergebnisberichten (Breit et al., 2017; Schreiner et al., 2018; BIFIE, 2019, 2020) und der Dokumentation zur Forschungsdatenbibliothek des IQS (<https://www.iqs.gv.at/themen/bildungsforschung/forschungsdatenbibliothek/daten-der-bildungsstandardueberpruefungen>) rekonstruiert und, wo erforderlich, hochgerechnet.

Standardüberprüfungen im Zeitverlauf



* Sprechen sowie Schreiben in 2019 wurden jeweils nur in einer Stichprobe überprüft.

Abb. 2: Durchführung von Baseline-Tests und Standardüberprüfungen seit Einführung der Bildungsstandards 2008/09 sowie die Rückmeldung der Ergebnisse (eigene Darstellung)

Im Folgenden möchten wir spezifische Kernideen näher diskutieren, die aus unserer Sicht die österreichische Umsetzung von Bildungsstandards und deren Überprüfung in besonderer Weise charakterisieren. Es sind dies vor dem Hintergrund der Überzeugung, dass die Schule oder Klasse den Unterschied macht, die konsequente Ausrichtung und Bereitstellung von Informationen für Schul- und Unterrichtsentwicklung. Die Ergebnisse aus den Standardüberprüfungen sollten Motor für kollektive wie persönliche Reflexion und Entwicklung sein. Um dies zu ermöglichen, waren von Beginn an neben den domänenspezifischen Kompetenzen auch Kontextdaten Teil der Rückmeldungen an Schulen und Lehrpersonen. Da das Lernen der Schüler:innen als Ergebnis von Unterricht(sgestaltung) erachtet wird, wurde im Zuge der Implementierung auch die Wirkmächtigkeit der Lehrperson betont und ihr Empowerment gestärkt.

3.3.1 Entwicklungsorientierung als grundlegendes Konzept

Die Umsetzung einer entwicklungsorientierten Qualitätsarbeit im österreichischen Bildungswesen erfolgte auf eine Weise, die wie Fend hervorhebt, bewusst darauf verzichtete, „die Ergebnisse nur als Ausdruck ... [der von Schüler:innen] individuell zu verantwortenden Leistungen zu sehen“ (Fend, 2020, S. 568). Vielmehr war die Bereitstellung von Informationen im Sinne von Entwicklungsangeboten auf die Schule und den Unterricht als konkreten pädagogischen Handlungsraum gerichtet (vgl. Abschnitte 2.1 und 2.2). Eine wesentliche Forderung trotz Bildungsstandards und Kompetenzmessung ist in der Entwicklungsorientierung die „Gewährleistung von Vielfalt“ (Specht, 2002, S. 188). Entgegen der Möglichkeit „der Nutzung der Ergebnisse für die Kontrolle und Sanktionierung“ beruhte das Konzept der Standardüberprüfungen „auf Professionalität und Verantwortungsbereitschaft der Akteurinnen und Akteure“ (Fend, 2020, S. 569), im Sinne persönlicher Verantwortungsübernahme (anstelle von Rechenschaftspflicht) (Gregory, 2012). Weil der Fokus auf den Ergebnissen von Schulen und Klassen lag, konnten aus der Auseinandersetzung mit den Rückmeldungen Widerfahrnisse entstehen, die bei den Schulleitungen und Lehrpersonen zu Staunen, (positiver sowie negativer) Überraschung führen und so zu Entwicklungsimpulsen werden können (Wiesner & Schreiner, 2019).

Vor dem Hintergrund der Entwicklungsorientierung ist die Nutzung von Ergebnissen aus den Standardüberprüfungen an den Schulen als relevanter Erfolgsindikator auf der Prozessebene einzustufen. Nur wenn Ergebnisse aus den Überprüfungen Eingang finden in die Qualitätsentwicklungsarbeit an den Standorten, können diese auch ihre Wirkung entfalten. Bereits relativ frühe Studien zur Rezeption und Nutzung der Ergebnisse weisen auf eine umfangreiche Auseinandersetzung mit Daten am Schulstandort hin (Amtmann et al.,

2011; Rieß & Zuber, 2014). Von Seiten der Schulaufsicht wird in einer Befragung 2014 deutlich sowohl das Potenzial der Daten für die Schulen und eine zumindest zum Teil wahrgenommene Nutzung der Ergebnismeldungen an den Standorten als auch die gute Nutzbarkeit der Meldungen durch die Schulaufsicht selbst betont (Kemethofer & Wiesner, 2016). Im Frühjahr 2016 erkannte „die Mehrheit der Schulleitungen die Potenziale von Bildungsstandards im Sinne einer datenorientierten Selbststeuerung“ (Kemethofer & Wiesner, 2018, S. 64).

„[E]ine Bestätigung für die Entwicklungsannahmen, die hinter dem Konzept der Bildungsstandardüberprüfungen standen“, war laut Fend (2020, S. 569) in greifbare Nähe gerückt, da einige Indikatoren auf eine positive Kompetenzentwicklung über die Jahre hinweg hinwiesen. Diese Einschätzung stützt sich auf differenzierte Auswertungen der Kompetenzverteilungen (Neubacher et al., 2019). Diese zeigen eine deutlich positive Veränderung der Kompetenzen gegenüber den Baseline-Tests – mit deutlich mehr Schüler:innen, die die Standards bei der ersten flächendeckenden Überprüfung übertrafen, und deutlich weniger mit sehr niedrigen Kompetenzen. Die Ergebnisse stützen die Annahme, dass das entwicklungsorientierte Paradigma durch Bildungsstandards, Kompetenzorientierung und Rückmeldestrukturen Erfolge aufzuweisen hatte.

3.3.2 Kontexte

Um Schul- und Unterrichtsentwicklung anzuregen, erscheint mit Blick auf Fend (1977, S. 16) eine vertiefte Betrachtung des „Innenlebens‘ von Schulen“ erforderlich. Ebenso bedeutsam sind hierzu die „Primärerfahrungen“, um die „Verhaltensweisen von Personen zueinander“ (Fend, 1977, S. 40) in ihrer pädagogischen Tragweite zu erfassen. Unterricht bildet grundsätzlich eine wertvolle Zeitspanne für Lernende wie für Lehrende, in der sich „die in Entwicklung begriffene[n] Person[en]“ (Bronfenbrenner, 1990, S. 76) im dialogischen Miteinander begegnen. Jede:r Schüler:in ist für sich genommen eine „sich entwickelnde Person“ (Bronfenbrenner, 1990, S. 77) innerhalb der Schulzeit. Zugleich gilt dieser Entwicklungsbegriff auch für Lehrpersonen, die sich über die gesamte Lebensspanne hinweg in ihrer professionellen Praxis und Haltung ebenso als eine „sich entwickelnde Person“ weiterentwickeln, insbesondere in der Tätigkeit des Lehrens.

In der Unterrichtsforschung und Didaktik besteht breite Übereinstimmung, „dass lernförderlicher Unterricht nicht durch ein bestimmtes Vorgehen, sondern durch die gelungene Kombination verschiedener Gestaltungsmethoden“ (Kunter et al., 2005, S. 503 f.) gekennzeichnet ist. Die österreichischen Bildungsstandards verfolgten in diesem Zusammenhang zwei ineinandergreifende Zielrichtungen: Einerseits regten sie eine auf Daten und Informationen gestützte Unterrichts- und Schulentwicklung an. Andererseits wollten sie zur

nachhaltigen Umsetzung und Weiterentwicklung eines kompetenzorientierten Unterrichts im Sinne einer reflexiven, entwicklungsorientierten Unterrichtskultur beitragen, die sich auf theoretisch fundierte Modelle stützten. Daher spielte die Erhebung von Informationen über Kontexte des Lehrens und Lernens bei den Standardüberprüfungen eine wichtige Rolle. Diese sollten die Reflexion der Kompetenzergebnisse und deren Rückbindung an Prozesse des Lehrens und Lernens unterstützen und so die Rekontextualisierung der Ergebnisse am Standort erleichtern. Daher kann die Integration von Kontextinformationen in die Standardüberprüfungen als wesentlicher Aspekt der Entwicklungsorientierung angesehen werden.

Ein besonderes Beispiel dafür stellt das Inventar zur Erhebung kompetenzorientierten Unterrichts dar, das auf einem theoriegeleiteten Orientierungsrahmen (Wiesner & Schreiner, 2020a) basiert. Das Modell sowie die daraus abgeleiteten Items zu den Dimensionen kompetenzorientierten Unterrichts bieten eine fundierte Grundlage für die Reflexion des eigenen unterrichtlichen Handelns – insbesondere auf der Basis der Wahrnehmungen von Schüler:innen (Wiesner, Schreiner, Paasch, et al., 2019). Die erwähnten „Primärerfahrungen“ (Fend, 1977, S. 16) schulischer Erfahrungsräume, verstanden als konkretes Beziehungsgeschehen im Unterricht, stehen hier also als Ausgangspunkt im Mittelpunkt, da sich Lehren und Lernen als ein wechselseitiges Zueinanderhandeln offenbart. Die Aussagen der Schüler:innen über ihre Wahrnehmung bestimmter Unterrichtsmerkmale eröffnen eine Möglichkeit entwicklungsorientierter, tiefgehender Reflexion über die gegenwärtige Unterrichtsgestaltung. Diese Reflexion kann, eingebettet in standortspezifische Überlegungen, zur Reflexion und Proflexion des professionellen Unterrichtshandelns beitragen (Wiesner, Schreiner, Breit, & Lücken, 2020).

3.3.3 Implementation und Transformation

Der Erfolg und die potenzielle Wirkung einer Reform stehen und fallen damit, wie die Reformbemühungen im System ankommen (Implementation) und im Sinne der Rekontextualisierung von den betroffenen Personen in ihrer professionellen Rolle angenommen und ausgestaltet werden (Transformation). Bei den Bildungsstandards und den Standardüberprüfungen handelte es sich vordergründig um eine Top-down-Veränderung. Bildungsstandards wurden gesetzlich verankert und in Form einer Verordnung als verbindliche Lernziele vorgegeben; die Form der Überprüfung des Erreichens der Standards sowie der Rückspiegung der Ergebnisse ins System wurde ebenfalls gesetzlich festgelegt. In der Novelle des SchUG (BGBl. I Nr. 117/2008, §17, Abs. 1a) wurde festgelegt, dass die Ergebnisse so rückgemeldet werden sollten, dass diese „die langfristige systematische Qualitätsentwicklung in den Schulen nutzbringend“ unterstützen. Daher war also mehr erforderlich, als Schulleitungen und

Lehrpersonen zum Mitmachen zu verpflichten, es brauchte die aktive Beteiligung der Akteure an den Schulstandorten, welche Ergebnisse aus den Standardüberprüfungen im Kontext ihrer Standortbedingungen reflektierten, rekonstruierten und rekontextualisierten, um sie so in die Qualitätsentwicklungsprozesse an der jeweiligen Schule einfließen zu lassen. An dieser Stelle wird das dahinterstehende Menschenbild sichtbar, welches auf verantwortlich und professionell agierende Personen in Schulen und Schulaufsicht baut, das schulische Akteure nicht als bloße Ausführende zentraler Vorgaben begreift, sondern ihr Handeln als kontextabhängig, reflexiv und professionsspezifisch verantwortet anerkennt (vgl. Abschnitt 2.3). Dafür brauchte es Akzeptanz der Beteiligten, wozu das Erfahren von Bedeutung („sense-making“), das Erkennen der Sinnhaftigkeit relevant war.

Eine Zunahme an Akzeptanz bei den beteiligten Akteuren kann aus heutiger Sicht sozusagen ‚von oben nach unten‘ rekonstruiert werden. Jene Gruppe, in der zuallererst eine ‚kritische Masse‘ für das Vorhaben Standardüberprüfungen und evidenzorientierte Schulentwicklung gewonnen werden konnte, war die Schulaufsicht. Hier gab es eine relevante Anzahl an Personen, die sehr schnell die Sinnhaftigkeit des Programms und den Nutzen dieser Daten für ihre Arbeit erkannte (Kemethofer & Wiesner, 2016; Wiesner & Schreiner, 2020b). Ihnen wurde bewusst, welche Möglichkeiten methodisch state-of-the-art von einer Trusted Third Party erhobene, regelmäßig zur Verfügung gestellte Daten bieten, welche damit belastbar, zwischen Schulen vergleichbar und glaubwürdig sind. Kemethofer und Wiesner resümieren 2018, dass der „Zuspruch bei der Schulaufsicht hoch [ist], bei den Schulleitungen [dies] zumindest in weiten Teilen der Fall sein [dürfte]“ (2018, S. 65).

(Große) Veränderungen im Schulsystem brauchen Zeit (Oelkers & Reusser, 2008), führen in der Regel zu Abwehr und sind zunächst mit Verunsicherung verbunden. Es bedurfte also entsprechender Maßnahmen für das Schaffen von Akzeptanz: Dazu zählten Informationsveranstaltungen für die Schulaufsicht, Schulleitungen und Lehrpersonen. Bei diesen Veranstaltungen in allen Bundesländern ging es darum, die Ideen und Konzepte zu erklären, die Sichtweisen und Bedenken der Personen im Schulsystem ernst zu nehmen. Oft half, dass es ein Gesicht zum anonymen Programm gab, und dass spürbar wurde, dahinter stehen Menschen, die von ihrem Schaffen überzeugt sind. Wesentlich zum Gelingen der Implementierung trug darüber hinaus die intensive Zusammenarbeit zwischen BIFIE und Pädagogischen Hochschulen bei. Gemeinsam mit regionalen Koordinator:innen wurden sog. Rückmeldemoderator:innen ausgebildet, welche Schulleiter:innen und Kollegien bei der Rezeption und Interpretation der Rückmeldungen und dem Identifizieren von Handlungsfeldern für die Schul- und Unterrichtsentwicklung unterstützten (Dammerer & Koglbauer, 2014; Dinges & Egger, 2015; Mürwald-Scheifinger et al., 2018).

Jener Punkt, an dem auch ein wesentlicher Teil der anfangs kritischer eingestellten Mitglieder der Schulaufsicht für die Arbeit mit Daten aus den Standardüberprüfungen gewonnen werden konnte, kann mit dem Analysetool SanD in Verbindung gebracht werden.

Mit fortschreitender Entwicklung der Standardüberprüfungen stieg die Menge an Ergebnissen stetig, sodass die statische Form von Rückmeldeberichten keine handhabbare Basis für die Auseinandersetzung mit diesen Daten mehr darstellte. Daher wurde aus der klassischen Berichtsform das interaktive Desktop-Tool SanD^{BIST} (*Schulaufsicht analysiert und nutzt Daten*) als eine innovative Variante informierender Datenbereitstellung für die Schulaufsicht entwickelt (Wiesner, Schreiner, Breit, et al., 2017). SanD^{BIST} bot eine ganzheitlich strukturierte Darstellungsmöglichkeit für schulbezogene Datenanalysen. In die Arbeit mit dem Tool wurden die Mitglieder der Schulaufsicht in zweitägigen Workshops am BIFIE eingeführt (Wiesner, Schreiner, & Breit, 2017; vgl. auch Breit, Schreiner, et al., 2019; Kemethofer et al., 2018).

Im Zentrum stand dabei „die Überlegung, dass eine Möglichkeit des flexiblen Umgangs mit den Informationen in Form von Analyse-, Strukturierungs- und Visualisierungsstrategien geschaffen werden sollte, die jedoch möglichst geringe technische Anforderungen an die Nutzer/innen stellen“ (Breit, Schreiner, et al., 2019, S. 198). SanD sollte „die Bearbeitung eigener Fragestellungen [visuell] unterstütz[en]“. Es ergänzte die traditionelle Form der Datenaufbereitung nicht nur, sondern erweiterte sie um ein exploratives, reflexionsförderndes Datenverständnis, das die informierende Erkundung im Sinne des Paradigmas der Entwicklungsorientierung durch die Betonung von Kontexten, maßgeblich die Rekontextualisierung, begünstigte.

Ab dem Herbst 2018 wurde SanD dann in einer adaptierten Version (als SanD – *Schulentwicklung durch Analyse und Nutzung von Daten*) auch für alle Schulleitungen in Österreich zur Verfügung gestellt (Wimmer & Neubacher, 2019). In einer Befragung der ersten Nutzer:innen im Frühjahr 2019 bestätigten die Schulleitungen, die – von der Schulaufsicht im Rahmen der Einführungsworkshops bereits wahrgenommene – intuitive Bedienung, die Relevanz von fächer- und erhebungsübergreifenden Analysen und der Kombinations- und neuen Darstellungsmöglichkeiten (Neubacher et al., 2020, S. 128 f.). Zu umfangreicheren Erfahrungen von Schulleitungen mit dem SanD-Tool kam es wohl nicht mehr, nachdem die Standardüberprüfungen nach der Erhebung im Frühjahr 2019 eingestellt und mittelfristig durch IKM^{PLUS} ersetzt wurden (vgl. Abschnitt 3.3.4).

SanD unterstützte somit Schulaufsicht und Schulen dabei, die ihnen bereits vorliegenden Rückmeldedaten ganzheitlicher, systematischer, umfassender und eigenständig zu nutzen, insbesondere durch die Kombination von Leistungs- mit Kontextinformationen. Im Unterschied zu traditionellen Ergeb-

nisberichten, welche den Blickwinkel auf die Daten weitgehend vorgeben, konnten Nutzer:innen des SanD-Tools selbst wählen, welche Informationen in welcher Form dargestellt und verglichen werden. Es bot damit Gestaltungsmöglichkeiten und ließ Raum dafür, die eigenen Gedankengänge in der Erkundung der Ergebnisse datengestützt zu verfolgen. Dies stellte eine bislang einzigartige Form datenbasierter Rückmeldung im österreichischen Bildungswesen dar, welche den Weg zu einer neuen Praxis der informierenden, reflexiven Datenaufbereitung eröffnete (Wiesner, Schreiner, Breit und Kemethofer, 2017).

3.3.4 Zeitenwende durch die Umstellung auf iKM^{PLUS}

Das Monitoring erreichte, insbesondere durch die Bildungsstandards und die begleitenden Kontextbefragungen, nach Fend (2020, S. 569) eine bemerkenswerte „Tiefenschärfe“. Das BIFIE erfüllte seine Aufgaben mit hoher wissenschaftlicher Sorgfalt und Präzision, unterstützt durch eine tragfähige methodische Fundierung.

Es [das Monitoring] hat aber nicht nur eine noch vor zehn Jahren unvorstellbare Detailqualität, sondern auch ein nicht zu unterschätzendes Attribut: eine hohe Glaubwürdigkeit. Die Unabhängigkeit der Berichterstattung wurde in den letzten zehn Jahren nie in Frage gestellt. Dies ist keine Selbstverständlichkeit. (Fend, 2020, S. 569)

Mit den institutionell-organisationalen Änderungen (vgl. Abschnitt 3.4) gingen inhaltliche Neujustierungen einher, die als weitere Zeitenwende beschrieben werden können: „Die Bildungsstandardüberprüfungen [als systematisch angelegte Kompetenzmessungen] wurden mit der letzten Erhebung 2019 im Fach Englisch (8. Stufe) eingestellt“ (Fend, 2020, S. 570). An ihre Stelle tritt stufenweise ab 2021/22 die individuelle Kompetenzmessung PLUS (iKM^{PLUS}) (Stauber et al., 2024). Wenngleich als Grundlage weiterhin die festgelegten Bildungsstandards dienen, ändern sich Zweck und Fokus: Die Kompetenzmessungen werden von den Lehrpersonen eigenverantwortlich durchgeführt und auch durch diese selbst, also nicht mehr zentral, ausgewertet, was – im Vergleich zur Bewertung durch eine kleine, speziell geschulte Gruppe an Bewerber:innen – mit einem Verlust an Objektivität und Reliabilität einhergeht. Die Tests sind vom Umfang her deutlich kürzer und damit weniger aussagekräftig, die Frequenz der Testungen wurde jedoch deutlich erhöht (jährlich flächendeckend in den Schulstufen 3, 4, 6 und 7). Auf Kontextbefragungen wird vollständig verzichtet, was die Prozesse der für die Unterrichts- und Schulentwicklung zentralen Rekontextualisierung deutlich erschwert. Die Ergebnisdarstellung fokussiert insbesondere auf einzelne Schüler:innen und Lerngruppen. Allerdings sind mit Gesamtscores in Mathematik oder Lesen die Informationen über einzelne Schüler:innen zu allgemein, als dass diese eine

solide Grundlage für individuelle Förderung darstellen können, und gleichzeitig sind Individualwerte mit hohen Messfehlern behaftet (EMSE, 2006; Gugerell et al., 2020). Der Impuls für Schul- und Unterrichtsentwicklung gerät in den Hintergrund, aggregierte Daten liegen bislang nicht vor.

Fend (2020, S. 571–573) hält im Rahmen dieser Entwicklung auch ein mögliches „düsteres Szenario“ fest, nämlich eine „staatlich kontrollierte Qualitätssicherung“, die in eine „engmaschige Kontrolle“ überführt werde. Die vormalis unabhängige „Bildungsberichterstattung“ kann so „zu einem politischen Unternehmen der staatlichen Aufsicht“ werden. In so einer Konstellation „leidet jede Form von Berichterstattung und Datenerhebung ... infolge der Weisungsgebundenheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Administration und Politik.“ Eine tragfähige, vertrauenswürdige Beurteilung des Bildungssystems und bildungspolitischer Entscheidungen insgesamt setzt nach Fend zwingend eine glaubwürdige Instanz voraus. Fehlt diese, droht ein Rückfall in ein bürokratisch strukturiertes System mit lediglich marginaler öffentlicher Beteiligung an der Qualitätssicherung und damit eine Erosion demokratisch-wissenschaftlicher Rechenschaftspraxis. Ein solches Vorgehen kann, weit über den schulpolitischen Bereich hinaus, über einen längeren Zeitraum hinweg sowohl eine Wissenschaftsskepsis als auch eine sich vertiefende Glaubwürdigkeitskrise wissenschaftlicher Institutionen fördern (Liebert, 2002; Starkbaum et al., 2023). Abschließend hält Fend (2020, S. 574) fest: „Mir ist in meinem Leben nie klarer geworden, wie bedeutsam bei durch wissenschaftliche Entwicklungen und technischen Fortschritt möglichen Verfahren – hier der Kompetenzmessungen – deren politische Einbettung und Regelung ist.“ Besonders nicht nachvollziehbare oder gar „willkürlich[e] ... Referenzbeurteilungen“ sowie der unsorgfältige Umgang mit Messfehlern können, so Fend, „zu unerwünschten Nebenwirkungen“ führen, etwa zur Gefährdung der „wissenschaftlichen Qualität“, zur „Verengung des Unterrichts und des Lernens auf die getesteten Aufgaben“ oder sogar zu „raffinierten Fälschungen der Ergebnisse“.

3.4 Reorganisation und Neuausrichtung einer Bildungsforschungseinrichtung

Mit den Nationalratswahlen 2017 wurde „beschlossen, das BIFIE aufzulösen“ (Fend, 2020, S. 570). Damit vollzog sich eine „Umkehr“: Das Institut wurde in das IQS überführt und als „nachgeordnete Behörde des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft“ reorganisiert. War bei der Gründung des BIFIE im Jahr 2008 noch explizit begründet worden, wie wichtig die Unabhängigkeit der Einrichtung sei, so zielt das IQS-Gesetz (IQS-EG, BGBl. I, Nr. 50/2019) darauf ab, die Institution noch enger an den Bereich der Schulverwaltung anzubinden, mit dem erklärten Ziel, wirkungsorientierte Steuerungsstrukturen zu unterstützen (Erläuterungen zum IQS-EG, 596 der Beilagen XXVI. GP).

Das IQS „fungiert dabei als Datenerhebungs- und Dienstleistungseinrichtung“, welche „der Dienst- und Fachaufsicht des Ressorts“ unterstellt ist und zu einer „Wirksamkeitssteigerung der bisherigen Leistungsmessungen im Schulsystem“ beitragen soll. Während das BIFIE den Auftrag hatte, das Bildungssystem und bildungspolitische Maßnahmen durch unabhängige Bewertungsinformationen zu analysieren und evaluativ sowie kritisch zu begleiten, liegt die Aufgabe des IQS nunmehr in der „Mitwirkung am Bildungsmonitoring und an Maßnahmen der Qualitätssicherung“. Aus einer unabhängigen Institution, die das System wissenschaftlich beobachtete und evidenzorientiert Rückmeldungen bereitstellte, wurde eine nachgeordnete Behörde, die innerhalb des Systems operativ tätig ist. Die Ausrichtung als kritisch-distanzierte Trusted Third Party wurde somit zugunsten einer Eingliederung in administrative Vollzugslogiken aufgegeben.

Diese Entwicklung markiert nicht nur eine technische oder administrative Verschiebung, sondern berührt fundamental das Menschenbild, das in jeder Form von Kompetenzmessung oder Qualitätsentwicklung – explizit oder implizit – mitschwingt. Die Auflösung des unabhängigen Bildungsforschungsinstituts BIFIE und die Überführung der Monitoringaufgaben in eine nachgeordnete Dienststelle des Bildungsministeriums sind sichtbares Zeichen für eine paradigmatische Umkehr, die mit einer stärkeren Orientierung an Modellen der *Neuen Steuerung* einhergeht und eine Abwendung von einem entwicklungsorientierten Ethos darstellt.

4 Fazit

Helmut Fends bildungstheoretischer Zugang zeichnet sich dadurch aus, dass er nicht in einzelnen Steuerungselementen verharret, sondern deren Verschränkung systematisch beschreibt (Fend, 1980, 1998). Schulqualität, Bildungsstandards, Datenerhebung, Bildungsberichterstattung und Systemqualität stehen für ihn in einem zirkulären Zusammenhang, in dem sich pädagogisches Handeln, institutionelle Steuerung und gesellschaftliche Erwartung aufeinander beziehen.

Zentral ist dabei die Einsicht, dass kein Aspekt, Moment oder Element isoliert wirksam wird. Bildungsstandards etwa entfalten ihre Wirkung nur, wenn kompetenzorientierter Unterricht, zentrale Überprüfung der Lernergebnisse, transparente Berichterstattung und professionelle Nutzung in den Schulen verknüpft werden. Bildungsberichterstattung wird nur dann steuerungsrelevant, wenn sie auf verlässliche, differenzierte und kontextualisierte Daten zurückgreift, die wiederum in professionellen, schulischen Entwicklungsprozessen wirksam werden können. Dabei warnt Fend (2008) jedoch vor der Illusion reibungsloser Steuerung. Er macht deutlich, dass das Bildungssystem

ein nichttriviales System ist, in dem jede Rückmeldung auf kulturelle Deutungen, institutionelle Logiken und professionsbezogene Handlungsmuster trifft. Steuerung sei daher nicht mechanisch, sondern diskursiv und kontextsensibel zu denken.

Der Erkenntniswert und die Wirksamkeit eines Systemmonitorings hängen wesentlich von der Vielfalt und Qualität der herangezogenen Quellen, der wissenschaftlichen Qualität der Erhebungsverfahren sowie einem transparenten und methodisch reflektierten Umgang mit Daten ab (Haider, 2002; Specht, 2002). Darüber hinaus ist die Glaubwürdigkeit der Informationen selbst entscheidend, und diese kann im Grunde nur gewährleistet werden, wenn die Erhebung, Analyse und Berichterstattung durch eine unabhängige Institution erfolgen.

Jede Form von Bildungsmonitoring, verstanden als systematische Beobachtung des Bildungswesens und Bereitstellung von Bewertungsinformationen, dient nicht allein der Unterstützung bildungspolitischer Entscheidungsprozesse. Es bildet zugleich eine demokratiepolitisch bedeutsame Grundlage für öffentliche Teilhabe als verantwortliche, regulierende und auch kontrollierende Mitwirkung in Fragen der Bildungsentwicklung. Dazu dürfen Daten nicht lediglich zum Zweck der Vorbereitung politischer Maßnahmen erhoben werden oder im Nachhinein dazu dienen, bereits getroffene Entscheidungen zu rechtfertigen. Fend (2000, S. 54) warnt ausdrücklich vor dem Verlust wissenschaftlicher Glaubwürdigkeit, wenn durch „weisungsabhängige Datenproduzenten“ nur „gewünschte Zahlenreihen“ veröffentlicht werden. Eine solche Praxis zerstöre nicht nur „das Vertrauen in wissenschaftsgestützte Information“, das „Vertrauen in die Unabhängigkeit der Berichterstattung“ und „das Vertrauen in die politische Unabhängigkeit“ insgesamt, sondern entziehe zugleich der Öffentlichkeit die Möglichkeit, sich unabhängig über Qualität und Entwicklung des Bildungswesens sowie über bildungspolitische Entscheidungen ein begründetes Urteil zu bilden.

Fend (2020, S. 563) stellt in einem der letzten programmatischen Beiträge zum nationalen Monitoring durch Standardüberprüfungen die Frage: „Das österreichische Bildungswesen vor einer Zeitenwende – wohin führt die „neue ‚Testungsmaschine‘?“ Eine berechtigte Frage, die sich nach Einschätzung der Autor:innen ähnlich wie bei den damaligen Agenden des BIFIE frühestens im Abstand von zehn Jahren differenzierter beantworten lassen wird. Denn Veränderungen im (österreichischen) Schulsystem vollziehen sich langsam, entfalten ihre Wirkung jedoch tiefgreifend, insbesondere in den Menschenbildern, den professionellen Haltungen und der demokratietheoretischen Glaubwürdigkeit von Wissenschaft insgesamt. Daher ist „die Frage der Glaubwürdigkeit der Informationsgewinnung, ihrer Wissenschaftlichkeit und politischen Unabhängigkeit ... demokratietheoretisch [auch so] hoch bedeutsam“,

wie Fend (2020, S. 575) festhält. Denn Bildungsdaten sind nicht nur Instrumente der Steuerung, sondern immer auch Ausdruck eines bestimmten Bildes vom Menschen – als eine sich entwickelnde Person oder als zu vermessen-de Leistungseinheit. In diesem Sinne dürfen weder die einfache Zugänglichkeit sowie die technische Verfügbarkeit von Daten noch die „Leichtigkeit der Konstruktion von Tests“ (Fend, 2020, S. 575) darüber entscheiden, welche Erziehung und Bildung Kinder und Jugendliche „in öffentlicher Verantwortung erhalten“ und erfahren.

Aus der vorliegenden Darstellung lassen sich zentrale Erkenntnisse ableiten, die für eine entwicklungsorientierte Qualitätsarbeit im Bildungswesen grundlegend sind:

Erstens zeigt sich, dass Kontextdaten, die in nachweisbarer Korrespondenz zu den Leistungsdaten stehen, einen konstitutiven Bestandteil des Paradigmas der Entwicklungsorientierung bilden. Eine isolierte Betrachtung kognitiver Leistungen greift zu kurz, wenn nicht zugleich die (pro)sozialen, kulturellen, organisationalen und institutionellen Rahmenbedingungen mehrbenenanalytisch einbezogen werden. Erst im Zusammenspiel dieser Faktoren kann eine pädagogisch tragfähige, hermeneutisch strukturierte Auslegung und Deutung von Daten erfolgen, die aus Messwerten auch informierende Daten gestaltet, aus denen sich orientierungsrelevantes, handlungsleitendes und rekontextualisierbares Wissen entwickeln lässt.

Zweitens wird deutlich, dass Wohlbefinden, Zugehörigkeit, (pro)soziale Anerkennung und weitere relevante Kontextmerkmale keine bloßen Begleitgrößen darstellen, sondern zentrale Bedingungen schulischer Wirklichkeit sind. Bildungsmonitoring, das diesen Umstand nicht abbildet, verfehlt seine Aufgabe. Solche Aspekte sind nicht als ‚weiche‘ Zusatzvariablen zu behandeln, sondern gleichrangig mit kognitiven Leistungen in ein professionelles Beobachtungs- und Bewertungsgeschehen einzubinden.

Drittens wird evident, dass Wissenschaftsskepsis und Wissenschaftsleugnung nicht erst dort beginnen, wo Ergebnisse infrage gestellt werden, sondern bereits da, wo Daten nicht in transparenter und unabhängiger Weise bereitgestellt werden. Ein solcher Umgang mit Daten gefährdet nicht nur die wissenschaftliche Integrität der Verfahren, sondern auch das Vertrauen der Öffentlichkeit in die Möglichkeit, informierte und reflektierte Urteile zur Entwicklung des Bildungswesens zu bilden. Ein Bildungsmonitoring, das seiner demokratiebildenden Funktion gerecht werden will, muss daher in allen seinen Dimensionen transparent und rechenschaftsfähig sein.

Viertens erweist sich die Glaubwürdigkeit und institutionelle Unabhängigkeit der Datenerhebung, Analyse und Berichterstattung als unverzichtbare Grundlage für jede Form eines demokratisch legitimierten Bildungsmonitorings. Nur unter diesen Bedingungen lassen sich Bewertungsinformationen generieren,

die nicht bloß steuerungspolitischen Vorgaben folgen, sondern als reflexive Rückmeldungen im Sinne öffentlicher Orientierung wirksam werden können. Bildungsmonitoring erhält damit den Status eines öffentlich verantworteten Beobachtungsinstruments, das nicht allein der Legitimation bildungspolitischer Maßnahmen dient, sondern der kritischen Rückbindung politischer Prozesse an die pädagogische Realität.

Von Anfang an waren die wesentlich durch Helmut Fend geprägten Ausrichtungen auf die Einzelschule als pädagogische Gestaltungsebene, die mehr-ebenenanalytische Betrachtung schulischer Qualität und die Idee der Re-kontextualisierung richtungsweisend für die Entwicklung eines umfassenden Monitorings, das mit der Gründung des BIFIE 2008 Schritt für Schritt entlang des Paradigmas der Entwicklungsorientierung konzipiert und aufgebaut wurde. Zugleich wird deutlich, wie weit sich gegenwärtige bildungspolitische und evaluative Vorgehensweisen von diesen Ursprüngen entfernt haben und erneut eine Zeitwende markieren. Die ursprünglichen Überlegungen zur pädagogischen Qualität auf Schulebene sind in die Ferne gerückt und erscheinen heute häufig überdeckt durch ein enggeführtes Verständnis von Steuerung, Standardisierung und Output-Orientierung.

Literatur

- Altrichter, H., & Gamsjäger, M. (2017). A conceptual model for research in performance standard policies. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(1), 6–20. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1316180>
- Altrichter, H. & Kanape-Willingshofer G. (2013). Bildungsstandards und externe Überprüfung von Schülerkompetenzen: Mögliche Beiträge externer Messungen zur Erreichung der Qualitätsziele der Schule. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 355–394). Leykam.
- Amtmann, E., Grillitsch, M., & Petrovic, A. (2011). *Bildungsstandards in Österreich – Die Ergebnismeldung im ersten Praxistest (BIFIE-Report 7/2011)*. Leykam.
- BIFIE (Hrsg.). (2019). *Bundesergebnisbericht. Standardüberprüfung 2018. Mathematik, 4. Schulstufe*. BIFIE.
- BIFIE (2020). *Standardüberprüfung 2019 Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. BIFIE.
- Breit, S., Bröderbauer, S., Friedl-Lucyshyn, G., Furlan, N., Kuhn, J.-T., Laimer, G., Längauer-, H., Längauer-Hohengaßner, H., Luthe, S., Haberfellner, C., Neureiter, H., Paasch, D., Pinwinkler, M., Rieß, C., Schreiner, C., & Siller, K. (2012). *Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung*. BIFIE. https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/BIST_Rueckmeldung_Broschuere_web_uk_100812.pdf
- Breit, S., Bruneforth, M., & Schreiner, C. (Hrsg.). (2017). *Standardüberprüfung 2016. Deutsch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. BIFIE.
- Breit, S., Eder, F., Krainer, K., Schreiner, C., Seel, A., & Spiel, C. (Hrsg.). (2019). *Nationaler Bildungsbericht 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (Bd. 2). Leykam.
- Breit, S., Schreiner, C., & Neubacher, M. (2019). Daten nutzen—Schulen entwickeln. SAND-BIST als interaktives Format der Datenrückmeldung. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Doppelstein, M. Heinrich, & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*. (S. 189–206). Waxmann.

- Bronfenbrenner, U. (1990). Ökologische Sozialisationsforschung. In L. Kruse, C. F. Graumann, & E. D. Lantermann (Hrsg.), *Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S. 76–79). Psychologie Verlags Union.
- Bruneforth, M., Eder, F., Krainer, K., Schreiner, C., Seel, A., & Spiel, C. (Hrsg.). (2016). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (Bd. 2). Leykam.
- Bruneforth, M., Lassnig, L., Vogtenhuber, S., Schreiner, C., & Breit, S. (Hrsg.). (2016). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (Bd. 1). Leykam.
- Bruneforth, M., & Lassnig, L. (Hrsg.). (2013). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (Bd. 1). Leykam.
- Dammerer, J., & Koglbauer, U. (2014). Rückmeldemoderation von Bildungsstandards-Ergebnissen. 2, 86–91.
- Dinges, S., & Egger, M. (2015). *Rezeption und Nutzung von Ergebnissen der Bildungsstandardüberprüfung in Mathematik auf der 4. Schulstufe unter Berücksichtigung der Rückmeldemoderation im Bundesland Oberösterreich* (BIFIE Begleitforschung 2; S. 1–61). PH OÖ & BIFIE.
- EMSE. (2006). Positionspapier „Zentrale standardisierte Lernstandserhebungen/VERA“. 5. EMSE-Tagung. Netzwerk Empiriegestützte Schulentwicklung (EMSE). https://www.emse-netzwerk.de/uploads/Main/EMSE_Positionsp1_Lernstandserh.pdf
- Fend, H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule*. Beltz.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. Urban und Schwarzenberg.
- Fend, H. (1988). Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. *Neue Sammlung*, 4(28), 537–547.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Juventa.
- Fend, H. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In A. Helmke, W. Hornstein, & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (S. 55–72). Beltz.
- Fend, H. (2003). Beste Bildungspolitik oder bester Kontext für Lernen? Über die Verantwortung von Bildungspolitik für pädagogische Wirkungen. *Trends in Bildung international*, 3(6), 1–11.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90169-5>
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2018). Bildungsforschung und Schulentwicklung in Österreich. Eine persönliche Geschichte von Distanz und wieder gewonnener Nähe. In H. Altrichter, B. Hanfingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner, & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (S. 14–25). Waxmann.
- Fend, H. (2019). Das Beste aus drei Welten 2040. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018 – Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*. (S. 512–517). Leykam.
- Fend, H. (2020). Das österreichische Bildungswesen vor einer Zeitenwende? Kontrollschub oder Qualitätsschub: Wohin führt die neue „Testungsmaschine“? In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem*. Waxmann.
- Gregory, R. (2012). Accountability in Modern Government. In G. B. Peters & J. Pierre (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Public Administration* (2. Aufl., S. 681–697). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781848608214.n45>
- Gugerell, S., Kriechmayr, C., Pacher, K., Breit, S., & Wiesner, C. (2020). IKM: Überblick, intendierte und tatsächliche Nutzung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 102–123). Waxmann.

- Gurtner-Reinthal, S., & Horn, N. (2025, Juni 25). *Ein Streifzug durch 15 Jahre Nationaler Bildungsbericht Österreich. Grundlagen damals und heute*. Symposium Nationaler Bildungsbericht 2024. https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:f230f843-8f64-4637-91d9-7b9e867f6eb9/nbb_2024_1_15Jahre_nbb.pdf
- Haider, G. (2002). System-Monitoring. In F. Eder, P. Posch, M. Schratz, W. Specht, & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen* (S. 203–223). Studienverlag.
- Haider, G. (2006). PISA – Schulsystem im Wettbewerb. In G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.), *Die PISA-Studie* (S. 9–26). Böhlau.
- Herzog-Punzenberger, B. (2013). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (Bd. 2). Leykam.
- Kemethofer, D., & Wiesner, C. (2016). Die Nutzung der Bildungsstandards aus Perspektive der Schulaufsicht. In C. Friedrich, R. Klingler, R. Potzmann, W. Greller, & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven. Pädagogische Hochschule Wien* (Bd. 8, S. 109–123). LIT. <http://media.obvsg.at/AC13453539-2001>
- Kemethofer, D., & Wiesner, C. (2018). So denken Schulleitungen über Bildungsstandards. *Journal für Schulentwicklung*, 3, 61–66.
- Kemethofer, D., Wiesner, C., George, A. C., Schreiner, C., & Breit, S. (2018). Die Schulaufsicht als zentraler Akteur einer evidenzbasierten Feedbackkultur: Die Bewertung der Ergebnisrückmeldungen aus Bildungsstandardüberprüfungen durch die Schulaufsicht. In S. Schwab, G. Tafner, S. Luttenberger, H. Knauder, & M. Reisinger (Hrsg.), *Forschung trifft Praxis: Was kann Methode leisten?* (S. 51–64). Waxmann.
- Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Klusmann, U., Krauss, S., Blum, W., Jordan, A., & Neubrand, M. (2005). Der Mathematikunterricht der PISA-Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(4), 502–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0156-8>
- Liebert, W.-A. (2002). *Wissenstransformationen: Handlungssemantische Analysen von Wissenschafts- und Vermittlungstexten*. de Gruyter.
- Mürwald-Scheifinger, E., Dammerer, J., & Gloser, E. (2018). Rückmeldemoderation ist mehr als Rezeption und Reflexion. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education, Tag der Forschung, April 2018*, 1–10.
- Neubacher, M., Hartl, M., & Wimmer, C. (2020). Interaktive Formen der Datenaufbereitung im Rahmen evidenzbasierter Schulentwicklung – Eine Nutzungsanalyse des Rückmeldeinstruments SAND^{BIST} für Schulleiter/innen. *Erziehung & Unterricht*, 1–2, 124–131.
- Neubacher, M., Ober, M., Wimmer, C., & Hartl, M. (2019). Die Kompetenzen der Schüler/innen in der Zusammenschau aller Standardüberprüfungen des ersten Zyklus. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger, & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 55–85). Waxmann.
- Niemann, D. (2015). PISA in Deutschland: Effekte auf Politikgestaltung und -organisation. *Die Deutsche Schule*, 107(2), 141–157.
- Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., & Schreiner, C. (Hrsg.). (2019). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (Bd. 1). Leykam.
- OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Oelkers, J., & Reusser, K. (2008). *Qualität entwickeln—Standards sichern – mit Differenzen umgehen*. Kurzfassung. BMBF.
- Pircher, P. (2008). *Qualität im Bildungsjournalismus. Eine vergleichende Analyse der PISA-Bildungsberichterstattung in österreichischen Tageszeitungen*. Magisterarbeit an der Universität Salzburg.
- Rauch, F., & Krainer, K. (2002). Grenzgänge zwischen Professionalisierung und Schulentwicklung. Begründung, Erfahrungen und Reflexionen zum Universitätslehrgang „Professionalität im Lehrberuf (ProFiL)“. In K. Eckstein & J. Thonhauser (Hrsg.), *Einblicke in Prozesse der Forschung und Entwicklung im Bildungsbereich* (S. 267–282). StudienVerlag.

- Rieß, C., & Zuber, J. (2014). Rezeption und Nutzung von Ergebnissen der Bildungsstandardüberprüfung in Mathematik auf der 8. Schulstufe unter Berücksichtigung der Rückmeldemoderation. *BIST-Begleitforschung*, 2.
- Schreiner, C., Breit, S., Pointinger, M., Pacher, K., Neubacher, M., & Wiesner, C. (2018). *Standardüberprüfung 2017. Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. BIFIE.
- Schreiner, C., & Wiesner, C. (2019). Die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich: Der erste Zyklus als Meilenstein für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine gelungene Innovation im österreichischen Schulsystem. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger, & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 13–54). Waxmann.
- Specht, W. (1991). *Schulqualität. Die internationale Diskussion um ein Konzept und einige Folgerungen für die Schulentwicklung in Österreich. Diskussionspapier*. Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung – Abteilung II.
- Specht, W. (1994). Die vier Fallstudien im Kontext der Debatte um die Qualität von Schulen. In *Innenansichten guter Schulen. Portraits von Schulen in Entwicklung* (S. 18–42). BMUK.
- Specht, W. (2002). Einführung: Funktionen und Strukturen nationaler Systemsteuerung. In F. Eder, P. Posch, M. Schratz, W. Specht, & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen* (S. 187–226). Studienverlag.
- Specht, W. (2007). Die Qualität des Bildungssystems, Standards und Monitoring. In *Heterogenität, Gerechtigkeit und Exzellenz. Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft. OECD-CERI Regionalseminar der deutschsprachigen Länder 2005* (S. 195–226). Peter Lang.
- Specht, W. (2009a). Einleitung. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 7–13). Leykam.
- Specht, W. (Hrsg.). (2009b). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (Bd. 1). Leykam.
- Specht, W. (Hrsg.). (2009c). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (Bd. 2). Leykam.
- Starkbaum, D. J., Auel, K., Bobi, V., Fuglsang, S., Grand, P., Griessler, E., König, T., Losi, L., Seiser, F., Tiemann, G., Taschwer, K., & Unger, M. (2023). *Ursachenstudie zu Ambivalenzen und Skepsis in Österreich in Bezug auf Wissenschaft und Demokratie. Endbericht. Studie des Instituts für Höhere Studien (IHS) in Zusammenarbeit mit der Universität Aarhus. IHS/BMBWF*.
- Stauber, A., Stahl, J., Bruneforth, M., & Illetschko, M. (2024). Die individuelle Kompetenzmessung PLUS (iKMPLUS) – Pädagogische Diagnostik im Spannungsfeld von Individualförderung und Systemmonitoring. In C. Schreiner, G. Schauer, & C. Kraler (Hrsg.), *Pädagogische Diagnostik und Lehrer:innenbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 157–172). Klinkhardt.
- Team Rückmeldung & Kontextbefragung. (2016). *Rückmeldungen und Berichte zu den Bildungsstandardüberprüfungen. Technische Dokumentation – BIST-Ü* (2. Aufl.). BIFIE. https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/TD_Rueckmeldung_BiSt-UE_v2.pdf
- Terhart, E. (2013). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Waxmann.
- Toferer, B., Lang, B., & Salchegger, S. (2023). *PISA 2022. Kompetenzen in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaft am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich* (Version 1). IQS. <https://doi.org/10.17888/PISA2022-EB>
- Wiesner, C., & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en). In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbbelstein, M. Heinrich, & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–140). Waxmann.
- Wiesner, C., & Schreiner, C. (2020a). Ein Modell für den kompetenzorientierten Unterricht und als Impuls für reflexive Unterrichtsentwicklung und -forschung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 319–352). Waxmann.

- Wiesner, C., & Schreiner, C. (2020b). Führungshandeln im Rahmen der evidenzorientierten Qualitätsentwicklung: Perspektiven der Schulaufsicht. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 189–215). Waxmann.
- Wiesner, C., Schreiner, C., & Breit, S. (2017). *Workshop zum Prototyp von SanD*. BIFIE.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., & Kemethofer, D. (2017). *SanD – Schulaufsicht analysiert und nutzt Daten. Ein integratives Modell für eine evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. Pilot-Workshop im Februar, 2017, Salzburg*. BIFIE. <http://rgdoi.net/10.13140/RG.2.2.24699.57121>
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., & Lücken, M. (2020). Reflexion und Proflexion als Gelingensbedingung für die Arbeit mit Rückmeldungen. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 161–188). Waxmann.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., & Schratz, M. (2020). Bildungsstandards – Einblicke in die Entwicklung in Österreich. Eine historische Betrachtung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 25–74). Waxmann.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Paasch, D., Breit, S., & Freunberger, R. (2019). Der kompetenzorientierte Unterricht in Mathematik in der österreichischen Volksschule aus Sicht der Schüler/innen: Impulse für eine reflexive Unterrichtsentwicklung und -forschung. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger, & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 235–254). Waxmann.
- Wimmer, C., & Neubacher, M. (2019). *Schulentwicklung durch Analyse und Nutzung von Daten (SAND) – Nutzungsanalyse und Diskussion eines interaktiven Rückmeldeformats für Schulleitungen*. ÖFEB-Kongress 2019. Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis.

Autor:innen

Breit, Simone, HS-Prof. Mag. PaedDr. Dr.

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Department Elementarpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalität und Professionalisierung in der Elementarpädagogik, Führen und Leiten, Pädagogische Diagnostik, Wertebildung und Demokratiepädagogik

E-Mail: simone.breit@ph-noe.ac.at

Schreiner, Claudia, Assoz. Prof. Mag. Dr.

Universität Innsbruck, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Diagnostik, Kompetenzorientierung und Bildungsstandards, Chancengerechtigkeit und evidenzorientierte Qualitätsentwicklung

E-Mail: claudia.schreiner@uibk.ac.at

Wiesner, Christian, HS-Prof. MMag. Dr.

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Department für Diversität

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Phänomene der Pädagogik (Erziehung und Bildung), Phänomene der Didaktik (Lehr-Lern-Kulturen), Beziehungs- und Präsenzpädagogik, Pädagogische Diagnostik, Kompetenz – Literacy – literacies, Evidenzorientierte Qualitätsentwicklung

E-Mail: christian.wiesner@ph-noe.ac.at

Leadership und Lernen als Wendepunkte transformativer Systementwicklung

Abstract

Soll das Schulsystem im Sinne von Helmut Fend als institutioneller Akteur für Menschenbildung wirken, erfordert Schulqualität das Zusammenspiel systemischer Erfordernisse auf allen Systemebenen. Zur wirksamen Erfüllung der nationalen Bildungs- und Erziehungsziele spielt die Schule als gesellschaftlicher Mediator zwischen Vergangenheit und Zukunft eine entscheidende Rolle, zumal sie sich an die dynamischen gesellschaftlichen Veränderungen anpassen muss. Aufgrund der krisenbedingten disruptiven Entwicklungen der letzten Jahre gewinnt das Thema Wellbeing auf individueller und gesellschaftlicher Ebene im schulischen Geschehen an Bedeutung, zumal sich bei Kindern und Jugendlichen verstärkt psychosoziale Beeinträchtigungen zeigen. Zwischen Makro- und Mikroebene des Bildungssystems nimmt Schulleitung hier als institutionelle Akteurin in ihrer Führungsverantwortung am Schulstandort eine Schlüsselfunktion ein, wenn es um das Verständnis und die Gestaltung von Menschenbildung geht. Im spannungsgeladenen Interaktionsgeschehen zwischen Reproduktion und Innovation erfordert transformationale Führung von Schulleitung das Ausbalancieren sachgerechter Umsetzung von Vorgaben (*Effizienzziel*) und der Sorge um menschliche Belange (*Humanziel*). Schulleitung muss somit nicht nur die Erfolgserwartungen des politischen (Makro-)Systems nach Effizienz erfüllen, sondern auch eine Humanverantwortung für das Wohlergehen der Schulgemeinschaft und der künftigen Gesellschaft übernehmen. Dazu ist ein Paradigmenwechsel erforderlich, der einer lernseitigen Orientierung verpflichtet ist und auf allen Systemebenen die Fähigkeit fördert, kreative Lösungen für ein resilientes Bildungswesen zu entwickeln und umzusetzen.

Keywords: Reproduktion und Innovation, Bildungssystem als institutioneller Akteur für Menschenbildung, Transformationale Führung, lernseitige Haltung

1 Einleitung

Festschriften versammeln in ihren Beiträgen Wegbegleiter:innen aus der *scientific community* nicht nur aus dem Anlass, eine Person und deren besondere Verdienste und Leistungen zu würdigen. Sie ermöglichen darüber hinaus im Spiegel der beruflichen Entwicklungsgeschichte der geehrten Person in ihrer Zusammenschau eine wertvolle Fortschreibung von Erkenntnissen in Wissenschaft und Forschung. Vor diesem Hintergrund nehme ich die Einladung zur Mitarbeit in dieser Festschrift zum Anlass, für mich zwei bedeutsame Entwicklungsstränge aus dem umfassenden Lebenswerk Helmut Fends herauszugreifen, um sie im Kontext meiner eigenen wissenschaftlichen Erkenntnisse und schulpraktischen Erfahrungen näher zu beleuchten. Dies ist nicht nur dem Zeichenlimit für die einzelnen Beiträge, sondern auch der Komplexität der gesellschaftlichen Aufgabe von Schule und Unterricht geschuldet, die Fend folgend begründet:

Das Bildungswesen ist deshalb so komplex, weil viele Aktivitäten in dieser Weise ineinandergreifen und sich gegenseitig bedingen, um schließlich so ein schwer objektivierbares ‚Produkt‘ wie ‚Lernleistungen‘ und ‚Erziehungserfolge‘ zu ‚erzeugen‘. (1998, S. 357)

Dieses Ineinandergreifen und gegenseitige Bedingen auf den einzelnen Systemebenen findet in einem komplexen Gesellschaftsgefüge statt, das hohe Erwartungen an Schule setzt. Sie soll allen Menschen jene Bildung zukommen lassen, die sie benötigen, um mit den bisherigen Errungenschaften menschlichen Fortschritts vertraut zu werden und diese für eine gedeihliche Zukunft der Gesellschaft zu nutzen sowie zu deren Weiterentwicklung beizutragen (Reimer et al., 2024). Schule ist daher zugleich Ort der Kontinuität (*Reproduktion*) und Ort des Wandels (*Transformation*). Die Gleichzeitigkeit des Bewahrens (im Lehrplan vorgegebene Lerninhalte als Voraussetzung für einen späteren Erfolg im Leben umsetzen) und Veränderns (die jedem jungen Menschen innewohnenden Potenziale in ihrer Entwicklungsdynamik entdecken und fördern) macht es den schulischen Akteur:innen schwer, die gesellschaftlich in sie gesetzten Erwartungen zu erfüllen. Schule ist damit konfrontiert, dass sie *heute* über Strukturen von *gestern* junge Menschen zu mündigen Staatsbürger:innen von *morgen* erziehen und bilden soll. Diese Spannungsfelder sind in Abb. 1 dargestellt.

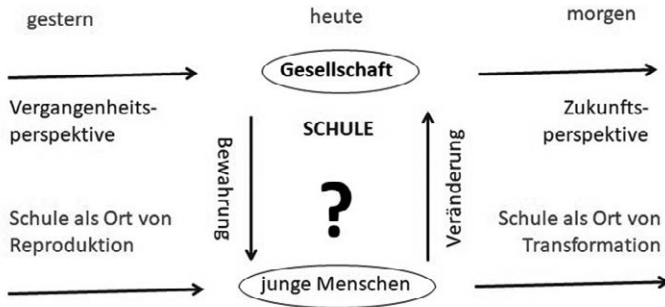


Abb. 1: Schule als gesellschaftliche Vermittlerin zwischen Vergangenheit und Zukunft (eigene Darstellung)

Abb. 1 skizziert den wechselseitigen Bezug zwischen gesellschaftlicher und individueller Entwicklung: Jeder junge Mensch übernimmt über das soziale Bezugssystem – zunächst das Elternhaus und mediatisierte Umfeld, dann vor allem über die Schule – die Wertvorstellungen und kulturellen Traditionen des jeweiligen Gesellschaftssystems, wodurch dieses eine gewisse (Werte-) Stabilität entwickelt und sich dadurch entsprechend reproduziert. Andererseits muss die Schule auch den geänderten Rahmenbedingungen gerecht werden und „jene Merkmale in Heranwachsenden erzeugen (Qualifikationen und Orientierungen), ohne die das Individuum nicht handlungsfähig und die Gesellschaft in der bestehenden oder in veränderter Form nicht überlebensfähig wäre“ (Fend, 1980, S. 6).

Damit sind auch die Kernfunktionen von Schule (Reproduktion, Qualifikation, Allokation) angesprochen, die Fend (2008a, S. 49–50) im Spannungsfeld zwischen Reproduktion und Innovation betont. In seiner *Neuen Theorie der Schule* hat Fend die ursprünglich stark struktur-funktionalistische Perspektive um institutionen- und handlungstheoretische Aspekte erweitert, wodurch die Schule als ein aktiver Ort der Veränderung und gesellschaftlichen Gestaltung verstanden werden kann. Das Bildungswesen ist demnach für Fend (z. B. 1980, S. 6; 2008b, S. 17) ein „institutioneller Akteur der Menschenbildung“, der gesellschaftlich legitime Werte vermittelt, zu Fähigkeiten für das Leben und Arbeiten qualifiziert und durch die Allokation sozialer Positionen die bestehende Sozialstruktur reproduziert. In der Langzeitstudie LiFE (Fend et al., 2009) lassen sich die Bildungsverläufe und damit die Entwicklungspotenziale eines Schulsystems über Jahrzehnte hinweg verfolgen.

Was sich auf jeden Fall stark verändert hat, sind die Bildungschancen: Die befragten Kinder, ihre Eltern und Großeltern, lebten ja jeweils in ihrer Zeit. Betrachten wir die Großeltern unserer Ankergeneration: Nur 7 Prozent der Großmütter hatten die

Chance, ein Abitur oder eine Matura zu machen; die Großväter eine in etwa doppelt so hohe. Die Eltern unserer Befragten hatten dann schon zu 40 Prozent ein Abitur, jetzt sogar mehr Frauen als Männer. Die Bildungschancen haben sich extrem erhöht, wir sprechen von einer Bildungsexpansion. (Fend, 2024, S. 15)

1.1 Individuelles und gesellschaftliches Wohlergehen

Während sich in bestimmten Bereichen durch die Bildungsexpansion Lebenschancen durch vermehrte Teilhabe an höheren Bildungsabschlüssen für bestimmte Menschen verbessert haben, zeigen sich in anderen Bereichen des Bildungssystems geringe(re) Fortschritte, was etwa die Befunde zum Umgang mit Heterogenität im Schulwesen nahelegen (El-Mafaalani, 2020; Nachbauer, 2021). Dies hat sich besonders beim Ausbruch der Pandemie gezeigt, als die Routineabläufe des Bildungswesens auf allen Systemebenen außer Kraft gesetzt worden waren. Die Auswirkungen davon sowie jene der krisenhaften Erscheinungen in den letzten Jahren (Klimaeinbrüche, Kriegswirren, Terrorakte) haben nicht nur zu tiefgehenden Verunsicherungen geführt, sondern zeigen sich auch in einem hohen Anteil von Kindern und Jugendlichen, die durch Überforderung, Stress, sozialen Druck unter psychischen Belastungen und Versagensangst leiden (Plötner et al., 2022; Runge et al., 2022). Im Jahr 2021 waren psychische Erkrankungen die häufigste Ursache für Krankenhausbehandlungen von 10- bis 17-jährigen (Destatis, 2023). Diesbezügliche mentale Beeinträchtigungen haben sich nicht nur über Lernrückstände im schulischen Fortschritt ausgewirkt, sondern dürften sich künftig auch auf die Verfasstheit der Gesellschaft auswirken. Dadurch ist im schulischen Geschehen das Thema Wellbeing zusehends präsenter geworden (Diener, 2009; Hargreaves & Shirley, 2021; Breit et al., 2025).

Als aktuelle Evidenz dafür zitiere ich aus Texten von Schüler:innen, die am Standort der Schule zu aufrüttelnden Aktionen geführt und in der Veröffentlichung *Das Schuldrama* (Rasfeld & Puder, 2024) eine öffentliche Bekanntheit erlangt haben.

Manchmal möchte ich heulen. Vor Verzweiflung und diesem tagtäglichen Stress und Druck und Klassenarbeiten und Hausaufgaben. Gerne würde ich mal so richtig laut schreien. Einfach nur schreien. Ich würde mich besser fühlen. Doch ich schreie nicht. Ich fühle mich alleine. Niemand versteht mich richtig. Niemand bemerkt meinen Schmerz, niemand. (Schülerin, 17 Jahre; S. 13)

Ich habe oft schlaflose Nächte, ich zittere, mein Herz rast. Viele Mitschüler:innen haben Kopfschmerzen und dolle Bauchschmerzen. Ich kenne einige, die Depressionen haben. Manche melden sich krank, weil sie nicht mehr können. Die kommen dann aber in einen Teufelskreis, weil sie Stoff verpasst haben. (Schülerin, 15 Jahre; S. 23)

Und das Schlimmste ist, dass es noch sieben Jahre so weitergeht. Tag für Tag. Und du kannst nicht raus, du steckst fest in dem System. (Schülerin, 12 Jahre; S. 22)

Schule lässt uns Fassaden bauen. Uns darf es nicht schlecht gehen. Uns darf nichts wehtun. Uns darf keine Träne über das Gesicht laufen. Wenn ich in die Schule gehe, verstecke ich das, was hinter der Fassade ist. (Schüler, 16 Jahre; S. 21)

Die persönlichen Schicksale in den Texten der Schüler:innen bringen nachdrücklich zum Ausdruck, dass Schule und Unterricht sich radikal, d.h. von der Wurzel her ändern sollten. Darauf weisen auch Fullan und Rincón-Gallardo in ihren Befunden hin:

Denn eins ist klar: Wenn sich alles verändert, aber der pädagogische Kern bleibt, wie er ist, wie es ganz überwiegend bei pädagogischen Reformen rund um den Globus häufig der Fall war, dann wird es keine substanzielle Verbesserung des Lernens (Learning), Wohlbefindens (Wellbeing) und der Gerechtigkeit (Equity) geben. (2023, S. 28)

Um auf die psychosozialen Auswirkungen hinzuweisen, wollen Rasfeld und Puder mit der Veröffentlichung der Schüler:innentexte „aufrütteln, die Herzen bewegen, Zusammenhänge aufzeigen, zum Handeln inspirieren, zum Haltungswandel in Schule und Gesellschaft ermutigen“ (2024, S. 13). Denn für sie ist menschliches Zusammenleben

„künftig auf Nachhaltigkeit in allen Lebensbereichen angewiesen. Das erfordert eine gesellschaftliche Transformation, einen grundlegenden Wandel in Einstellungen und Haltungen. Bildung ist dafür zentral. Auch hier brauchen wir einen Paradigmenwechsel, um zu fördern, was die Gesellschaft für die große Transformation braucht: mutige und kreative Zukunftsgestalter:innen, weltoffen mit Gemeinsinn. Engagierte Menschen, die es gewohnt sind, lösungsorientiert zu denken und Verantwortung zu übernehmen: für sich selbst, für ihre Mitmenschen, für unseren Planeten. Für die Schulen bedeutet das einen Paradigmenwechsel. (ebd., S. 20)

Der hier angesprochene Paradigmenwechsel verbirgt sich hinter dem Fragezeichen in Abb. 1. Im staatlichen Auftrag wirkt die Schule als Mediatorin zwischen Individuum und Gesellschaft (Fischer, 2015), denn sie bereitet junge Menschen auf die Zukunft vor. Sie gestaltet aber auch direkt und indirekt die zukünftige Gesellschaft durch die Art mit, wie sie die Entwicklung der nächsten Generation fördert, hemmt, lenkt, stärkt. Wenn Verantwortliche für Erziehung und Bildung nicht auf die Potenziale der ihnen Anvertrauten achten, wird es in disruptiven Zeiten wie diesen immer schwieriger, junge Menschen auf eine wünschenswerte gesellschaftliche Zukunft vorzubereiten.

1.2 Menschenbildung in disruptiven Zeiten

Das in Abb. 1 aufgezeigte wechselseitige Zusammenwirken von individueller und gesellschaftlicher Entwicklung ist wahrscheinlich gegenwärtig schwieriger denn je zu bewältigen, da die Veränderungsdynamik im Vergleich zu

früheren Jahren enorm zugenommen hat (Reuschenbach & Frenzel, 2024; Rostalski, 2024). Diese verdeutlicht eindringlich folgender generationsübergreifender Vergleich:

Für meine Eltern verlief die typische Karriere wie bei einem Dampfschiff [...]: Maschinen an und volle Fahrt voraus. Für meine Generation glich der Kurs eher dem eines Segelboots – durch geschickte Wendemanöver kamen wir dem Ziel ziemlich nah, das wir uns gesetzt hatten. Steigen Uni-Absolventen heute in die Arbeitswelt ein, müssen sie eher wie Wildwasserkanuten sein: bereit, eine sich ständig ändernde Strömung schnell zu analysieren und darauf zu reagieren. Sie müssen sich selbst gut kennen und auf sich vertrauen, um nicht in Panik zu geraten. (Kellerman & Seligman, 2023, S. 56)

Kinder erbringen heute sehr früh komplexe Leistungen, um die neuartigen Herausforderungen ihres Alltags zu bewältigen. Das zeigt sich an deren souveränem Umgang mit Computern bzw. Tablets und Smartphones (Spiele, soziale Kommunikation) und anderen Endgeräten. Phasen des kurzfristigen Erbringens von geistiger Hochleistung wechseln dabei oft mit solchen des bloßen Konsumierens eines vielfältigen Medienangebots (Videoclips, Channelsurfing u.ä.), sodass auf Hyperaktivität leiblicher Erfahrungen bei höchster Anspannung rasch Passivität und Entspannung folgen. Diese Entwicklung unterwandert die in den Klassenräumen über Stundenpläne portionierte Umsetzung des schulischen Bildungsauftrags, wenn es um die Relevanz für das eigene Leben der jungen Menschen geht. Dies legt folgender Einblick nahe.

Die Kids benutzen zum Beispiel in Snapchat die Funktion ‚My AI‘. Das ist bei Kindern das beliebteste KI-Tool derzeit. Einer britischen Studie zufolge benutzt das die Hälfte der Sieben- bis 17-jährigen in Großbritannien, bei uns dürfte es ähnlich aussehen. ‚My AI‘ ist nicht nur ein Berater für Schulaufgaben. Das ist ein digitaler Lebensbegleiter, den Teenager auch fragen, was sie machen sollen, wenn sie ihr Freund verlassen hat. (Weßels, 2023a)

In diesem Zusammenhang tauchen Fragen auf wie ‚Was soll heute überhaupt noch als Wertekanon tradiert werden?‘ ‚Welcher Konsens besteht über jene gesellschaftlichen Werte, die es zu erhalten gilt?‘ ‚Worauf sollen junge Menschen von heute vorbereitet werden?‘ ‚Welche gesellschaftlichen Entwürfe bieten sich für die Zukunft überhaupt an?‘ Für derartige Fragen und viele weitere steht das Fragezeichen zwischen Schule als Ort der Reproduktion und Ort der Transformation in Abb. 1. Diese können heute nicht mehr eindeutig beantwortet und über curriculare Vorgaben umgesetzt werden. Wenn man etwa an die heutige gesellschaftliche Dynamik in den Bereichen Umwelt, Geopolitik und Informationstechnologie denkt, hat das Curriculum des Alltags die schulischen Akteur:innen oft schon überholt, ehe ihre inhaltlichen Anliegen über die Schülerinnen und Schüler in der nächsten Generation wirksam werden.

Die KI-Forscherin Doris Weßels wurde auf einer Tagung der Kultusminister zur Künstlichen Intelligenz gefragt, ob Leitfäden zum Umgang mit KI überhaupt noch Sinn machen würden, wenn sie zum Zeitpunkt ihrer Veröffentlichung schon veraltet seien. Hierzu ein Auszug aus ihren Antworten:

Ich bin der festen Überzeugung, dass wir ein kontinuierliches Monitoring benötigen und unsere starren Strukturen und langwierigen Entscheidungswege im Bildungsbereich aufbrechen müssen. Im Gegensatz zu manch früherer Technologie gibt es kein halbes Jahr Stillstand, sodass Zeit bleibt, sich daran zu gewöhnen. Es geht Schlag auf Schlag. (Weßels, 2023a)

Ähnlich argumentiert Weßels in ihrer Stellungnahme an den Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung des Deutschen Bundestags:

Die Reaktionsgeschwindigkeit und die Anpassungsfähigkeit von Organisationen im Bildungssektor werden zukünftig in einem bisher nicht gekannten Ausmaß gefordert sein. Die bisherige Entwicklungsgeschwindigkeit der KI-Systeme [...] spiegelt bereits eine Überforderung der Bildungseinrichtungen wider, deren Entwicklungszyklen eher in Jahren und Jahrzehnten gemessen werden. (Weßels, 2023b, S. 2)

In Zeiten derart rasanter gesellschaftlicher Entwicklungen stellt sich Fend's Grundfrage „Wie kann das System Schule auf allen Ebenen zum Akteur der Menschenbildung werden?“ heute neu, denn das Bildungswesen „gestaltet Millionen von menschlichen Schicksalen mit“ (Fend, 1998, S. 357).

Damit Schule stärker auf die persönlichen Schicksale der nächsten Generation Einfluss nehmen kann, betont Biesta (2010) die *Subjektwerdung* als bedeutende Funktion von Schule. Aufbauend auf Kants Philosophie der praktischen Vernunft und der Freiheit des Willens versteht er darunter den Prozess, als Subjekt ein eigenständiger Mensch mit freiem Willen zu werden. In der Subjektwerdung ist für ihn Freiheit nicht einfach die Freiheit zu tun, was man will, sondern die Freiheit, verantwortungsbewusst und authentisch in der Welt zu handeln und dabei die eigene Identität in Bezug auf andere und die Welt zu entwickeln. „The idea of ‚coming into presence‘ articulates an educational interest in human subjectivity and subjectification but does so without a template, i.e., without a predefined idea about what it means to be and exist as a human being“ (Biesta, 2010, S. 80–81).

Im Hinblick auf die Entwicklung des Bildungswesens als institutioneller Akteur der Menschenbildung (Fend) werde ich im Folgenden dem Fragezeichen in Abb. 1 nachgehen. Im Spannungsfeld zwischen Reproduktion und Transformation setze ich den Fokus dabei auf zwei für Transformationsprozesse relevante Akteurskonstellationen: Einerseits Schulleitung als vermittelnde Akteurin zwischen Makro- und Mikroebene des Bildungssystems, andererseits die

Beziehung zwischen Lehren und Lernen als transformationaler Vermittlungsprozess im Unterrichtsgeschehen. Beides sind Wendepunkte der Schul- und Unterrichtsentwicklung, die mich in meiner eigenen wissenschaftlichen Sozialisation geprägt und dazu beigetragen haben, meine Professionalität in der praktischen Umsetzung auf den unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems zu schärfen.

2 Schulleitung als Akteurin der Menschenbildung

Zwischen Makro- und Mikroebene des Bildungssystems nimmt Schulleitung als institutionelle Akteurin in ihrer Führungsverantwortung am jeweiligen Schulstandort eine Schlüsselfunktion ein, wenn es um das Verständnis und die Gestaltung von Menschenbildung geht. Die Schulleitung befindet sich in einer Sandwichposition, denn sie soll an ihrer Schule für die Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben sorgen (z.B. Reformen implementieren), ist dazu aber auf die Expertise ihrer Lehrkräfte angewiesen. Daher hat jede Schulleitung „eine schwierige Balance zwischen der notwendigen Einhaltung formeller Normierungen und der pädagogisch oft erforderlichen Gewährung von Entwicklungs- und Handlungsspielräumen zu halten“ (Fend, 2008b, S. 167). Im spannungsgeladenen Interaktionsgeschehen von Kontinuität und Veränderung (Abb. 1) wird in der Managementtheorie zwischen *transaktionaler* und *transformationaler* Führung unterschieden (Burns, 1978). Transformationale Führung unterscheidet sich von transaktionaler, dass sie nicht zu einer Verbesserung im Sinne von *best practice* beizutragen versucht, sondern im Hinblick auf *next practice* Neues entstehen lässt. Durch das Hinterfragen bisheriger Praktiken soll ein Umdenken angeregt werden, das aus der Öffnung für eine entstehende Zukunft Transformationsprozesse in Gang setzt. Während transaktionale Führung zur Implementierung von Neuem beitragen soll, geht es transformativ um De-Implementierung im Sinne von Loslassen gewohnter Routinen, um Raum für Neues zu schaffen (Wisniewski & Gottschling, 2025). Während transaktionale Führung bestrebt ist, *im* System für Verbesserung zu sorgen, arbeitet transformationale Führung *am* System, d.h. versucht die gegenwärtigen strukturellen Begrenzungen und damit verbundenen Erwartungen zu überwinden.

Transaktional führende Schulleitung agiert vielfach nach dem sequenziellen Management-Konzept *Ziele setzen* → *Interventionen starten* → *Ergebnisse überprüfen*, was bei einfachen Problemstellungen kleinschrittig zielführend sein kann.

Steigt jedoch die dynamische Komplexität, stößt eine sequenzielle Herangehensweise an Grenzen, denn sie übersieht systemübergreifende Abhängigkeiten. Je größer die dynamische Komplexität, desto stärker sind Teilkomponenten eines Systems mit-

einander vernetzt und beeinflussen sich gegenseitig, und desto wichtiger werden systemumfassende oder ganzheitliche Lösungsprozesse. [...] Soziale Komplexität ist das Ergebnis unterschiedlicher Interessen und Perspektiven der Beteiligten (Stakeholder). (Scharmer, 2009, S. 79–80)

Im Umgang mit der sozialen Komplexität zeigt sich in den Ergebnissen einer Vergleichsstudie zur Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen eine statistisch signifikant hohe Korrelation für transformationale Führung und kein Zusammenhang für transaktionale Führung (Bellibaş et al., 2025).

Transformationale Führung erfordert diesbezüglich im Spannungsfeld zwischen *Sollen* (top-down) und *Wollen* (bottom-up) das Ausbalancieren sachgerechter Umsetzung von Vorgaben (*Effizienzziel*) und der Sorge um menschliche Belange (*Humanziel*). Schulleitung muss somit nicht nur die Erfolgserwartungen des politischen (Makro-)Systems nach Effizienz erfüllen, sondern auch eine Humanverantwortung für das Wohlergehen der Schulgemeinschaft und der künftigen Gesellschaft übernehmen. Insofern sitzt sie in ihrer Führungsfunktion „zwischen den Stühlen“ (Löffler, 2021). Dies bedeutet, dass transformationale Führung nicht nur auf die Steigerung der Schüler:innenleistungen abzielen darf, sondern mitbedenken sollte, wie jede schulische Intervention „mit mehr oder minder tiefgreifenden und nachhaltigen Auswirkungen auf die Arbeits- und Lebensqualität dieser Menschen einhergeht und insofern möglichst (human-)verantwortlich zu erfolgen hat“ (Kuhn & Weibler, 2012, S. 22) und die Kinderrechte als Führungsaufgabe berücksichtigt werden (Hugo et al., 2025).

Im Schulwesen wirkt sich die soziale Komplexität im Rollenverständnis und in der Rollenwahrnehmung der einzelnen Akteur:innen aus. Dies wird meist beim Wechsel von Lehrer:innen in eine Führungsfunktion bewusst: Denn das Einnehmen einer bestimmten Rolle im Führungshandeln bündelt „sowohl eine Ansammlung von unterschiedlichen Erwartungen von der jeweiligen Person an sich selbst als auch von den Mitgliedern des Systems an die Person und zieht entsprechende Handlungen nach sich“ (Löffler, 2021, S. 29). Diese Entwicklungsdynamik lässt sich an folgendem Interviewauszug aus einer laufenden Studie zur Führungshaltung von Schulleitung an innovativen Schulen aufzeigen¹.

1 An der laufenden Studie zur Führungshaltung von Schulleitung an erfolgreichen Schulen haben aus allen Schulformen 145 Führungskräfte (70 männlich, 75 weiblich) aus Deutschland, Österreich, der Schweiz und Italien (Südtirol) sowie Deutsche und Österreichische Auslandsschulen teilgenommen. Die Daten stammen aus dem Befragungszeitraum 2020 bis 2024 und wurden mittels Softwareprogramm Atlas.ti codiert. Die Herkunft der Zitate wird über die laufende Nummer der befragten Person (z. B. I 7 steht für die in der Datenbank als Nr. 7 geführte Schulleitung) sowie den im Softwareprogramm ausgewiesenen Textabschnitt (z. B. I 7: 45 für Textabschnitt 45) gekennzeichnet.

Meine eigenen Leistungsansprüche an möglichst guten Unterricht haben mir als Lehrer gute Bewertungen eingebracht, auch wegen des Engagements für die gesamte Schulgemeinschaft über die eigene Klasse hinaus [...] Diese Einstellung war für mich selbstredend und selbstverständlich nötig, aber ich musste als Konrektor immer öfter erkennen, dass dies nicht für alle gilt. In dieser Funktion lernte ich den Umgang mit zu früh Selbstzufriedenen, mit Lehrkräften ohne großes Anspruchs-niveau, mit Brotberuflern, die lieber ihren Hobbys oder Freizeit- und Urlaubswünschen nachgingen, mit Teilzeit-Lehrkräften, die sich zerrissen zwischen familiären und außerfamiliären Belastungen und den eigenen Ansprüchen im Beruf, mit ausgebrannten, erschöpften, ausgelaugten, zynisch gewordenen Lehrkräften und Lehr-amtsanwärtern mit großer illusionärer Begeisterung. Als Schulleiter erwarb ich da-durch eine eher väterliche, fürsorgliche Sicht der Lehrkräfte und eine entsprechende Führung. Je komplexer das Kollegium, je differenzierter die Lehrkräfte mit ihren Be-darfen [... wuchs die Erkenntnis,] dass mein Menschenbild und meine Unterstützung in gleicher Weise differenzierter werden muss, damit alle mit bestmöglichem Einsatz nicht nur ihre Mindestpflichten erfüllen, sondern ihr Bestmögliches für die Schule geben können. (I 141b: 6)

2.1 Wie kommt eine neue Führungshaltung ins System?

Die Entwicklungsdynamik, die aus den unterschiedlichen Erwartungen der Akteure auf der jeweiligen Handlungsebene am einzelnen Schulstandort entsteht, lässt sich eindrücklich in der rückblickenden Reflexion des oben zi-tierten Schulleiters nachvollziehen. Daher sollte Schulleitung „bezüglich der eigenen Sozialisation Reflexionsbewusstsein erbringen. Woher komme ich? Wie wertebeladen bin ich? Wofür stehe ich? Diese Fragen bilden die Hand-lungshaltung für anstehende systemische Veränderungsprozesse. Erst dann kann ich mich der Frage zuwenden ‚Wo möchte ich hin?‘“ (Schley & Schratz, 2023, S. 84).

Um es schulischen Führungskräften zu ermöglichen, ihre persönlichen und beruflichen Erfahrungen in diesem Sinn zu reflektieren und an der professio-nellen Führungshaltung zu arbeiten, wurde im Jahr 2004 von der damaligen Bildungsministerin nach einem verbindenden Konzept für die Professionalisierung der Akteur:innen in Führungspositionen auf den verschiedenen Ebenen des österreichischen Bildungssystems gesucht. Um Fends Anspruch des Bildungssystems als institutioneller Akteur gerecht zu werden, wurde Schar-mers (2007) Argumentation aufgegriffen, dass Führung nicht nur eine indivi-duelle, sondern eine kollektive Systemkapazität sein sollte, um die Zukunft, die entstehen möchte, zu erfassen und zu verwirklichen.

Zur Umsetzung dieses Anliegens wurde mit der Leadership Academy (LEA) unter meiner wissenschaftlichen Leitung ein Großgruppenformat entwickelt, in dem jährlich 250–300 Führungspersonen aus allen Systemebenen teilneh-men konnten. Eine derartig zusammengesetzte Gruppe bildete eine Kohorte,

die jeweils über das Jahr verteilte vier thematisch aufeinander aufbauende Foren besuchte, die vierteljährlich zu je 3 Tagen in einem entlegenen Bergdorf stattfanden. Zwischen den Präsenzforen arbeiteten die Teilnehmer:innen in Betreuung durch Netzwerkkoordinator:innen in Regionalgruppen (Bundesländer) sowie in Kollegialen Teamcoachings (KTC) und in Lernpartner:innendialogen (Dyaden) (siehe Abb. 2). Das von jeder teilnehmenden Führungsperson initiierte Innovationsprojekt an der eigenen Organisationseinheit wurde begleitend unterstützt und über dessen Dokumentation zertifizierungsrelevant.

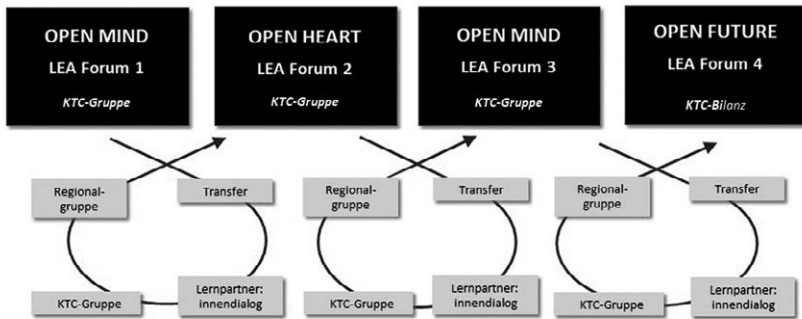


Abb. 2: Fortbildungssystem der LEA: Foren, Regionalgruppen, Kollegiale Teamcoaching-Gruppen (KTC), Lernpartnerschaften als verschränkter Großgruppenansatz zur systemischen Wirkung (eigene Darstellung)

Als systemisch aufgebautes Professionalisierungskonzept (Abb. 2) war die LEA einem ganzheitlichen Ansatz verpflichtet, der die beteiligten Führungskräfte im Netzwerk der Kommunikation und Ideengenerierung zu innovativem Handeln anstoßen sollte. Der Kompetenzzuwachs wuchs aus der Verbindung von inhaltlicher Erarbeitung, praktischer Erprobung und kollegialer Reflexion eines Leitungsverständnisses, das die Gestaltung der Lern- und Bildungsprozesse zum Fokus des Handelns erklären sollte (Schratz et al., 2022). Über eigenständige Projekte an ihrer Organisationseinheit entwickelten die Teilnehmenden instrumentelle Fähigkeiten der Zielentwicklung, der kollegialen Partizipation, der kooperativen Steuerung, des systematischen Perspektivwechsels, der Entwicklung konsensueller Übereinkünfte und der aktivierenden Präsentation von Ideen und Ergebnissen.

Im Design der LEA wurde Transfer nicht als abschließende Maßnahme geplant, sondern über das Erfahrungslernen in das persönliche und systemische Handlungsrepertoire eingebettet. Dies wurde einerseits über die Kollegialen Teamcoachings (KTC) (Schley & Schley, 2010) sichergestellt und

zeigt sich daran, dass es heute noch Treffen von KTC-Gruppen gibt, in denen der persönliche und systemische Erfahrungszuwachs im Lauf der Weiterentwicklung reflektiert wird. Ähnlich nachhaltig sind auch Lernpartnerschaften. Diese nachhaltige Wirkung kann allerdings nicht verordnet werden, sondern lebt von der Kraft der gegenseitigen Bereicherung und Unterstützung. Ein weiteres Bemühen um systemische Nachhaltigkeit wurde über die Regionalgruppen angestrebt (vgl. Abb. 2): LEA-Teilnehmer:innen der Bundesländer wurden von den Bildungsdirektionen über die Kohorten hinweg als Innovationsträger:innen in Fortbildungsaktivitäten (Päd. Hochschulen) involviert und für zahlreiche Vernetzungsaktivitäten genutzt.

Die große Zahl der LEA-Teilnehmer:innen² machte es möglich, Erkenntnisse über Systemwirkungen aus der Perspektive von Führungspersonen zu erforschen. In einer Studie der Universität Innsbruck wurden an 10 Schulstandorten einer LEA-Kohorte Fallstudien erstellt, um Innovation an Schulen durch Professionalisierung der Führungspersonen in der LEA zu erforschen (Schratz et al., 2010). Alle Teilnehmenden einer Generation wurden gebeten, vor und nach dem Besuch der LEA an einer online Befragung (Leadership-Kompetenz-Skala) teilzunehmen. Dadurch wurde es möglich, sowohl individuelles Feedback an die Teilnehmenden zu generieren, als auch Daten über Kohorten hinweg zu aggregieren, die Auskunft über innovative Entwicklungen auf der Ebene des Gesamtsystems geben können (Gregorzewski et al., 2018).

Was lässt sich von der LEA für die Entwicklung des Bildungswesens als institutioneller Akteur lernen und ins Hier und Heute übertragen? „Mit dem Konzept der *Rekontextualisierung* im Bildungswesen soll der *aktive Gestaltungsanteil von Akteuren auf der jeweiligen Ebene* betont werden“ (Fend, 2008b, S. 26). Damit nimmt nach Fend die Verschränkung der Handlungsebenen (Makro-, Meso-, Mikroebene) einen zentralen Stellenwert für das Verständnis von Gestaltungsmöglichkeiten im Spannungsfeld zwischen Reproduktion und Innovation (Abb. 1) ein. Für Fend (2008b, S. 28) richtet sich der Blick der Akteure auf jeder Handlungs- und Gestaltungsebene „einmal nach ‚oben‘, einmal nach ‚unten‘“. Der Blick nach ‚oben‘, bedeutet für ihn

dass die Vorgaben der übergeordneten Ebene rekontextualisiert werden. Der Blick nach ‚unten‘ bedeutet, dass die Folgewirkungen und Konsequenzen des Handelns berücksichtigt werden müssen. Der Blick in die Horizontale wiederum bedeutet, dass die genuinen Handlungserfordernisse auf der jeweiligen Handlungsebene berücksichtigt werden. (ebd.)

2 Bis zum Jahr 2018 (bislang letzter Durchgang) haben über 3000 Führungskräfte die österreichische Leadership Academy in 14 Kohorten absolviert und sind mit der Zertifizierung aktive Teil des LEA-Netzwerks geworden. Das Netzwerk versucht, die unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems (Leitungspersonen aller Schularten, Schulaufsicht, Bildungsverwaltung und Lehreraus- und -fortbildung) in einen Entwicklungsdialog zu bringen.

Um das Dilemma des hierarchischen Auftrags-Ausführungs-Verhältnisses im hierarchisch organisierten Schulsystem außer Kraft zu setzen, konnte über die Leadership Academy ein Entwicklungsraum eröffnet werden, in dem die von Fend angestrebte adäquate „Form des ‚Zusammenhandelns‘ innerhalb des Bildungssystems“ (Fend, 2008b, S. 26) umgesetzt wurde. Über das Großgruppenformat wurde dieses Zusammenhandeln in der Nutzung der auf den unterschiedlichen Systemebenen vorhandenen Potenziale als gemeinsame Erfahrung („Aufbruchstimmung“) erlebt. Das Kollegiale Teamcoaching bot jeweils sechs Mitgliedern, die sich aus Vertreter:innen der unterschiedlichen Systemebenen zusammensetzten, einen geschützten Raum, in dem die inneren Möglichkeiten für persönliche Entwicklung und systemische Innovation nutzbar gemacht werden konnten. Denn für Fend impliziert Entwicklung und Gestaltung im Bildungswesen,

dass Menschen auf Menschen einwirken, dass Menschen andere Menschen zu einem bestimmten Handeln bringen wollen, sollen und müssen. Steuerung darf deshalb im Humanbereich nicht analog zum technischen Handeln verstanden werden. ‚Einwirkung auf andere‘ bedeutet immer nur, dass jemand für den anderen eine Umwelt herstellt, die dieser nach seiner eigenen Wahrnehmung, seiner Fähigkeiten, etwas zu begreifen sowie seinen Motivationen und Kompetenzen im eigenen Handeln berücksichtigt. (2008b, S. 29)

Über die unterschiedlichen Phasen im Gesamttablauf der LEA gemäß Abb. 2 sollte eine vertikale und horizontale Austauschdynamik zwischen den einzelnen Handlungsebenen im Sinne einer iterativen Rekontextualisierung erfolgen. Letztere wurde nicht über eine klassische Seminarorganisation angestrebt, sondern setzte auf klug arrangierte Lernkontexte:

- orientierende, erlebnisaktivierende Impulsvorträge im Plenum;
- handlungsbezogene Workshopangebote zu Leadership for Learning;
- kompetenzerweiternde Angebote zum persönlichen Lernen;
- Reflexionsangebote für systembezogene Projektarbeit an der eigenen Organisationseinheit;
- kollegiales Coaching in arbeitsfähigen Teams von sechs Mitgliedern aus unterschiedlichen Systemebenen;
- intensiver persönlicher Austausch in Lernpartnerschaften.

3 Lernseitige Erfahrungen in der Menschenbildung

Analog zur Funktion von Schulleitung als Moderatorin zwischen Reproduktion und Innovation auf der Mesoebene haben Lehrer:innen eine entsprechende Vermittlungsaufgabe auf der Mikroebene von Unterricht. Gemäß Erziehungs- und Bildungsauftrag sind sie Vermittler im doppelten Sinn: Sie eröffnen jungen Menschen nicht nur unterrichts(fach)bezogene Zugänge zum Weltwissen, sondern vermitteln im aktuellen gesellschaftlichen Kontext zwischen Vergangenheit und Zukunft in der Erfahrung von Wirklichkeit. Bei der Umsetzung dieses doppelten Anspruchs geraten Lehrpersonen im Bemühen, ihren Unterricht ‚vermittelnd‘ an die heterogener werdende Schülerschaft anzupassen, immer wieder in Nöte. Wenn man hinter die Oberflächenstruktur didaktisch-methodischer Interventionen schaut, kommt die „default condition“ (Cazden, 1988) in den Blick.

Denn bei der Analyse der Unterrichtsverläufe in den Tiefenstrukturen stößt man – unabhängig von Schulform, Jahrgang und Fach – auf ein wiederkehrendes Grundmuster, dem die unterrichtlichen Aktivitäten folgen. Es wird nach Mehan (1979) als I-R-E-Muster bezeichnet und steht für die unterrichtliche Abfolge *Initiation – Response – Evaluation* und bedeutet: Die Lehrenden initiieren Aktivitäten, die Lernenden respondieren auf die gesetzten Impulse und Erstere bewerten in der Folge deren Antworten mit ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ bzw. beurteilen diese Reaktionen nach einem vorgegebenen (Noten-)Schlüssel. Die Allgegenwart dieses Musters hat in der Forschung dazu angeregt, Unterrichtsstunden als Endlos-Schleife von Frage-Antwort-Bewertungs-Sequenzen zu bezeichnen (Cazden, 1988; Edwards & Mercer, 1987; Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975). Diese zeigen sich in vielfältigen Aktivitäten, die sich aus dem Modus des Lehrens ergeben, wie etwa Aufgaben stellen und kontrollieren, Sequenzen takten und durchführen, Aktivitäten methodisch inszenieren und variieren, Inhalte strukturieren und portionieren oder Verhalten bestrafen und belohnen.

Diese Muster in der Tiefenstruktur der Unterrichtserfahrungen scheinen auch Auslöser für die eingangs zitierten Schüler:innenaussagen aus Rasfeld und Puder (2024) gewesen zu sein. Im aufgezeigten lehrseitigen Verständnis heißt ‚Lernen‘ für Schüler:innen im Unterricht meist bestimmte Inhalte auf Basis von Vorgaben oder Erwartungen der Lehrenden zu erarbeiten, das Vermittelte zu beherrschen und möglichst fehlerfrei wiederzugeben. Hinter derartigen Erwartungen steht allerdings das, was unter dem Begriff (Ein-)Üben subsumiert wird (Brinkmann, 2021), was bei Lernenden vielfach zu Auswendiglernen bzw. zum selektiven Aneignen dessen führt, was im Falle einer Überprüfung wiedergegeben werden sollte. Dies spiegelt sich in den Befunden einer Studie wider, in der österreichweit 800 Schüler:innen im Alter zwischen 10 und 19 Jahren über die Einschätzung ihres schulischen Unterrichts befragt wor-

den sind (LernQuadrat, 2023). Darin gaben 77 Prozent der Befragten an, den Lernstoff nach Prüfungen gleich wieder zu vergessen. In ihrer Wahrnehmung könnten sie die meisten Dinge, die ihnen in der Schule vermittelt werden, im späteren Leben nicht gebrauchen.

Bei einer derartigen Haltung zur Verfügbarkeit des Gelernten im Lebensbezug stellt sich die Frage, welches Wissen jungen Menschen in disruptiven gesellschaftlichen Verhältnissen überhaupt Halt fürs Leben gibt. Von den Jugendlichen werden in der genannten Studie Finanzbildung, Lebenskunde, Wirtschaft, Politik, Rhetorik und Konfliktmanagement als besonders wichtige Themen für ihre Zukunft genannt, zumal gegenwärtig Teuerung, Sozialsystem, Wohnungsnot etc. die Zuversicht und Lebensfreude beeinträchtigen. Die konventionelle Vermittlung dieser wünschenswerten Themen als abprüfbares Wissen wird den Schüler:innen allerdings wenig Halt geben. Ein nachhaltiger Weg für eine Transformation (Abb. 1) besteht für Fullan und Rincón-Gallardo darin, „die Dynamik im pädagogischen Kern zu verändern – nämlich das Verhältnis zwischen denen, die lehren, und denen, die lernen, und dem Lehrinhalt“ (2023, S. 28). In den Reformbemühungen der Ministerien insgesamt scheint dieser Kern in der Tiefenstruktur des Lernens noch nicht zu greifen, den Peter Senge prototypisch für eine Lernende Organisation formuliert:

Lernen heißt, dass wir uns selbst neu erschaffen. Lernen heißt, dass wir neue Fähigkeiten erwerben, die uns vorher fremd waren. Lernen heißt, dass wir die Welt und unsere Beziehung zu ihr mit anderen Augen wahrnehmen. Lernen heißt, dass wir unsere kreative Kraft entfalten, unsere Fähigkeit, am lebendigen Schöpfungsprozess teilzunehmen. (1996, S. 24)

3.1 Lehrseits herrscht Didaktik, lernseits tobt das Leben

Um die Dynamik im pädagogischen Kern zu verändern, ist es erforderlich, sich im Unterrichtsgeschehen neu zu orientieren. Dies erfordert die Abwendung von der gewohnten Vorgangsweise, didaktisches Handeln lehrseits zu optimieren. Vielmehr ist ein Zugang dort zu finden, wo der Einfluss der Lehrperson endet. Denn „beim Lehren ‚legen wir das Gelingen des eigenen Tuns in fremde Hand‘“ (Waldenfels, 2009, S. 32), nämlich bei der Lernerfahrung selbst. Trotz der vielfältigen Befunde aus Studien zur Effektivität von Schule und Unterricht (Steffens & Bargel, 1987; Sammons, 1999; Hattie, 2013; Chapman et al., 2016) zeigt sich bei genauer Analyse des Unterrichtsgeschehens, dass zwischen dem, was Lehrpersonen intendieren, und dem, was Schüler:innen rezipieren, eine große Unbekannte herrscht. Dies liegt nach Messner daran, dass Bildung „von jedem Menschen selbst bewirkt werden muss, [...] So anziehend und gelungen auch gelehrt und unterrichtet wird, das Lehren als solches bewirkt nicht notwendig Lernen“ (2004, S. 36).

Um diesem Anspruch auf Selbstbildung im responsiven Unterrichtsgeschehen mehr Gewicht zu verleihen, versucht der von mir angestrebte Ansatz über das Begriffspaar ‚lehrseits‘ und ‚lernseits‘ (Schratz, 2018) die pädagogische Beziehung im Blick zu behalten, das auf die Bestimmungsmerkmale ‚diesseits‘ und ‚jenseits‘ anspielt. ‚Lernseits‘ setzt immer ein ‚Lehrseits‘ voraus, da Lernen „in pädagogischer Perspektive und in strengem Sinne eine Erfahrung“ (Meyer-Drawe, 2008, S. 15) ist, in welche Lehrende wie Lernende in gleicher Weise verstrickt sind. Die lehr-lernseitige Beziehung soll aufzeigen, was im Unterricht als subjektives Ereignis für jede:n Einzelne:n, Lehrpersonen ebenso wie Schüler:innen, geschieht. ‚Lernseits‘ führt das Augenmerk über das Unterrichtsgeschehen hinaus, um die Jenseitigkeit der Erfahrungen anderer aufzuzeigen, und verlangt nach pädagogischer Verantwortung für gelebte Erfahrungen, was folgendes Zitat näher erläutert:

Lernseits drückt eine besondere Blickrichtung aus auf das pädagogische Geschehen in der Lehre wie in der Forschung. Es stellt eine Akzentuierung dar und richtet die lehrende (oder forschende) Aufmerksamkeit auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler in der Erfahrungsdimension, also auf jene Seite im Lehr-Lerngeschehen, die häufig unterrepräsentiert bleibt und weder mit Schülerorientierung noch einer Vernachlässigung des Lehrens gleichgesetzt werden darf. Während das Prinzip der Schülerorientierung das zu bildende Subjekt als Individuum fokussiert, wird bei der Lernseitigkeit ein gemeinsam geteilter Lebenszusammenhang betont, in dem es um die Erschließung von Sach- und Weltbezügen geht, und in dem sich in der pädagogischen Arbeit Lehrende wie Lernende wechselseitig prägen. Sie positioniert Lehrende und Lernende in Bezug auf eine bestimmte Sache und in einer bestimmten pädagogischen Beziehung zueinander. (Schwarz, 2016, S. 34)

Pädagogisches Handeln ‚lernseits‘ des Unterrichts „rückt das Lernen aus dem Schattendasein ins Licht, betont seinen Ereignischarakter und erkennt die Komplementarität des Handelns der Beteiligten als konstitutiv für den Vollzug der Lernerfahrung an“ (Schratz et al., 2011, S. 109). Während es in der lehrseitigen Perspektive um Individuen, Lehrpläne und Lernfragen geht, stehen lernseits Persönlichkeiten mit Lebensplänen auf dem Spiel, die Lebensfragen zu beantworten haben (Schratz & Westfall-Greiter, 2010). Daher fordert Wolfgang Klafki, „Kinder und Jugendliche als ganzheitliche (– d.h. aber keineswegs immer: als harmonische –) junge Menschen zu verstehen, die auch in der Schule nicht nur Schüler sind. Wer junge Menschen in der Schule nur als Schüler betrachtet, versteht sie auch als Schüler nicht!“ (2002, S. 178)

Dem entsprechend postulierte auch Klingberg, es käme darauf an, „Didaktik vom Lernen aus zu denken und Lehren ‚in den Dienst‘ des Lernens zu nehmen“ (1997, S. 54). Nicht das didaktische Konstrukt eines schülerorientierten (Fach-)Unterrichts steht im Mittelpunkt einer lernseitigen Orientierung von Unterricht, sondern die Begegnung von (fachlichen) Erfahrungen in unter-

schiedlichen (disziplinären) Zugängen zur Welt, in welche die jungen Menschen hineinwachsen.

Aus lehrseitiger Perspektive stehen die Aufgabe bzw. der Anspruch im Fokus und die Aufmerksamkeit liegt in der gelingenden Umsetzung von Planung. Aus lernseitiger Perspektive ist die Auseinandersetzung der Schüler:innen mit der Sache bzw. den Menschen im Fokus, während die Aufmerksamkeit der entstehenden Zukunft folgt (Scharmer, 2009). Die Öffnung des Lernens auf die entstehende Zukunft erfordert eine Offenheit, die nicht nur kognitiv wirksam wird, sondern eine ganzheitliche, also auch leibliche Erfahrung ist. Das kann ein Augenblick sein wie der berühmte „Aha“-Moment, aber auch ein mühsames Ringen sein, das zu einer Erkenntnis oder einem neuen Vermögen – im Sinne von Kompetenz – führt. Daher ist Lernen auch ein sehr intimer und damit auch verletzlicher Vorgang, denn das, was man bisher kannte und konnte, trägt nicht mehr richtig, aber das Neue ist noch nicht stabil, gibt noch nicht wirklich Halt. Man merkt, dass man etwas nicht oder noch nicht kann, in anderen Worten: Aus einer unbewussten Inkompetenz wird eine bewusste Inkompetenz (DePhillips et al., 1960, S. 69).

3.2 Lernseitige Ausblicke in virtuellen Lernwelten

Die Offenheit des Lernens für die entstehende Zukunft spielt im Zeitalter der Digitalität eine immer größere Rolle. Denn das datenmäßig verfügbare Weltwissen ist inzwischen nicht nur jederzeit und überall abrufbar, sondern ebenso jederzeit veränder- und im Hinblick auf bestimmte Zwecke kuratier- und damit manipulierbar (Grünberger et al., 2025, S. 188). KI-gesteuerte Chatbots sind bereits in der Lage, Aufgaben zukunftsentscheidender Abschlussarbeiten zu lösen, wodurch die bisherigen Formen der Vermittlung und des Abprüfens von Wissen immer mehr in Frage gestellt werden. Daher gilt es für die zukünftige Entwicklung des Schulsystems und der einzelnen Schule zu fragen: Sind die bisherigen Vermittlungsstrategien noch zukunftstauglich? Das I-R-E-Grundmuster von Unterricht hat für die Generation KI seine Wirkmacht verloren, was folgender Blogauszug nahelegt.

Wer regelmäßig im Schulalltag unterrichtet, kenne die Situation: Kaum hat man sich als Lehrkraft mit einem neuen digitalen Tool vertraut gemacht, präsentieren die eigenen Schülerinnen und Schüler bereits innovative Anwendungsmöglichkeiten, von denen man selbst noch nie gehört hat. [...] Jan aus der 5a erzählt mir: ‚Wenn ich eine Aufgabe nicht verstehe, gebe ich sie in ChatGPT ein, um eine Erklärung zu bekommen. Das geht oft schneller als mit meinen Schulbüchern.‘ [...] ‚Es ist schwierig, immer auf dem neuesten Stand zu sein,‘ gibt ein Kollege offen zu. (Gmeiner, 2024)

Derartige Erfahrungen verweisen auf die Frage, wie eine lernseitige Haltung über die pädagogische Beziehung zwischen denen, die lehren, und denen,

die lernen, und den Lerninhalten im Verständnis von Fends institutionellem Akteur für Menschenbildung als zentrale Grundgestalt in einer umfassenden Bildungsreform (Rolff, 2023) im Schulsystem wirksam werden kann. Zahlreiche der in meiner Studie erfassten Schulleiter:innen an erfolgreichen Schulen sehen in der aktuellen Entwicklung digitaler Technologien die Chance, die „default condition“ reproduktiven Lernens zu verändern.

In den digital ausgelösten Transformationsprozessen stellt das ‚Unvorhersehbare‘ das eigentliche Bedrohungspotenzial für die Schule dar. Die lehrseitige Plan- und Kontrollmacht wird nicht erst jetzt in Frage gestellt (vgl. Holzkamp, 1992; Meyer-Drawe, 2008; Paseka et al., 2018), allerdings hat sich – vor allem in stark hierarchisch organisierten Systemen wie im deutschen Sprachraum – strukturell in den staatlichen Bildungssystemen bis heute wenig verändert. Wie der zitierte Blogauszug nahelegt, führt die rasante KI-getriebene Entwicklung allmählich zum Verlust der Expertenmacht im Fachwissen von Lehrpersonen. Dadurch verliert der schulische Unterricht als kalkulierbare Größe im gesellschaftlichen Reproduktionsprozess sein Alleinstellungsmerkmal. Diese Bedrohung durch die gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozesse setzt alle Ebenen des Schulsystems unter Druck, was sich in unterschiedlichen Akteurskonstellationen zeigt. Daher „benötigen wir“, wie das ein Schulleiter fordert, „besonders im neuen Kontext von KI endlich einen umfassenden gesellschaftlichen Diskurs über Bildung und damit auch über das Bildungswesen“ (I 148: 28). Andere in meiner Studie Befragten sprechen bereits von einer „gigantischen Revolution“ (I 140: 25) oder von einem Durchbrechen des bisherigen Musters, was folgende Aussage zum Ausdruck bringt.

Endlich sind wir also durch KI genötigt, uns der wesentlichen Frage zuzuwenden: Was ist eine wirklich gute Aufgabe? Was können nur Menschen lösen? Was ist eine gute Aufgabe für Mensch und KI in Ko-Kreation? Was macht das menschliche Lernen aus? Ich verspreche mir von der Herausforderung, Prüfungen, Hausaufgaben und allgemein Aufgabenstellungen zu hinterfragen einen großen disruptiven Impuls, den Kollegien und alle, die in Didaktik forschen, gemeinsam mit Lernenden nutzen können. Im Feedback zu Aufgabenstellungen, in der Beobachtung des Unterrichtsgeschehens sind Lehrende nun endlich in der Pflicht, herauszufinden, wann und wie Schüler:innen gut lernen! Damit hat der Zugang zu KI für alle etwas geschaffen, was sonst scheinbar unendlich lange dauert: Das Muster zu durchbrechen, Unterricht so zu gestalten, wie man ihn selbst erlebt hat! (I 1: 37–39)

Im dynamischen Prozess zwischen Kontrolle und Unverfügbarkeit (Rosa, 2018) reichen die ‚pädagogischen‘ Maßnahmen vom Handyverbot bis zum Sperren bestimmter Befehle bzw. Seiten im Internet nicht aus, um die Steuerungsmöglichkeiten in Schule und Unterricht lehrseits zu behalten. Sie stellen als pädagogische Intervention eine sehr beschränkte Form lehrseitiger Verfügbarkeit dar, zumal der offene Internetzugang im Alltag und zu Hause den

Eintritt in die mediatisierte ‚andere‘ Welt eröffnet und damit die Kluft zwischen Schule und Alltag vergrößert. Die Befunde des Deutschen Digitalbarometers (Stürz et al., 2022) eröffnen, dass über 60 % der Befragten – bei den 14- bis 29-Jährigen über drei Viertel – der Ansicht sind, dass dem Thema Digitalisierung in Deutschland zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet und daher auf die Schule als gesellschaftlichen Hoffnungsträger gesetzt wird. In der Befragungskohorte „Bildung und Erziehung“ wird dem Thema Digitalisierung mit 34 % allerdings eine geringe Aufmerksamkeit zuerkannt.

Diese Einschätzung spiegelt sich auch in einer aktuellen Befragung im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland auf Schulebene wider: „Deutsche Schüler:innen weisen zudem ein geringeres Bewusstsein für die Relevanz von KI-Kenntnissen für ihre berufliche Laufbahn auf“ (2025, S. 4). Deutsche Schulen scheinen sich diesbezüglich im europäischen Ländervergleich den gegenwärtigen Entwicklungen am wenigsten zu stellen.

Deutsche Schüler:innen schreiben KI-Kompetenzen und deren Relevanz für ihren schulischen Erfolg die geringste Bedeutung zu: Nur 59 % der deutschen Befragten halten KI für wesentlich, im Vergleich zu einem europäischen Durchschnitt von 66 %. Auch die Vorbereitung durch Schulen und Eltern wird in Deutschland besonders niedrig bewertet. Nur 45 % der Schüler:innen halten ihre Eltern für gut vorbereitet, während nur 38 % sich ausreichend von ihren Schulen unterstützt fühlen. (Vodafone Stiftung Deutschland, 2025, S. 14)

Deutsche Schüler:innen sind sich zudem der Bedeutung von KI-Kompetenzen für ihre Zukunft weniger bewusst. Während 74 % der europäischen Schüler:innen KI als wichtig für ihre berufliche Laufbahn betrachten, liegt dieser Anteil in Deutschland bei 68 %. Nur 59 % halten KI für entscheidend für den schulischen Erfolg, im Vergleich zum europäischen Durchschnitt von 66 %. (ebd., S. 15)

Diese Befunde legen nahe, dass die von Weißels (2023a, b) konstatierte bisherige Entwicklungsgeschwindigkeit das Bildungssystems derartig überfordert, dass es mit den gesellschaftlichen Transformationsprozessen in der gegenwärtigen Verfasstheit nicht mehr Schritt halten könne. Daher lässt sich das Fragezeichen in Abb. 1 zur Neubewertung von Fends Grundfrage „Wie kann das System Schule auf allen Ebenen zum Akteur der Menschenbildung werden?“ nicht direkt beantworten. „Schließlich müssen auf unterer Ebene auch immer jene Vorgaben ‚ausgebadet‘ werden, die mit den Realitäten kollidieren ... [, wenn] sich die realen Verhältnisse schon viel weiter entwickelt haben als die ‚veralteten‘ Vorgaben insinuierten“ (Fend, 2008b, S. 27).

4 Zusammenfassung und Diskussion

Dieser Beitrag hat beispielhaft aufzuzeigen versucht, wie vielschichtig sich Leadership und Lernen darstellen, wenn es um die Wirksamkeit eines Bildungswesens als institutioneller Akteur der Menschenbildung geht. Als zentrale Erkenntnis daraus ergibt sich: Schulische Führung und unterrichtliches Lernen lassen sich im situativen Kontext der jeweiligen Umfeldbedingungen nicht nach einem vorgefertigten (Master-)Plan umsetzen, denn sie erfolgen in der Unverfügbarkeit des komplexen Aushandelns zwischen Wissen aus der Vergangenheit und den Herausforderungen der unbekannten Zukunft. In diesem Spannungsfeld zwischen Bewahren und Verändern vollzieht sich Bildungsarbeit als Wechselspiel zwischen dem, was verfügbar ist, und dem, was gesellschaftlich neu in die Welt kommen wird. Dieses Ausbalancieren zwischen dem bekannten Gestern und dem unbekannten Morgen sollte nicht nur die Umsetzung der vorgegebenen Lehrplanziele in den Blick nehmen, sondern auch die Humanverantwortung für das Wohlergehen der Schulgemeinschaft im demokratischen Miteinander berücksichtigen.

Dabei stellt sich die Frage: Wie gelingt es im Bildungswesen, die spezifischen professionsbezogenen Aktivitäten auf den verschiedenen Systemebenen, die auf die Expertise unterschiedlichster Fachleute baut, aufeinander abzustimmen, um die künftigen Gesellschaftsmitglieder auf ein gutes Leben für alle in einer lebenswerten Welt in Zukunft vorzubereiten? In der Beantwortung dieser Frage zeigt sich, dass dafür ein ergebnisoffener Prozess in der gemeinsamen Arbeit erforderlich ist, damit über die Nutzung der vorhandenen Expertise und Potenziale im Entwicklungsprozess Neues entstehen kann. Offene Prozesse leben vom responsiven Feedback in einem geeigneten Resonanzraum, das im Bildungssystem weder vertikal noch horizontal sehr ausgeprägt ist. Der Umgang mit offenen Prozessen lebt von der Weisheit der Vielen und dem Vertrauen in die gemeinsam vorhandenen Potenziale und deren kreativer Nutzung auf individueller und systemischer Ebene. Zur Entwicklung entsprechender Haltungen sind Ermöglichungsräume erforderlich, wie am Beispiel der österreichischen Leadership Academy aufgezeigt wurde. Dieser Ansatz veranschaulicht, wie sich durch die Professionalisierung im Gesamtsystem die Entwicklung von Führungskompetenz fördern lässt, indem alle Systemebenen auf horizontaler und vertikaler Ebene zusammengeführt werden. Dieser ebenenübergreifende Rekontextualisierungsprozess erzeugt durch die Nutzung tiefgehender Erfahrungen in einem iterativen Vorgehen Kohärenz im Gesamtsystem.

Da aufgrund der Komplexität des Bildungswesens viele Aktivitäten auf den verschiedenen Systemebenen ineinandergreifen und sich gegenseitig bedingen, kann es zu Irritationen, Spannungen und Unsicherheit kommen, die von den beteiligten und betroffenen Akteur:innen Resilienz im Bildungssystem

erfordern. Denn „[w]er auf Unvorhergesehenes verschlossen reagiert und darauf besteht, seine lieb gewonnenen Alltagsrituale beizubehalten, der kommt mit einer sich verändernden Umwelt zwangsläufig schlechter klar, als jemand, der neugierig ist und auch Spaß an Veränderung hat“ (Berndt, 2023, S. 229). Darauf verweist auch Andreas Schleicher, Leiter internationaler OECD-Studien wie PISA und TALIS:

Es geht darum, Neugier und Wissensdurst zu wecken – den Intellekt für Neues zu öffnen. Es geht um Mitgefühl – die Herzen zu öffnen. Und es geht um Mut – die Fähigkeit, unsere kognitiven, sozialen und emotionalen Ressourcen zu mobilisieren. Das werden auch unsere besten Waffen gegen die größten Bedrohungen unserer Zeit sein: Ignoranz – der verschlossene Verstand, Hass – das verschlossene Herz und Angst – der Feind von Handlungsfähigkeit. (2022, S. 15)

Eine derartige resiliente Haltung im Vertrauen in die Kompetenz, verbunden mit Glaubwürdigkeit und Empathie sowie einem geringen Grad an Selbstbezogenheit schafft atmosphärische Voraussetzungen für erfolgreiche und belastbare Beziehungen. Dazu ist eine Vertrauenskultur erforderlich, die Grundlage jeder erfolgreichen Entwicklungsarbeit ist. Eine lernseitige Orientierung als (neue) Akzentuierung setzt demnach eine konstruktive Haltung für förderliche Entwicklungsprozesse in gegenseitiger Vertrautheit auf und zwischen allen Ebenen des Bildungssystems voraus. Diese Haltung, in der Vertrauen führt (Sprenger, 2002), stellt „unser ‚Rückgrat‘ dar, das uns stabil macht“ (Solzbacher, 2016, S. 122), um sich im Spannungsfeld der vielseitigen und zum Teil widersprüchlichen Anforderungen von außen und Ansprüche von innen respektvoll und wertschätzend gemeinsam zu stellen. Diesbezüglich plädiert auch Fend:

Entsprechende Signale der Wertschätzung müssen vor allem von der Politik ausgehen. Eine soziale Wertschätzung bildet das Fundament dafür, dass auch in der Schule ernsthaft, engagiert und empathisch gelehrt und gelernt wird. Eine solche pädagogische Moral ist die wichtigste Grundlage für gute Leistungen, soziales Verständnis und humanen Umgang miteinander. (2024, S. 15)

Da Schule in ihrer Funktion als gesellschaftliche Bildungseinrichtung immer wieder für die Lösung gesellschaftlicher Probleme in die Pflicht genommen wird, sollte diese Einschätzung für den Erwartungshorizont des (Un-)Möglichen sensibilisieren. Diesbezüglich weist Beate Wischer im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität darauf hin, „dass in den derzeit so zahlreich eingebrachten Reformervorstellungen eine deutliche Idealisierung im Hinblick auf die Realisierungschancen von innerer Differenzierung vorgenommen wird. Allerdings sollte daraus nicht umgekehrt gefolgert werden, dass für die eigene Praxis kein Innovationsbedarf bestünde“ (2008, S. 720).

Somit liegt die Herausforderung für schulische Führungspersonen darin, die Möglichkeiten und Grenzen von Innovationsansprüchen im kontextbezogenen Handeln am jeweiligen Standort bzw. in der jeweiligen Organisationseinheit im Sinne von Bietz et al. auszuloten: „Nicht das Unmögliche möglich machen, sondern in Rufnähe des Gesetzes das (Denk-)Mögliche in die Praxis umsetzen“ (2023, S. 7). Eine solche Haltung „lässt sich nicht ver- oder anordnen und nicht kontrollieren. Man könnte sagen, es ist das, was im Feld des Pädagogischen den Unterschied zwischen einem ‚Dienst nach Vorschrift‘ und einem professionellen, erfahrenen und verantwortungsvollen Handeln ausmacht.“ (Rödel et al., 2022, S. 8). Der von Wischer eingeforderte Innovationsauftrag soll dazu ermutigen, die Grenzen des Möglichen ständig weiter zu verschieben und die dafür erforderlichen Entwicklungsprozesse über breit angelegte Partizipation anzugehen.

Diesbezüglich finden sich in den Daten der laufenden Schulleitungsstudie facettenreiche Nuancierungen, wie sich engagierte Führungspersonen in ihrem persönlich-professionellen Tun und Wirken mit Ideenreichtum und schöpferischer Gestaltungskraft auf eine transformationale Führungshaltung eingelassen haben. So berichtet eine Schulleiterin:

Das Neue kommt eben nicht durch routinierte Moderation in die Welt. Schulleitungen müssen vordenken, orientieren, lenken und den eigenen Denkprozess dem Diskurs öffnen. Es geht nicht um das elegante Umsteuern von erwarteten Widerständen und die größtmögliche Effektivität bei der Organisation von Mehrheitsbeschlüssen, sondern um eine Prozessqualität, in der unterschiedliche Wege betrachtet und bedacht werden können und letztlich ein Ergebnis gemeinsam erreicht wird. ... Es geht nicht ums Gewinnen oder Verlieren, um die möglichst geschickte Organisation von Mehrheiten. Vielmehr ist es lohnenswert, die wirksamen ‚Körnchen‘, die fast immer in der ‚Minderheitsposition‘ oder dem ‚Widerspruch‘ stecken, herauszufinden und zu nutzen. Und das alles braucht die ermutigende Haltung der Schulleitungsperson, dass alle aufgefordert sind, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen, und eben die nötige Zeit. (I 12: 34)

Derartige Hinweise zeigen eindrucksvoll, wie Schulleiter:innen eine transformationale Führungshaltung kohärent und konsequent leben und vorleben. Dies verlangt von den Akteur:innen im Schulsystem, ihr Wissen und Können situativ klug und kontextsensibel einzusetzen, um Bereitschaft für Partizipation und Teilhabe aller zu ermöglichen (Schratz, 2025). Wie es eine Schulleiterin formuliert: „Die sichere Haltung, das Wissen darum, wofür ich stehe, ist das unverzichtbare Rückgrat, der Anker, der Flexibilität, Empathie und Weichheit ermöglicht“ (I 127: 96). Diese innere Verankerung erscheint in unsicheren Zeiten wie diesen besonders wichtig, um jene Metastabilität zu schaffen, die für Schulen erforderlich ist, damit sie zu Orten werden, „an denen man lernt, Lösungen und Handlungsimpulse aus sich selbst heraus zu entwickeln. Räume,

in denen echte Begegnungen entstehen und die Geburtsstätten für das Neue sind“ (Scharmer, 2007, S. 112).

Literatur

- Agentur für Bildungsjournalismus (2025). Zukunftsstudie Schulmanagement 2025. Daten und Fakten zur Digitalisierung im Schulleitungs- und Schulträgeralltag. Manuskript.
- Bellibaş, M. Ş., Polatcan, M., Kaya, E., & Frick, W. C. (2025). School Leadership Types and Teacher Job Satisfaction: A Meta-Analytic Review. *Leadership and Policy in Schools*, 1–19.
- Berndt, C. (2023). *Resilienz: Das Geheimnis der psychischen Widerstandskraft: was uns stark macht gegen Stress, Depressionen und Burn-out*. dtv.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Interventions. Paradigm Publishers.
- Bietz, C., Krieg, M., & Schratz, M. (2023). Beratung zur Schulentwicklung: Wann, wie und warum? Antworten aus den Perspektiven von Schulleitung, Verwaltung und Wissenschaft. *Lernende Schule*, 26(4), 4–7.
- Breit, S., Schratz, M., & Zechner, K. (Hrsg.). (2025). *Caring Culture: Fürsorge und sorgende Verantwortung in der Pädagogik*. StudienVerlag.
- Brinkmann, M. (2021). *Die Wiederkehr des Übens: Praxis und Theorie eines pädagogischen Grundphänomens*. Kohlhammer.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Heinemann.
- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., & Teddlie, C. (Hrsg.). (2016). *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement: Research, policy and practice*. Routledge.
- DePhillips, F. A., Berliner, W. M., & Cribbin, J. J. (1960). *Meaning of Learning and Knowledge: The Management of Training Programs*. Richard D. Irwin.
- Destatis (2023, 13. Juli). Psychische Erkrankungen waren 2021 die häufigste Ursache für Krankenhausbehandlungen von 10- bis 17-Jährigen [Pressemitteilung]. http://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/07/PD23_N042_231.html
- Diener, E. (Hrsg.). (2009). *Social indicators research series: Volume 37. The Science of Well-Being*. Springer.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. Methuen.
- El-Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung: Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Kiepenheuer & Witsch.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. Urban und Schwarzenberg.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Juventa.
- Fend, H. (2008a). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchges. Aufl.). VS Verlag.
- Fend, H. (2008b). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS Verlag.
- Fend, H. (2024). Bildung braucht Wertschätzung: Interview Eva Fessler. *Wissenswert - Magazin der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck* (4), 14–15.
- Fend, H., Berger, F., & Grob, U. (Hrsg.). (2009). *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück: Ergebnisse der Life-Studie*. VS Verlag.
- Fischer, R. (2015, September 8). *Bildung der Entscheidungsgesellschaft. Vortrag Sommersymposium NMS-Entwicklungsbegleitung*. Zentrum für Lernende Schulen. NMS Entwicklungsbegleitung, St. Johann i. Pongau.

- Fullan, M., & Rincón-Gallardo, S. (2023). Leadership for Learning als Kompass, um Schulen für die Zukunft zu gestalten. In N. Anderegg, A. Knies, L. Jesacher-Rößler, & J. Breitschaft (Hrsg.), *Führung von und in Bildungsorganisationen* (S. 24–33). hep.
- Gmeiner, B. (2024, 10. Dezember). Generation KI im Klassenzimmer: Neue Zahlen zur KI-Kompetenz von Oberstufenschülerinnen und -schülern. KI im Klassenzimmer. <https://www.der-standard.at/story/3000000248569/generation-ki-im-klassenzimmer?ref=article>
- Gregorzewski, M., Schratz, M., & Wiesner, C. (2018). Exploring the Personal Mastery of Educational Leaders: FieldTransformation360 and its Validation in the Austrian Leadership Academy. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(3), 59–78.
- Grünberger, N., Nárosy, T., & Schratz, M. (2025). Was und wer zählt? Bildung in der Digitalität und Schule im Kontext von KI-Entwicklungen. In G. Brägger & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Lernen mit digitalen Medien* (3. Aufl., S. 188–215). Beltz.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2021). *Well-Being in Schools: Three Forces That Will Uplift Your Students in a Volatile World*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning" durch Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Schneider Hohengehren.
- Holzkamp, K. (1992). Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. In K.-H. Braun & J. Wetzel (Hrsg.), *Studienbibliothek der kritischen Psychologie: Vol. 10. Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln: Bericht von der 6. Internationalen Ferien-Universität Kritische Psychologie*, 24. bis 29. Februar 1992 in Wien (S. 91–113). Arbeit und Gesellschaft.
- Hugo, J., Assmann, C., & Schmidt, A. (Hrsg.). (2025). *Gemeinsam Schule gestalten: Band 6. Educational Leadership and Children's Rights? Kinderrechte als Führungsaufgabe?* Waxmann.
- Kellerman, G. R., & Seligman, M. (2023). *Tomorrowmind: Thriving at Work with Resilience, Creativity, and Connection—Now and in an Uncertain Future*. Atria Books.
- Klafki, W. (2002). *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext: Ausgewählte Studien* (B. Koch-Priewe, H. Stübiger, & W. Hendricks, Hrsg.). Beltz.
- Klingberg, L. (1997). *Lernen – Lehren – Unterricht. Über den Eigensinn des Didaktischen*.
- Kuhn, T., & Weibler, J. (2012). *Führungsethik in Organisationen*. Kohlhammer.
- LernQuadrat (2024, 23. Mai). *Die Meinung der Schüler*innen zum Thema Schule und Noten* [Pressekonferenz]. https://www.lernquadrat.at/fileadmin/LernQuadrat/Presse/Pressegespraeche/24-05-23-meinung-der-schueler/Charts_SchuelerInnenumfrage.pdf
- Löffler, K. (2021). *Zwischen den Stühlen: Von Schulleiterinnen, Spannungsfeldern und Supervision*. myMorawa.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Harvard University Press.
- Messner, R. (2004). Was Bildung von Produktion unterscheidet. *Die Deutsche Schule*, 96 (8. Beiheft), 26–47.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. Fink.
- Nachbauer, M. (2021). *Die Effekte von Schule auf Leistungsentwicklung und Leistungsunterschiede nach sozialer Herkunft. Empirische Erziehungswissenschaft: Band 83*. Waxmann.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M., & Combe, A. (Hrsg.). (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Springer.
- Plötner, M., Moldt, K., In-Albon, T., & Schmitz, J. (2022). Einfluss der COVID-19-Pandemie auf die ambulante psychotherapeutische Versorgung von Kindern und Jugendlichen. *Die Psychotherapie*, 67(6), 469–477. <https://doi.org/10.1007/s00278-022-00604-y>
- Rasfeld, M., & Puder, U. (2024). *Das Schul-Drama: ... und wie wir unsere Kinder für die Zukunft stärken*. bene!
- Reimer, K. E., Kaukko, M., Windsor, S., Kemmis, S., & Mahon, K. (Hrsg.). (2024). *Living well in a world worth living in for all: Volume 2*. Springer Nature.
- Reuschenbach, J., & Frenzel, K. (2024). *Defekte Debatten: Warum wir als Gesellschaft besser streiten müssen*. Suhrkamp.

- Rödel, S. S., Schauer, G., Christof, E., Agostini, E., Brinkmann, M., Pham Xuan, R., Schratz, M., & Schwarz, J. F. (2022). Ethos im Lehrberuf. Humboldt-Universität zu Berlin. <https://doi.org/10.18452/24680>
- Rolff, H.-G. (2023). *Komprensive Schulreform: Wie ein qualitätsorientiertes Gesamtsystem entwickelt werden kann*. Beltz.
- Rosa, H. (2018). *Unverfügbarkeit*. Residenz.
- Rostalski, F. (2024). *Die vulnerable Gesellschaft: Verletzlichkeit als Herausforderung der Freiheit*. Beck.
- Runge, R. A., Glaesmer, H., Schmitz, J., & Nesterko, Y. (2022). Mental Health in Children of Immigrants in Germany: The Role of Socio-Demographic and Immigration-Related Characteristics. *Journal of Child and Family Studies*, 31(1), 155–168. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02141-9>
- Sammons, P. (1999). *School Effectiveness. Coming of Age in the Twenty-First Century*. Swets & Zeitlinger.
- Scharmer, C. O. (2007). Entdecke die Möglichkeiten. *Brand Eins*(12), 111–120.
- Scharmer, C. O. (2009). *Theorie U: Von der Zukunft her führen: Presencing als soziale Technik*. Carl Auer.
- Schleicher, A. (2022). Zukunft gestalten: Wie Bildungssysteme Herausforderungen begegnen. *Lernende Schule*(100), 15–16.
- Schley, V., & Schley, W. (2010). *Handbuch Kollegiales Team-Coaching*. StudienVerlag.
- Schley, W., & Schratz, M. (2023). *Führen mit Präsenz und Empathie: Werkzeuge zur schöpferischen Neugestaltung von Schule und Unterricht* (2. überarb. Aufl.). Beltz.
- Schratz, M. (2018). Lernen braucht Beziehung. Professionsethik als Basis lernseitiger Orientierung im Unterricht. In H.-R. Schärer & M. Zutavern (Hrsg.), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen* (S. 91–106). Waxmann.
- Schratz, M. (2025). Entwicklung von Schule und Unterricht braucht transformationale Führung – und wie!? In: Dittrich, A.-K. & Schauer, G. (Hrsg.), *Von Tradition zu Transformation: Pädagogisches Handeln im Wandel der Zeit* (S. 107–118). Klinkhardt.
- Schratz, M., Amman, M., Anderegg, N., Bergmann, A., Gregorzewsky, M., Mauersberg, W., & Möltner, V. (2022). *Lernseits führen: Den Facettenreichtum im Schulleben erkunden*. Kallmeyer.
- Schratz, M., Hartmann, M., & Schley, W. (2010). *Schule wirksam leiten. Analyse innovativer Führung in der Praxis*. Waxmann.
- Schratz, M., Schwarz, J. F., & Westfall-Greiter, T. (2011). Auf dem Weg zu einer Theorie lernseits von Unterricht. In W. Meseth, M. Prose, & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 103–129). Klinkhardt.
- Schratz, M., & Westfall-Greiter, T. (2010). Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 12(1), 18–31.
- Schwarz, J. F. (2016). "Kinder, warum redet ihr nicht mit euren Banknachbarn?": Lernseitige Betrachtungen zu individualisierenden Lehr- und Lernformen. In K. Rabenstein & B. Wischer (Hrsg.), *Individualisierung schulischen Lernens: Mythos oder Königsweg?* (S. 33–46). Kallmeyer.
- Senge, P. M. (1996). *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Klett-Cotta.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Solzbacher, C. (2016). Auf die professionelle pädagogische Haltung kommt es an. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2016: Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 116–126). Carl Link.
- Sprenger, R. K. (2002). *Vertrauen führt: Worauf es im Unternehmen wirklich ankommt*. Campus.
- Steffens, U., & Bargel, T. (Hrsg.). (1987). *Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule*. HIBS.
- Stürz, R. A., Schlude, A., Putfarken, H., & Stumpf, C. (2022). *Das bidt-SZ Digitalbarometer*. <https://doi.org/10.35067/xyppq-kn66>

- Vodafone Stiftung Deutschland. (Januar 2025). *KI an europäischen Schulen: Deutscher Bericht zur Befragung von 12- bis 17-jährigen Schüler:innen in sieben Ländern*.
- Waldenfels, B. (2009). *Ortsverschiebungen, Zeitverschiebungen: Modi leibhafter Erfahrung*. Suhrkamp.
- Weßels, D. (2023a). Wie verändert ChatGPT das Lernen? *Kieler Nachrichten*, Freitag, 8. 12. 2023, S. 11. www.kn-online.de/schleswig-holstein/kieler-ki-expertin-wessels-wie-chatgpt-schule-und-lernen-in-sh-veraendert-MVUREMH2KVFLFDJOA4OHM33K7Q.html
- Weßels, D. (2023b). Stellungnahme zu ChatGPT für den Bundestagsausschuss Bildung, Forschung und Technikabschätzung 20(18)108C (April 2023). <https://www.bundestag.de/resource/blob/944668/8986c32590098f441fba938039650e5/20-18-108c-Wessels-data.pdf>
- Wischer, B. (2008). Binnendifferenzierung ist ein Wort für das schlechte Gewissen des Lehrers. *Erziehung und Unterricht*, 158(9-10), 714–722.
- Wisniewski, B., & Gottschling, B. (2025). *Weniger macht Schule: Wie De-Implementierung schulische Freiräume schafft*. Kohlhammer.

Autor

Schratz, Michael, Univ.-Prof. i.R. Dr.
Universität Innsbruck, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Leadership- und Lernforschung, phä-
nomenologische Bildungsforschung, Schulentwicklung und Innovationen in
Bildungssystemen
E-Mail: michael.schratz@uibk.ac.at

*Katharina Maag Merki, Beat Rechsteiner
und Andrea Wullschleger*

Die Schule als Pädagogische Handlungseinheit im Lichte aktueller Forschungsbefunde

Abstract:

In diesem Beitrag steht das von Fend geprägte Konzept der „Schule als pädagogische Handlungseinheit“ im Zentrum. Die Plausibilität dieses Konzepts wird auf der Basis der Ergebnisse einer eigenen Studie schrittweise diskutiert. Im Fokus steht dabei die Kooperationspraxis von Lehrpersonen in Primar- und Sekundarschulen der Deutschschweiz. Diese wurde u.a. mittels Time-Sampling-Methoden sowie sozialer Netzwerkanalysen differenziert analysiert. Die Forschungsbefunde bestätigen die Relevanz der Schule als pädagogische Handlungseinheit. Allerdings eröffnen sich auch weiterführende Forschungsfragen. Besonders ertragreich erscheint, die Frage nach der Schule als pädagogische Handlungseinheit um zwei Perspektiven zu erweitern. So kann zum einen sowohl theoretisch als auch empirisch argumentiert werden, dass Teams von einzelnen Lehrpersonen innerhalb der Einzelschule eine weitere zentrale Handlungseinheit für die Schulentwicklung darstellen (neben dem Unterricht (Mikroebene) und der Schule insgesamt (Mesoebene)). Zum anderen weisen Brokers als soziale Brücken innerhalb und zwischen Schulen eine zentrale Akteursposition im schulischen Gefüge auf. Der analytische Blick auf diese Brücken eröffnet das Potenzial, Schulen als pädagogische Handlungseinheiten differenzierter zu verstehen.

Keywords: Pädagogische Handlungseinheit, Schulentwicklung, Kooperation, soziale Netzwerke, Time-Sampling

Was ist Schule? Wie sieht ihr „Innenleben“ aus? Wie wird sie gestaltet? Und was leistet sie (nicht)? Im deutschsprachigen Raum sind diese Fragen unmittelbar verbunden mit den jahrzehntelangen Forschungsarbeiten von Helmut Fend (Mattes & Reh, 2019). Dazu zählen insbesondere seine theoretischen Auseinandersetzungen zur *Theorie der Schule* (Fend, 1981), stark geprägt durch eine struktur-funktionalistische Perspektive auf Schule als Sozialisationsinstanz. In der Weiterentwicklung dieser Theorie ein Vierteljahrhundert später zur *Neuen Theorie der Schule* (Fend, 2006) rückten sodann die Akteure und ihre Handlungen in der Gestaltung von Schule in den Fokus. Darüber hinaus sind die Auseinandersetzungen mit der Frage nach der Qualität (Fend, 1982, 1986, 1998, 2000, 2008a, 2016) und der Gestaltung und Steuerung von Schule (Fend, 2005, 2008b) wegweisend.

Auch 50 Jahre nach den ersten Publikationen von Fend bleiben die von ihm bearbeiteten Themen bedeutsam – nicht nur im deutschsprachigen Diskurs. In den nachfolgenden Ausführungen wird eines seiner zentralsten Konzepte, die „Schule als pädagogische Handlungseinheit“ (Fend, 1986), ins Zentrum gesetzt, unter Berücksichtigung eigener Forschungsbefunde diskutiert und durch weiterführende Forschungsfragen ergänzt. Dabei beziehen wir uns auf unsere Längsschnittstudie „School improvement capacity for academic learning“ (SIC-Studie), die vom Schweizerischen Nationalfonds über mehrere Jahre unterstützt wurde.

Nachfolgend wird das Konzept der Schule als pädagogische Handlungseinheit schrittweise beleuchtet. Abschnitt 1 bietet einen kurzen Einblick in den aktuellen Forschungsstand. In Abschnitt 2 wird ein allgemeiner Überblick über die SIC-Studie gegeben, und es werden verschiedene methodische Zugänge für die eigene empirische Analyse vorgestellt. Der empirische Einblick in Abschnitt 3 fokussiert auf schulische Unterschiede in der Kooperationspraxis als Indikatoren für die Bedeutung der Schule als Handlungseinheit. Abschnitt 4 diskutiert die empirischen Befunde im Hinblick auf bestehende theoretische Annahmen. Nachfolgend wird in Abschnitt 5 das Konzept der pädagogischen Handlungseinheit durch zwei zusätzliche Forschungszugänge erweitert – durch die Analyse von Lehrpersonenteams als weitere mögliche zentrale Handlungseinheit für die Schulentwicklung (Abschnitt 5.1) sowie durch die Betrachtung von sozialen Brücken – sogenannte Brokers – als zentrale Akteursposition im schulischen Gefüge (Abschnitt 5.2). Ein Fazit schließt diesen Beitrag ab (Abschnitt 6).

1 Schule als pädagogische Handlungseinheit – Kurzer Forschungsstand

Die Analyse der Relevanz der Schule für das Lernen der Schüler:innen gehört seit (mindestens) den 1960er Jahren zu den bedeutendsten erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen. Wegweisend waren zum einen die im angloamerikanischen Raum durchgeführten Studien von Coleman et al. (1966), Jencks et al. (1972), Brookover et al. (1979) und Rutter et al. (1979), zum anderen die Studien von Fend (1982, 1986) im deutschsprachigen Raum, die darlegen konnten, dass Schule für das Lernen der Schüler:innen einen je spezifischen eigenen Beitrag leistet. Fend (1982) verwies darauf, dass es weniger auf Merkmale auf der Systemebene, sondern auf die Einzelschule ankommt. So zeigten sich größere Unterschiede zwischen Schulen innerhalb eines Systems (z. B. Gesamtschulsystem) als zwischen den Systemen (z. B. Gesamtschulsystem vs. dreigliedriges System). Als Ergebnis entwickelte Fend ein Verständnis von „Schule als pädagogische Handlungseinheit“ (Fend, 1986), die er als „gemeinschaftliche Problemlösezusammenhänge“ versteht, als „Versuche der gemeinsamen Lösung von Aufgaben des Lehrens und der Verständigung mit der heranwachsenden Generation, sie sind aktive, gemeinschaftlich gestützte oder beeinträchtigte Auseinandersetzungen mit den vorhandenen Ressourcen einer Schule, den gegebenen Organisationsmerkmalen (...), aber auch Gestaltungsformen der spezifischen Probleme der Lehrerarbeit mit Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Stadien ihrer Entwicklung“ (S. 275). Dadurch kann gemäß Fend eine Kultur einer Schule entstehen, die man dann als „jeweilige Modalität der gemeinschaftlichen Aufgabenbewältigung angesichts vorgegebener Ziele und vorhandener Ressourcen interpretieren kann“ (ebd.).

Umfangreiche empirische Analysen konnten bestätigen, dass die Einzelschule (Mesoebene) – im Vergleich zum Bildungssystem insgesamt (Makroebene) oder zur Klasse (Mikroebene) – einen systematischen eigenen Beitrag zur Erklärung der Unterschiede in den Leistungen zwischen den Schüler:innen leistet (Brunner et al., 2018; Ditton, 2017; Klieme, 2016; Kyriakides & Creemers, 2009; Reynolds et al., 2014; Wurster & Feldhoff, 2019). Allerdings variiert der Anteil an erklärter Varianz in Abhängigkeit von den untersuchten Outcome-Merkmalen der Schüler:innen (z. B. Leistungen vs. affektive und motivationale Variablen), den Merkmalen des Bildungssystems, insbesondere der Schulformen, oder den untersuchten Qualitätsmerkmalen (Maag Merki, 2021).

Schule kann somit, neben der Klasse, als zentrale Handlungs- bzw. Wirkungsebene bezüglich des Lernens der Schüler:innen betrachtet werden. Daraus ergeben sich zentrale weiterführende Fragen: Was charakterisiert die Schule als pädagogische Handlungseinheit? Worin zeigt sich das Spezifische, das Einzige, das die eine von der anderen Schule unterscheidet?

2 Grundlagen für die Analyse der Schule als pädagogische Handlungseinheit im Rahmen der SIC-Studie

2.1 Allgemeiner Überblick über die SIC-Studie

In der SIC-Studie orientieren wir uns zum einen am theoretischen *Konzept der Schulentwicklungskapazität* (Maag Merki, 2017), definiert als die Fähigkeit einer Schule und ihrer Akteure, auf schulinterne und -externe Herausforderungen kompetent zu reagieren und ihr schulisches und unterrichtliches Angebot, in Abhängigkeit von diesen Herausforderungen, weiterzuentwickeln, damit das Lernen der Schüler:innen verbessert werden kann.

Zum anderen steht der Ansatz der Regulation von Routinen (Maag Merki, Wullschleger et al., 2023) im Zentrum unserer Analysen, den wir auf der Basis der Arbeiten von Feldman (2000, Feldman et al., 2021), Argyris und Schön (1978, 1996), Mitchell und Sackney (2011) sowie Winne und Hadwin (2008) entwickelt haben (vgl. Abbildung 1). In der Verbindung dieser theoretischen Zugänge sehen wir das Potenzial, dass sie besser als bisherige Ansätze aufzuzeigen vermögen, warum und in welchen Situationen Routinen in der schulischen Arbeit reguliert werden und inwiefern diese Veränderung eine günstige oder ungünstige Entwicklung mit sich bringt. Herausfordernde Situationen im Schulalltag werden großmehrheitlich mit Routinen begegnet (schwarze Pfeile im Modell), im Sinne eines „if“- und „then“-Zusammenhangs (Winne & Hadwin, 2008). Wenn eine spezifische herausfordernde Situation auftritt und wahrgenommen wird („if“), ist bei einem Routineablauf klar, welche Ziele und Standards erreicht werden wollen, wer mit welchen Kompetenzen zuständig ist und welche Strategien zur Erreichung der Ziele in Frage kommen („then“). Führt die Routine allerdings nicht zur Lösung der herausfordernden Situation, sind spezifische Regulationsprozesse erforderlich, die mit Winne und Hadwin (2008) als Wechsel von „then“ zu „else“ beschrieben werden. Die gestrichelten Linien im Modell verdeutlichen die „Orte“, an denen Regulationsprozesse beim Wechsel von „then“ zu „else“ vonstattengehen können. Im Modell werden die Regulationsprozesse mit drei Schritten beschrieben: Die herausfordernde Situation und die implementierten Routinen müssen *identifiziert*, *analysiert* und ggf. *angepasst* werden. Dazu sind kognitive, metakognitive und motivationale Regulationsstrategien von Bedeutung (Maag Merki, Wullschleger et al., 2023).

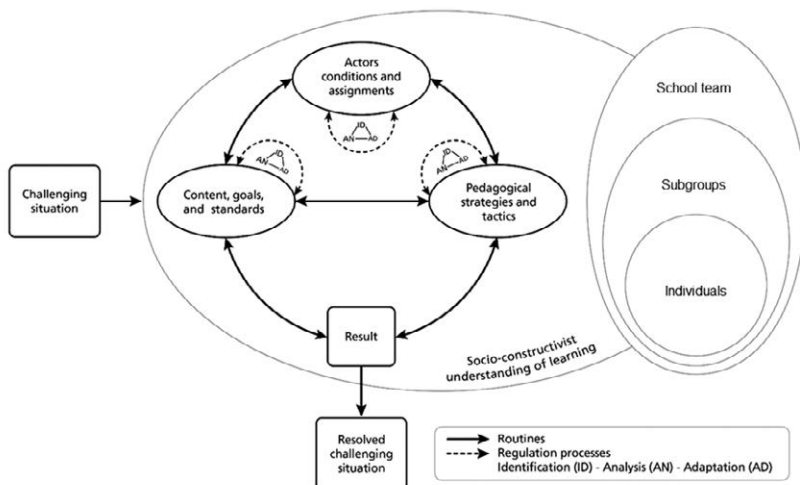


Abb. 1: Theoretisches Rahmenmodell der Regulation von Routinen (Maag Merki, Wulschleger et al., 2023, S. 594)

Empirisch haben wir in zwei Projekten untersucht, in welcher Weise Schulen und ihre Akteure zur Weiterentwicklung von Schule und Unterricht beitragen, indem sie Routinen identifizieren, analysieren und – sofern diese für die Zielerreichung nicht mehr funktional sind – gezielt anpassen.

In Teilstudie 1 in vier Sekundarschulen der Deutschschweiz (7. bis 9. Schuljahr) wurde je das gesamte Schulteam mittels quantitativer und qualitativer Instrumente zur Schulentwicklungskapazität befragt (N = 105). Eingesetzt wurde ein *standardisierter Fragebogen für die Schulleitungen und die Lehrpersonen*, um ihre Handlungen, Motivationen und Einstellungen in Bezug auf die Qualitätsentwicklung der schulischen Prozesse zu untersuchen. Die Kooperationsstrukturen aller Lehrpersonen im Schulteam wurden via *soziale Netzwerke* erfasst. Darüber hinaus haben wir mittels *Time-Sampling-Verfahren* ein *Online-Practice-Log* eingesetzt, mit dem die Lehrpersonen während drei ausgewählten Wochen täglich ihre beruflichen Aktivitäten außerhalb des Unterrichtens erfasst haben. Ergänzend dazu fanden *Interviews und Gruppengespräche* mit den Schulleitungen und einzelnen Lehrpersonen statt.

In Teilstudie 2 wurden in einer umfangreichen Längsschnittstudie in 59 Primarschulen der Deutschschweiz 1612 Schüler:innen (in 125 Klassen der 5. Primarschulklasse) und 1630 Lehrpersonen (pro Schule je das gesamte Schulteam) über ein Schuljahr mittels verschiedener Erhebungsverfahren befragt. Bei den Lehrpersonen kamen mit geringfügigen Anpassungen dieselben Instrumente

wie in Teilstudie 1 zum Einsatz. Darüber hinaus wurden die Schüler:innen mittels *eines standardisierten Fragebogens* zu ihrem Mathematikunterricht und ihren Lernmotivationen befragt (anfangs, Mitte und Ende des Schuljahres) sowie mittels *Leistungstests* ihre Mathematikkompetenzen erfasst (anfangs und Ende des Schuljahres). Ergänzt wurden diese Erhebungsverfahren mit einer *qualitativen Fallstudie* in acht ausgewählten Primarschulen, in denen Gruppendiskussionen durchgeführt wurden.

2.2 Methodischer Zugang zur Analyse der Schule als pädagogische Handlungseinheit in der SIC-Studie

Die Frage nach der Bedeutung der Einzelschule für das spezifische Handeln der Lehrpersonen kann im Rahmen der SIC-Studie mittels verschiedener Daten bearbeitet werden. Um die Analysen einzugrenzen, erfolgt nachfolgend eine Fokussierung auf die Kooperationspraxis von Lehrpersonen, eine zentrale Prozessvariable in der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung, die von Fend als Indikator für die Erfassung des „sozialen Binnengefüges“ (1986, S. 279) der Schule als pädagogische Handlungseinheit ebenfalls untersucht worden ist. Bei der Analyse der Kooperationspraxis beziehen wir uns auf *drei spezifische Analysen*:

Erstens beziehen wir uns auf die Untersuchung von Unterschieden zwischen Sekundarschulen in Teilstudie 1 auf Basis von Time-Sampling-Daten (Maag Merki et al., 2022). In dieser Teilstudie wurde u.a. untersucht, inwiefern sich neben individuellen Faktoren (z. B. Schulleitungsfunktion, Interesse, den eigenen Unterricht zu analysieren und weiterzuentwickeln) auch ein Effekt auf Schulebene bezüglich der Häufigkeit und des Inhalts der Kooperationsaktivitäten von Lehrpersonen zeigt. Basis dieser Analysen waren ein standardisierter Fragebogen sowie standardisierte *Online-Practice-Logs* jeweils am Ende eines Arbeitstages über drei Wochen hinweg (total 21 Tage). Konkret wurden die Lehrpersonen jeden Tag gebeten anzugeben, mit wem sie am jeweiligen Tag zu welchem Thema zusammengearbeitet haben. Dabei wurden die Aufgaben in administrativ-organisatorische sowie fachlich-inhaltliche Aufgaben unterteilt. Diese beziehen sich sowohl auf den Unterricht und die eigenen Kompetenzen (z. B. Reflektieren und Weiterentwickeln des eigenen Unterrichts, Studium von Fachliteratur) wie auch auf die Weiterentwicklung des Teams (z. B. Gesprächsqualität) und die Weiterentwicklung der Schule insgesamt (z. B. Mitarbeit bei der Qualitätssicherung und -entwicklung).

Zweitens werden die *Ergebnisse der sozialen Netzwerkanalysen, ebenfalls in Teilstudie 1*, miteinbezogen (Wullschleger et al., 2023). In diesen wurden die Lehrpersonen und Schulleitungen gebeten anzugeben, mit wem sie sich im letzten Jahr über neue Ideen für ihren Unterricht bzw. ihre Arbeit, über neue Ideen für die Zusammenarbeit im eigenen Team sowie über neue Ideen für die Ge-

gestaltung ihrer Schule insgesamt ausgetauscht haben. Diese Analysen ermöglichen, ergänzend zu den Interpretationen von Maag Merki et al. (2022), etwas über die schulspezifischen Profile der Kooperationsaktivitäten der vier Sekundarschulen zu erfahren. Allerdings können mögliche Schulunterschiede aufgrund der kleinen Stichprobe nicht statistisch abgesichert werden.

Daher werden *drittens diese Analysen mit Ergebnissen aus den sozialen Netzwerkanalysen in Primarschulen aus der Teilstudie 2* ergänzt, die eine deutlich größere Schulstichprobe umfasst (Wullschleger, Vörös, et al., 2025). In dieser kann untersucht werden, inwiefern sich die Strukturen sozialer Netzwerke zu den drei Entwicklungsbereichen Weiterentwicklung des Unterrichts, des Teams und der gesamten Schule signifikant voneinander unterscheiden.

Die Analyse der übergeordneten Frage, inwiefern sich Unterschiede in der Kooperationspraxis zwischen den Schulen zeigen und wie diese erklärt werden können, nehmen Bezug zu den Ergebnissen von Wurster und Feldhoff (2019). Diese haben die Daten der Drei-Länder-Studie von Fend (1982) reanalysiert und mittels Varianzaufklärungsanalysen untersucht, inwiefern für die Kooperationspraxis zwischen Lehrpersonen die Schule als die relevante pädagogische Handlungseinheit betrachtet werden kann. Ihre Analysen bestätigen, dass im Gegensatz zu den Unterrichtsdimensionen, „für die Mehrzahl der untersuchten Merkmale der Schulkultur (z. B. Kooperation im Kollegium, pädagogische Werte und Überzeugungen) nach der Individualebene der größte Varianzanteil auf der Schulebene liegt und somit die Schule für diese Merkmale die relevante pädagogische Gestaltungseinheit ist“ (Wurster & Feldhoff, 2019, S. 36).

3 Empirischer Einblick: Schulunterschiede in der Kooperationspraxis als Hinweis auf die Bedeutung der Schule als pädagogische Handlungseinheit

In Teilstudie 1 wurde basierend auf Time-Sampling-Daten untersucht, inwiefern sich neben individuellen Faktoren auch ein Effekt auf Schulebene bezüglich der Häufigkeit und des Inhalts der Kooperationsaktivitäten von Lehrpersonen zeigt (Maag Merki et al., 2022). Die Ergebnisse zeigen eine signifikante Variabilität der Kooperationsaktivitäten *innerhalb* der Woche über die einzelnen Tage hinweg (anfangs der Woche scheinen die Lehrpersonen häufiger miteinander zu kooperieren), nicht aber *zwischen* den Wochen, dies vor allem bezüglich der Bearbeitung administrativ-organisatorischer Themen. Hinsichtlich der Kooperationsaktivitäten zu inhaltlich-fachlichen Themen war die Stabilität etwas geringer, da in einer Woche in einer Schule ein spezifischer Weiterbildungstag durchgeführt wurde. Die Kooperationsaktivitäten in den anderen beiden Wochen waren allerdings ebenfalls sehr stabil (vgl. Abbildung 2).

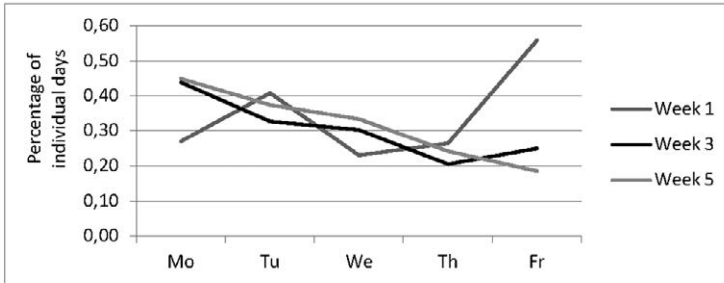


Abb. 2: Variabilität der Kooperationsaktivitäten zu fachlich-inhaltlichen Fragestellungen (Maag Merki et al., 2022, S. 14)

Es scheint somit, dass die Lehrpersonen zwar über den Wochenverlauf unterschiedliche Häufigkeiten von Kooperationen implementiert haben, dass sich diese Praktiken aber in den verschiedenen Wochen gleichen. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die identifizierte Kooperationspraxis in den vier Schulen als kollektive Routine der Schulpraxis von Lehrpersonen und Lehrpersonenteams gelten kann (Feldman, 2003; Feldman et al., 2021; Sherer & Spillane, 2011; Spillane et al., 2016).

Routinen sind repetitive Praxen und können u.a. zur Stabilisierung des professionellen Handelns beitragen (Maag Merki, Wullschleger et al., 2023). Angesichts dessen, dass die Kooperationsaktivitäten kaum durch individuelle Merkmale der Lehrpersonen beeinflusst sind, insbesondere nicht durch das individuelle Interesse an der Analyse und Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtspraxis, ist zu prüfen, ob die Schule bezüglich des kooperativen Handelns eine besondere „Handlungseinheit“ darstellt, was sich in signifikanten Unterschieden zwischen den Schulen zeigen müsste.

Die entsprechenden Analysen verweisen auf signifikante Kontraste zwischen einzelnen Schulen. Auffällig waren besonders Schule 3 und 4.

- In Schule 4 haben die Lehrpersonen ein überdurchschnittlich häufiges Kooperieren zu *administrativ-organisatorischen Themen* angegeben. Sie unterscheiden sich dabei systematisch von jenen in Schule 3 und 2.
- In Schule 3 wiederum erfassten die Lehrpersonen überdurchschnittlich häufige Kooperationsaktivitäten zu *inhaltlich-fachlichen Themen* und unterscheiden sich dadurch systematisch von jenen in Schule 2 und 4.

Welches könnten nun die Gründe für diese spezifischen schulischen Kooperationsprofile sein? Die kontrastive Fallauswahl der Schulen lässt mögliche Deutungen zum einen unter Berücksichtigung der sozialen Lage der Schule, zum anderen durch die Analyse der professionellen Praxis zu.

3.1 Unterschiede in der sozialen Lage der Schulen

Schule 4 ist eine Schule in einer regional wichtigen Kleinstadt in einer ländlichen Gegend mit 6400 Einwohner:innen, die im Vergleich zu den anderen Fallschulen den höchsten Anteil an Ausländer:innen (27.4 %) sowie den geringsten Anteil an Einwohner:innen mit einer Tertiärausbildung aufweist (27.8 %). Schule 3 hingegen befindet sich in einem Vorort der Kantonshauptstadt in einem wirtschaftsstarken Kanton. Sie weist wie die Schulen 1 und 2 einen deutlich geringeren Ausländer:innenanteil auf (17.1 %), verzeichnet aber in den letzten Jahren ein rasantes Bevölkerungs- und Wirtschaftswachstum. Zudem ist Schule 3 jene Schule mit dem höchsten Anteil an Einwohner:innen mit einer Tertiärausbildung (43 %). Schule 2 ist in einer ländlichen Gegend ohne starken Wirtschafts- und Bevölkerungsentwicklungen in den letzten Jahren situiert und unterscheidet sich damit zwar systematisch von Schule 3, weist aber eine ähnliche Zusammensetzung der Bevölkerung wie in Schule 3 und damit eine deutlich geringere soziale Belastung als Schule 4 auf.

Die überdurchschnittlich häufige Kooperation der Lehrpersonen zu administrativ-organisatorischen Fragen in Schule 4, die einzige mit einem hohen Ausländer:innenanteil und geringem Anteil an Familien mit Tertiärausbildung, könnte dahingehend interpretiert werden, dass die Lehrpersonen in ihren Kooperationsaktivitäten stark beeinflusst sind von der sozialen Zusammensetzung ihrer Schüler:innen. Diesen Kompositionsfaktor erachten wir als relevant, da eine intensive Koordination der administrativen und organisatorischen Arbeit Schüler:innen und Eltern mit größerer Bildungsferne und Migrationshintergrund helfen könnte, die Anforderungen der Schule erfolgreich zu bewältigen. In diesen Schulen müssen Lehrpersonen beispielsweise häufiger Informationen koordinieren und sich gemeinsam auf Elterngespräche oder Termine mit Sozialbehörden vorbereiten (Muijs et al., 2004). In Schulen mit einem höheren Anteil an Kindern mit einem höheren sozio-ökonomischen Hintergrund verfügen die Eltern hingegen über mehr Wissen über das Bildungssystem, da die kulturelle Passung zwischen Schulen und Familien besser ist (Kramer, 2014). Infolgedessen könnte der Bedarf an Zusammenarbeit bei administrativen und organisatorischen Aufgaben in diesen Schulen geringer sein.

3.2 Unterschiede in der professionellen Praxis in Sekundarschulen

Auch in Schule 3 könnte die soziale Lage der Schule ein zentraler Grund für die verstärkte Kooperation zu fachlich-inhaltlichen Fragen sein (z. B. aufgrund des höheren Interesses der Eltern mit Tertiärausbildung an der Schule). Da sich Schule 3 aber auch systematisch von Schule 2 in Bezug auf die Kooperation zu fachlich-inhaltlichen Fragen unterscheidet, die soziale Zusammensetzung in beiden Schulen aber vergleichbar ist, kommen weitere Argumentationszusammenhänge in Betracht, die stärker die konkrete professionelle Praxis und somit das Innenleben der Schulen beleuchtet. Hierzu nutzen wir die Ergebnisse der sozialen Netzwerkanalysen zu den gleichen vier Schulen (Wulschleger et al., 2023).

Dabei fällt auf, dass sich die Schulen durch die Struktur ihrer sozialen Netzwerke bzw. ihrer Interaktionsaktivitäten in Bezug auf die Weiterentwicklung des Unterrichts, der Teamarbeit und der Schule insgesamt unterscheiden (vgl. Abbildung 3).

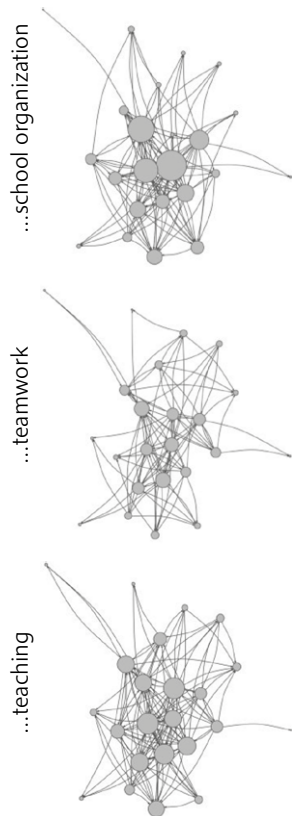


Figure 2: Network plots of school 2. Exploring of new ideas on...
Note. The size of the nodes (actors) refer to their total degree centrality.

Table 4: Descriptive measures of the networks for new ideas on teaching, teamwork, and school organization (Nschool = 4).

School	1			2			3			4		
	Teaching	Team-work	School organization	Teaching	Team-work	School organization	Teaching	Team-work	School organization	Teaching	Team-work	School organization
Density	.176	.183	.161	.271	.184	.255	.180	.152	.203	.209	.131	.164
Centralization												
Degree	.202	.149	.353	.216	.164	.446	.224	.200	.271	.379	.229	.348
Indegree	.172	.165	.187	.229	.316	.427	.406	.262	.417	.310	.202	.429
Outdegree	.259	.426	.534	.547	.225	.700	.233	.366	.693	.569	.239	.429
Reciprocity	.536	.495	.472	.409	.344	.450	.471	.333	.294	.532	.404	.419
Transitivity	.389	.445	.392	.610	.455	.575	.374	.454	.509	.419	.374	.423

Note. Highlighted in gray are the main results referred to in the text

Abb. 3: Plots der sozialen Netzwerke der Schule 2 und deskriptive Ergebnisse für alle Schulen (Wullschlegler et al., 2023, S. 6)

Besonderheiten der Schule 4

In Schule 4, in der die Lehrpersonen *besonders häufig zu administrativ-organisatorischen Aspekten* kooperieren (Maag Merki et al., 2022), tauscht sich einzig eine kleinere Gruppe von Lehrpersonen zur Weiterentwicklung des Unterrichts, des Teams und der Schule insgesamt und damit zu fachlich-inhaltlichen Fragen aus (Wullschleger et al., 2023).

So weist die Schule 4 beispielsweise im Vergleich zu den Schulen 2 und 3 hinsichtlich der Kooperationen zur Weiterentwicklung des Unterrichts und der Teamarbeit eine höhere *Degree Centralization* auf. Dies bedeutet, dass in dieser Schule nur einzelne Lehrpersonen viele Interaktionen zu Unterrichtsentwicklung haben und auch nur wenige Lehrpersonen selber andere diesbezüglich kontaktieren (*Outdegree Centralization*). In den Schulen 2 und 3 ist die Anzahl der Interaktionen pro Person, insbesondere zu Unterrichts- und Teamentwicklung, ausgeglichener. Zudem zeichnet sich die Schule 4 durch die geringste Anzahl an Kooperationsbeziehungen zu Fragen der Weiterentwicklung der gesamten Schule aus (*Density*).

Besonderheiten der Schule 2

Schule 2 weist im Vergleich zu den Schulen 3 und 4 die höchste Dichte in allen drei Kooperationsnetzwerken auf (*Density*). Dies bedeutet, dass in Schule 2 vergleichsweise mehr Kooperationsbeziehungen zwischen Lehrpersonen bestehen als in den anderen Schulen. Ebenfalls weist Schule 2 eine hohe Transitivität auf, was auf eine starke Gemeinschaft und das Vorhandensein von Subgruppen hinweist. Dadurch können Informationen schnell verbreitet werden. Allerdings kontaktieren nur wenige Personen andere Personen häufig bezüglich der Unterrichtsentwicklung (*Outdegree Centralization*) (analog zu Schule 4). Auch in Bezug auf die Weiterentwicklung der Schule insgesamt zeigt sich in Schule 2 eine starke Fokussierung auf wenige einzelne Personen (zu vermuten ist, dass es sich dabei um die Schulleitung handelt).

Trotz der Interaktionsdichte und der Verbundenheit in der gesamten Schule scheint es den Lehrpersonen somit in Schule 2 weniger gut zu gelingen, sich auf fachlich-inhaltliche Fragen in den Kooperationen zu konzentrieren (Wullschleger et al., 2023).

Besonderheiten der Schule 3

Schule 3 weist gegenüber Schule 2 nicht nur eine geringere Anzahl an Kooperationsbeziehungen insgesamt auf (*Density*), sondern auch eine geringere Transitivität, insbesondere hinsichtlich der Weiterentwicklung des Unterrichts. Damit ist der Fluss der Informationen zwischen allen Personen in der Schule etwas weniger gut gesichert. Gerade bezüglich der Weiterentwicklung des Unterrichts zeigt sich zudem, dass nur wenige Personen insgesamt von den

anderen Mitgliedern der Schule zu Fragen des Unterrichts kontaktiert werden (hohe *Indegree Centralization*), was diesen Personen eine Art Expert:innenstatus zuweist. Die eher geringe *Outdegree Centralization* hingegen zeigt, dass alle Lehrpersonen gleichermaßen auf andere Personen zugehen, um sich über die Weiterentwicklung des Unterrichts auszutauschen. Zusammen mit dem Befund, dass die Lehrpersonen in Schule 3 überdurchschnittlich häufig inhaltlich-fachlich kooperieren (Maag Merki et al., 2022), könnten die Ergebnisse so gedeutet werden, dass in dieser Schule wenige, dafür aber intensivere inhaltlich-fachliche Kooperationsbeziehungen vorhanden sind, in denen das Auf-andere-Zugehen in Bezug auf die Klärung von Fragen der Unterrichtsentwicklung relativ ausgeglichen ist (Wullschleger et al., 2023).

3.3 Unterschiede in der professionellen Praxis in Primarschulen

Die in den bisherigen Analysen identifizierten unterschiedlichen Kooperationspraktiken der einzelnen Schulen können als Hinweis je unterschiedlicher „Modalität(en) der gemeinschaftlichen Aufgabenbewältigung angesichts vorgegebener Ziele und vorhandener Ressourcen“ (Fend, 1986, S. 275) interpretiert werden. Die Befunde verweisen somit, analog zu Wurster und Feldhoff (2019), auf die Bedeutung der Schule als pädagogische Handlungseinheit, die sich in einer spezifischen Gestaltung des sozialen Beziehungsgefüges in Bezug auf die Weiterentwicklung der Schule manifestiert. Allerdings lassen sich die Zusammenhänge mit den vorliegenden Daten in Teilstudie 1 nicht abschließend klären, insbesondere können die Unterschiede zwischen den Schulen nicht gegen den Zufall abgesichert werden.

Hierzu können die Befunde der Teilstudie 2, in der soziale Netzwerke in 59 Primarschulen untersucht wurden (Wullschleger, Vörös, et al., 2025), herangezogen werden. Sie erlauben eine systematische Prüfung, ob sich Netzwerkstrukturen zwischen Schulen signifikant unterscheiden und somit als schulsensitives Merkmal im Sinne einer pädagogischen Handlungseinheit interpretierbar sind.

Die Befunde bestätigen, dass es zwischen den Schulen signifikante Unterschiede in der Kooperationspraxis gibt. Die größten Unterschiede ergeben sich in Bezug auf die kooperative Unterrichtsentwicklung, etwas weniger stark, aber dennoch signifikant, sind die Unterschiede in Bezug auf die kooperative Weiterentwicklung der gesamten Schule, was kompatibel ist mit den Ergebnissen in Teilstudie 1 (Wullschleger et al., 2023).

Die Schulen im sozialen Netzwerk zu Unterrichtsentwicklung unterscheiden sich signifikant bezüglich *Density*, *Reciprocity*, *Outdegree* und *Two-Path*. Schulen zeichnen sich somit durch eine dichtere vs. weniger dichte Kooperationsaktivität aus, die Interaktionen sind mehr vs. weniger häufig reziprok, Lehrpersonen gehen häufiger vs. weniger häufig auf andere Personen zu, um den

eigenen Unterricht weiterzuentwickeln und in einigen Schulen sind – im Fall des Two-Path-Effekts – mehr Personen vertreten, die sowohl viele Kontakte initiieren als auch selbst häufig kontaktiert werden.

In Bezug auf die Organisationsentwicklung unterscheiden sich die Schulen ebenfalls, aber nur systematisch in Bezug auf *Density* und *Transitivity*. Somit ergeben sich Unterschiede bezüglich der Dichte der Interaktionen sowie inwiefern die Interaktionen „geschlossen“ sind.

4 Fazit und (weiterführende) Diskussion der empirischen Befunde

Auf der Basis der empirischen Befunde kann festgehalten werden, dass die Kooperationsaktivitäten innerhalb der Schule als ein relevantes Merkmal von Schulen als pädagogische Handlungseinheiten betrachtet werden können. Mögliche Hinweise auf die Gründe für diese schulspezifischen Unterschiede könnten zum einen in der sozialen Lage der einzelnen Schulen liegen, zum anderen aber in der professionellen Kooperationspraxis der Schulteams bzw. in der Dichte, der Transitivität und des Grades der Zentralisierung der Interaktionen. Damit kann angenommen werden, dass die schulspezifische Variation der Kooperationspraxis geprägt ist durch das Handeln und die Einstellungen, Motivationen oder Ziele der Schule als institutionalisierter Akteur – oder mit Fend gesprochen, durch die Kultur einer Schule (Fend, 1986) oder die Rekontextualisierung der Akteure vor Ort (Fend, 2006). Folgende Erkenntnisse, die die Handlungs- und Akteursperspektive auf Schule als pädagogische Handlungseinheit fokussieren, möchten wir diskutieren:

1. Eine *geringere Dichte oder Transitivität der schulischen Netzwerke* scheint, wie Schule 3 zeigt, keine Einschränkung dafür zu sein, sich in den Kooperationen auf fachlich-inhaltliche Aufgaben zu konzentrieren, insbesondere dann, wenn in der Schule alle Lehrpersonen relativ ausgeglichen andere Lehrpersonen bezüglich der Weiterentwicklung des Unterrichts kontaktieren. Der Fokus auf fachliche Themen wie das Lehren und Lernen der Schüler:innen oder die Weiterentwicklung der Schule insgesamt hat sich in weiteren Analysen als sehr effektiv in Bezug auf Professionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Leistungsentwicklung bei den Schüler:innen herausgestellt. Auf der Basis der Time-Sampling-Daten konnten wir aufzeigen, dass die Kooperation zwischen Lehrpersonen dann effektiv ist für die (erlebte) Professionalisierung von Lehrpersonen, wenn die Kooperation auf das Lehren und Lernen der Schüler:innen fokussiert ist, dies im Gegensatz zur Kooperation zu organisatorisch-administrativen Aufgaben (Rechsteiner et al., 2025). Damit wird deutlich, dass nicht die Menge der Kooperationsaktivitäten per se, sondern deren Inhalt und Fokus entscheidend sind: Lehrpersonen erleben

fachlich fokussierte Kooperation als deutlich förderlicher für die professionelle Entwicklung als die Zusammenarbeit zu rein organisatorischen Anliegen. Ziel von Schulen müsste somit sein, Strukturen und Prozesse so aufzubauen, dass Lehrpersonen in „optimaler“ Häufigkeit in ertragreichen Kooperationen eingebunden sind, in denen eine intensive Auseinandersetzung mit fachlich-inhaltlichen Fragestellungen möglich wird. Warum dies in Schule 2 weniger gut realisierbar war als in Schule 3, trotz einer für den Austausch zwischen Lehrpersonen grundsätzlich günstigen Ausgangslage und einer geringen sozialen Belastung in der Zusammensetzung der Schüler:innen, könnte Gegenstand weiterer Forschung sein.

2. Eine interessante Frage ist jene nach den *Häufigkeiten der kooperativen Praxis von Lehrpersonen außerhalb des konkreten Unterrichtens* im Verhältnis zu den Aktivitäten, die allein realisiert werden. Der Anteil an kooperativen Tätigkeiten außerhalb des Unterrichtens zeigt sich für Sekundar- und Primarschulen unterschiedlich (allerdings sind nur die Daten für die Primarschulen repräsentativ). So wurden in den untersuchten Sekundarschulen gut die Hälfte der Aktivitäten außerhalb des Unterrichtens kooperativ realisiert (Maag Merki et al., 2022). In den Primarschulen war der durchschnittliche Anteil an kooperativen Tätigkeiten außerhalb des Unterrichtens mit ca. einem Drittel der Lehrpersonen geringer (Rechsteiner et al., 2025). Somit stellt sich die Frage, inwiefern die Häufigkeit von Kooperationen stufenspezifisch variiert. Da auf der Sekundarschulstufe aufgrund der stärkeren Orientierung an den Fächern mehr Fachpersonen pro Klasse unterrichten, könnte der Bedarf an Kooperationen auf dieser Stufe größer sein als in Primarschulen.
3. Die Analysen im Rahmen unserer Studie verweisen, analog zu weiteren Studien (Bryk et al., 2010; Hallinger & Heck, 2010, 2011; Heck & Hallinger, 2014; Leithwood et al., 2020), auf die besondere Position von Schulleitungen (Maag Merki et al., 2022; Wullschleger et al., 2023). In beiden Studien zeigte sich beispielsweise, dass die Schulleitung in den Schulen häufiger von anderen Personen in der Schule kontaktiert wird, um neue Ideen zur Weiterentwicklung der gesamten Schule zu diskutieren. Sie spricht auch häufiger aktiv andere Personen in der Schule an (Maag Merki et al., 2022; Wullschleger et al., 2023). Schulleitungen der Sekundarschulen sind zudem häufiger in Kooperationen eingebunden, in denen fachlich-inhaltliche Fragestellungen bearbeitet werden (Maag Merki et al., 2022).
4. Weiterführende Analysen zeigen, dass die Lehrpersonen *die einzelnen Bereiche der Schulentwicklung* auch innerhalb der fachlich-inhaltlichen Kooperationsaktivitäten *unterschiedlich häufig fokussieren* (Compagnoni et al., 2024). Die Analysen basieren auf den Time-Sampling-Daten der Teilstudie 2. Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Aktivitäten außerhalb des Unterrichts

tens stark auf den Unterricht fokussiert sind. Die Lehrpersonen gaben im Durchschnitt an 41% ihrer Arbeitstage an, außerunterrichtliche Aktivitäten zu realisieren, die den Unterricht betreffen. Im Gegensatz dazu werden höchstens 8% aller Aktivitäten außerhalb des Unterrichtens realisiert, um an der Weiterentwicklung des Teams oder an der Weiterentwicklung der Schule insgesamt zu arbeiten. Mindestens 40% der Lehrpersonen haben in den drei Wochen sogar keine Aktivitäten bezüglich der Weiterentwicklung des Teams (41%) oder der Weiterentwicklung der Schule realisiert (61%).

Der starke Fokus auf den Unterricht ist zum einen funktional, weil der Unterricht das Kerngeschäft der Lehrpersonen ist (James et al., 2007). Zum anderen zeigen aber unsere Analysen, dass gerade das Eingebundensein in Kooperationen zu allen drei Entwicklungsbereichen, also zur Weiterentwicklung des Unterrichts, des Teams und der Schule insgesamt, für die Unterrichtsentwicklung und die Leistungsentwicklung der Schüler:innen funktional ist (Wullschleger, Maag Merki, et al., 2025). In dem Sinne ist es zentral zu analysieren, was die Gründe dafür sind, dass Lehrpersonen deutlich weniger häufig in Aktivitäten zur Weiterentwicklung des Teams oder der Weiterentwicklung der Schule eingebunden sind. Unsere Analysen verweisen darauf, dass hierzu wiederum die Schulleitung eine zentrale Rolle spielt (Rechsteiner, Compagnoni, Wullschleger, et al., 2022).

5 Schule als Pädagogische Handlungseinheit extended – zwei zentrale Forschungsperspektiven

Die Frage nach der Bedeutung von Schule als pädagogische Handlungseinheit ist ohne Zweifel sehr inspirierend und die bisherige Forschung dazu weist darauf hin, dass es sich lohnt, noch tiefer in diese Forschungsfrage einzutauken. Aufgrund unserer Analysen haben wir insbesondere zwei große Forschungsperspektiven identifiziert, von denen wir der Ansicht sind, dass es sich lohnt, das Konzept der Schule als pädagogische Handlungseinheit weiterzuentwickeln. Diese sollen nachfolgend skizziert werden.

5.1 Teamebene als mögliche pädagogische Handlungseinheit?

Die bisherigen Forschungsbefunde verweisen darauf, dass die Schule als zentrale Gestaltungsebene betrachtet werden kann. Allerdings sind die Unterschiede zwischen den Schulen teilweise eher gering. Mit einer Varianzaufklärung von 10% oder weniger (Rechsteiner et al., 2021; Wullschleger et al., 2022) muss zu Recht gefragt werden, inwiefern die Schule tatsächlich eine *Handlungseinheit* ist. Zumindest wird das Konzept der Schule als pädagogische Handlungseinheit durch die nur geringe Varianzaufklärung etwas brüchig, was unter Be-

zunahme auf das Verständnis von Bildungsinstitutionen als „loosely coupled systems“ (Weick, 1976) allerdings auch nicht sehr überraschend ist.

Damit stellt sich die Frage, wie Schule als pädagogische Handlungseinheit weitergedacht werden kann, wenn berücksichtigt wird, dass Schule zwar einen systematischen Beitrag zur Erklärung von Unterschieden in der Schulpraxis und den Lernergebnissen leistet, aber dieser Anteil eher gering ist. Oder anders gefragt: Haben die Akteur:innen innerhalb einer Schule tatsächlich ein (genügend breit) geteiltes Verständnis ihrer Praxis? Wie *einheitlich* ist eigentlich die Schule als pädagogische Handlungseinheit? Dominant im Diskurs ist bisher die Unterscheidung zwischen „Schule“ und „Klasse(n)“. Aber gibt es einen sozialen Raum „zwischen Schule und Klasse(n)“? Wenn ja, wie ist er gestaltet? Und könnte dadurch die Schule in ihrem Wirken besser verstanden werden?

Wir gehen davon aus, dass die Teamebene innerhalb der Schule eine zentrale Handlungs- und Erfahrungsebene für Lehrpersonen darstellen könnte und allenfalls gerade in größeren Schulen eine stärkere Erklärungskraft für das Verstehen des professionellen Handelns von Lehrpersonen erhält als die Schule. Als Teams werden hier Unterrichts- oder Jahrgangsteams verstanden, eine kleinere Gruppe von Lehrpersonen, die beispielsweise gemeinsam eine Klasse unterrichten oder gemeinsam den Unterricht vor- oder nachbereiten.

Theoretisch und empirisch sind kleinere Gruppen von Lehrpersonen innerhalb einer Schule via Konzepte wie Professionelle Lerngemeinschaften, Communities of Practice oder Teacher Teams (Vangrieken et al., 2013, 2017) bereits als zentraler Ort für Professionalisierung und Unterrichtsentwicklung diskutiert worden (Lomos et al., 2011; Slegers et al., 2013; Stoll & Louis, 2007; Vangrieken et al., 2017; Vescio et al., 2008).

Ebenfalls verweisen soziale Netzwerkanalysen darauf, dass Interaktionen zwischen Lehrpersonen nicht einer linearen Logik folgen, sondern geclustert sind. So geben beispielsweise auch die sozialen Netzwerke unserer SIC-Studie (Wullschleger et al., 2023; Wullschleger, Vörös, et al., 2025) Hinweise darauf, dass es in der Schule Subgruppen von Lehrpersonen gibt, die stärker miteinander interagieren als andere Teams in der Schule.

Allerdings ergeben sich mit der Fokussierung auf die Teamebene und die Ausdifferenzierung der Schulebene verschiedene methodische Probleme. Lehrpersonen sind oftmals Mitglied nicht nur eines Teams, sondern Teil mehrerer Teams. Eine „einfache“ Mehrebenenlogik – Klasse, Team, Schule – wird den komplexen Netzwerkstrukturen in Schulen aufgrund der Mehrfachabhängigkeiten somit nicht gerecht, und es ergeben sich Schwierigkeiten, den Effekt von Teams unter Berücksichtigung der gesamten Schule zu analysieren. Teams sind zudem nicht stabil, sondern verändern sich aufgrund der Fluktuation von Lehrpersonen (im Gegensatz zur Schule, die mittelfristig stabil bleibt). Des Weiteren wird die Relevanz von Teams innerhalb einer Schule vermutlich ab-

hängig von der Größe der Schule sein. Damit stellt sich auch die Frage, welches Ausmaß an in sich geschlossenen Teams für die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht effektiv ist.

Weitere Analysen mit den vorliegenden Daten haben das Ziel, entsprechende soziale Netzwerke noch differenzierter zu beschreiben, ihre Konstitution zu analysieren und in der Folge Prädiktoren wie auch Effekte dieser Teams als pädagogische Handlungseinheit im Verhältnis zur Ebene „Schule“ und „Klasse“ als pädagogische Handlungseinheit zu untersuchen.

5.2 Brokers als zentrale Akteure in der Schule

Ein vielversprechender Zugang zur Weiterentwicklung des Konzepts der Schule als pädagogische Handlungseinheit ergibt sich auch durch die gezielte Analyse von Akteur:innen, die Brücken zwischen bislang unverbundenen Personen oder Gruppen schlagen – sowohl innerhalb der Schule als auch über deren Grenzen hinaus, etwa zu anderen Schulen, zur Bildungspolitik, -administration oder -forschung. Diese sogenannten Brokers stehen im Zentrum des Brokerage-Konzepts, das in der deutschsprachigen Schulentwicklungsforschung bisher wenig beachtet wurde (Rechsteiner et al., 2023), international jedoch als wertvolle Perspektive für die Analyse von Koordination, Innovation und Wissenstransfer gilt (Bryant et al., 2024; Burt, 2005; Obstfeld et al., 2014). Wie in Abschnitt 5.1 beschrieben, lassen sich Schulen nach Weick (1976) als lose gekoppelte Systeme verstehen: Diese Struktur ermöglicht lokale Gestaltung, erschwert jedoch die Synchronisation unterschiedlicher Akteursgruppen. Fend (2008b) warnt allerdings vor einer unreflektierten Übertragung dieser Logik auf den deutschsprachigen Raum: Zwar sind Schulen hier ebenfalls keine vollständig durchrationalisierten Organisationen, sie weisen jedoch stärkere curriculare Kohärenz und institutionelle Rahmungen auf – bei gleichzeitig hoher Heterogenität. Genau hier setzt die Brokerage-Perspektive an: Sie macht sichtbar, wie scheinbar lose gekoppelte Akteur:innen, Teams und Subsysteme innerhalb und außerhalb der Schule verbunden werden.

Brokers agieren an Schnittstellen, indem sie Informationen, Ideen, Praktiken oder Erwartungen zwischen ansonsten nicht vernetzten Einheiten transferieren, selektiv weitergeben, kontextualisieren oder koordinieren (Rechsteiner et al., 2023). Theoretisch lassen sich verschiedene Rollen unterscheiden (Gould & Fernandez, 1989), exemplarisch etwa: *Gatekeepers*, die den externen Zugang zur eigenen Gruppe kontrollieren (z. B. ein Steuergruppenmitglied vermittelt zwischen Schulleitung und Unterrichtsteam), *Representatives*, die die eigene Gruppe nach außen vertreten (z. B. eine Lehrperson bringt Anliegen des Teams in die Steuergruppe ein), sowie *Consultants*, die innerhalb der eigenen Gruppe Verbindungen herstellen (z. B. Schulleitung bringt zwei Kolleg:innen ins Gespräch, die bisher nicht zusammenarbeiten).

Neben formalen Rollen lassen sich zudem aber auch unterschiedliche Modi des Brokerage-Verhaltens (Obstfeld et al., 2014) beschreiben:

- *Conduit*: Broker gibt als neutrale Brücke Informationen unverändert weiter.
- *Tertius gaudens* („der Dritte, der sich freut“): Broker stellt sich auf die Brücke und kontrolliert selektiv den Zugang zu Ressourcen und Personen.
- *Tertius iungens* („der Dritte, der verbindet“): Broker verbindet aktiv bislang unverbundene Akteur:innen, häufig mit dem Ziel ko-konstruktiver Prozesse.

Im schulischen Alltag sind alle drei Modi beobachtbar – sowohl förderliche Vermittlung als auch blockierende Dynamiken. Entscheidend ist daher nicht allein die strukturelle Position, sondern das konkrete Verhalten der Brokers und die Zuschreibungen durch andere.

Erste empirische Befunde belegen die Relevanz dieser Perspektive: Rechsteiner, Compagnoni, Wullschleger, et al. (2022) zeigen, dass Brokerage im *tertius-iungens*-Modus zentral dafür ist, ob Lehrpersonen auf Impulse der Schulleitung mit verstärktem Engagement reagieren. Eine weitere Studie (Rechsteiner, Compagnoni, Maag Merki, et al., 2022) weist positive Zusammenhänge mit dem professionellen Wohlbefinden nach, insbesondere in Bezug auf Arbeitszufriedenheit und geringere Belastung. Bemerkenswert ist, dass Brokerage dabei nicht zwingend an formale Rollen gebunden ist: Auch informelle Akteur:innen – etwa teaminterne Meinungsführer:innen – können als Brokers agieren. Die Passung zwischen Rolle und Verhalten ist dabei entscheidend:

- Inkongruenz (z. B. fehlendes Mandat oder passives Verhalten trotz formaler Position) wirkt sich tendenziell negativ auf die Arbeitszufriedenheit und das Belastungserleben aus.
- Kongruenz hingegen entfaltet positive Effekte, da Auftrag und aktives Vermitteln synergetisch wirken.

Das Brokerage-Konzept erweitert somit das Verständnis der Schule als pädagogische Handlungseinheit um eine netzwerk- und akteurszentrierte Perspektive. Es fördert eine *Social Network Literacy*, die es Akteur:innen im Schulkontext ermöglicht, soziale Konstellationen analytisch zu erfassen: Wo bestehen starke oder schwache Kopplungen? Wo braucht es Brücken? Wer nimmt diese Rollen ein – und in welchem Modus?

Zukünftige Forschung sollte daher Konfigurationen, Prädiktoren und Wirkungen von Brokerage systematisch untersuchen. Für die Praxis der Schulentwicklung eröffnen sich durch diese Erkenntnisse neue Perspektiven – etwa durch gezielte Fortbildungen potenzieller Multiplikator:innen oder durch die bewusste Gestaltung von Teamkonstellationen, die Broker-Rollen stärken, ohne sie zu überlasten.

6 Fazit

In diesem Beitrag stand das von Fend geprägte Konzept der „Schule als pädagogische Handlungseinheit“ im Zentrum. Auf Basis empirischer Daten von Primar- und Sekundarschulen in der Deutschschweiz konnten Hinweise auf die Plausibilität dieses Konzepts gewonnen werden. Schulen erscheinen dabei als je eigene Orte des Handelns, Erlebens und Wirkens von Akteur:innen, die durch das soziale Umfeld und die spezifischen Konstellationen innerhalb der Schulen geprägt sind.

Den Blick auf die Schule als Handlungseinheit zu richten, wie das Fend mit seinen Studien gemacht hat, ermöglicht ein besseres Verständnis dafür, warum in manchen Schulen ein entwicklungsförderndes Klima entsteht, das für das Lernen der Schüler:innen essentiell ist, während dies in anderen Schulen weniger gelingt. Fends besondere Leistung war es, theoretisch und empirisch schon sehr früh die komplexen mehrbenenanalytischen Interdependenzen und das Zusammenspiel zwischen formalen Reglementen („Partitur“) und der je spezifischen Rekontextualisierung durch die Akteure und ihr Handeln („Aufführung“) zu untersuchen (Fend, 2008b).

Zukünftige Forschungsarbeiten könnten das Konzept der Schule als pädagogische Handlungseinheit weiter schärfen, etwa durch den spezifischen Blick auf Lehrerpersonenteams und Brokers als soziale Brücken innerhalb und zwischen Schulen. Denn professionelles Handeln schulischer Akteure entfaltet seine Wirksamkeit nicht isoliert, sondern stets eingebettet in komplexe, interdependente soziale Dynamiken. Diese Dynamiken genauer zu untersuchen, bietet eine vielversprechende Perspektive für die Weiterentwicklung des Konzeptes der „Schule als pädagogische Handlungseinheit“.

Literatur

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organisational learning: A theory of action perspective*. Addison Wesley.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. (Bd. 50). Addison-Wesley.
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *Schools, social systems and student achievement: Schools can make a difference*. Praeger.
- Brunner, M., Keller, A., Wenger, M., Fischbach, A., & Lüdtke, O. (2018). Between-school variation in students' achievement, motivation, affect, and learning strategies: Results from 81 countries for planning group-randomized trials in education. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 11(3), 452–478. <https://doi.org/10.1080/19345747.2017.1375584>
- Bryant, D. A., Ho, C. S. M., Lu, J., & Wong, Y. L. L. (2024). Brokering school improvement through a school-university partnership: A longitudinal social network analysis of middle leadership development. *Journal of Educational Administration*. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2023-0244>
- Bryk, A. S., Bender Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement. Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.

- Burt, R. (2005). *Brokerage and Closure*. Oxford University Press.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., Mc Partland, J., Mood, A., Weinfeld, R., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Government Printing Office.
- Compagnoni, M., Rechsteiner, B., Gotsch, F., Grob, U., Wullschleger, A., & Maag Merki, K. (2024). Everyday, every week, all at once? An experience sampling study on teachers' professional development for the classroom, team, and school. *Teaching and Teacher Education*, 152, 104771. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104771>
- Ditton, H. (2017). Zum Wirkungszusammenhang der schulischen Handlungsebenen. In U. Steffens, K. Maag Merki, & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2* (S. 59–84). Waxmann.
- Feldman, M. S. (2000). Organizational routines as a resource of continuous change. *Organization Science*, 11(6), 589–742. <https://doi.org/10.1287/orsc.11.6.611.12529>
- Feldman, M. S. (2003). A performative perspective on stability and change in organizational routines. *Industrial and Corporate Change*, 12(4), 727–752. <https://doi.org/10.1093/icc/12.4.727>
- Feldman, M. S., Pentland, B. T., D'Adderio, L., Dittrich, K., Rerup, C., & Seidl, D. (2021). *Cambridge handbook of routine dynamics*. Cambridge University Press.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Beltz.
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen – Schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Deutsche Schule*, 78(3), 275–293.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Juventa.
- Fend, H. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen: Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 55–72.
- Fend, H. (2005). Systemsteuerung im Bildungswesen – Anschlussfähigkeiten an die Schulwirklichkeit. In K. Maag Merki, A. Sandmeier, P. Schuler, & H. Fend (Hrsg.), *Schule wohin? Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert. Schriftenreihe zu „Bildungssystem und Humanentwicklung“: Berichte aus dem Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung* (S. 15–27). Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, Pädagogisches Institut, Universität Zürich.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Lehrbuch*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008a). Dimensionen von Qualität im Bildungswesen. Von Produktindikatoren zu Prozessindikatoren am Beispiel der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (53. Beiheft), 190–209.
- Fend, H. (2008b). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2016). Qualität von Schule im Kontext von 50 Jahren Bildungsforschung und Bildungspolitik. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität—Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 30–43). Waxmann.
- Gould, R. V., & Fernandez, R. M. (1989). Structures of Mediation: A Formal Approach to Brokerage in Transaction Networks. *Sociological Methodology*, 19, 89. <https://doi.org/10.2307/270949>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654–678. <https://doi.org/10.1177/1741143210379060>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.536322>
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2014). Modeling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 663–681. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2013-0097>

- James, C. R., Dunning, G., Connolly, M., & Elliott, T. (2007). Collaborative practice: A model of successful working in schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 541–555. <https://doi.org/10.1108/09578230710778187>
- Jencks, C. S., Smith, M., Ackland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Ginter, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972). *Inequality: A Reassessment of the effect of the family and schooling in America*. Basic Books.
- Klieme, E. (2016). Schulqualität, Schuleffektivität und Schulentwicklung—Welche Erkenntnis eröffnet empirische Forschung? In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität—Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 45–64). Waxmann.
- Kramer, R.-T. (2014). Kulturelle Passung und Schülerhabitus. Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In W. Helsper & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schülerhabitus* (S. 183–202). Springer VS.
- Kyriakides, L., & Creemers, B. P. M. (2009). The effects of teacher factors on different outcomes: Two studies testing the validity of the dynamic model. *Effective Education*, 1(1), 61–85. <https://doi.org/10.1080/19415530903043680>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121–148. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467>
- Maag Merki, K. (2017). School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. In U. Steffens, K. Maag Merki, & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2* (S. 269–286). Waxmann.
- Maag Merki, K. (2021). Schulqualitätsforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–22). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_22-1
- Maag Merki, K., Grob, U., Rechsteiner, B., Rickenbacher, A., & Wullschleger, A. (2022). Preconditions of teachers' collaborative practice: New insights based on time-sampling data. *Frontline Learning Research*, 10(1). <https://doi.org/10.14786/flrv10i1.911>
- Maag Merki, K.*, Wullschleger, A.*, & Rechsteiner, B. (2023). Adapting routines in schools when facing challenging situations: Extending previous theories on routines by considering theories on self-regulated and collectively regulated learning. *Journal of Educational Change*, 24(3), 583–604. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09459-1> (*Geteilte Erstautorinnenschaft)
- Mattes, M., & Reh, S. (2019). Entstehung und Durchführung der Gesamtschul-Studien in den 1970er-Jahren. Monika Mattes und Sabine Reh im Zeitzeugengespräch mit Helmut Fend. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(1), 6–23. <https://doi.org/10.3262/ZP1901006>
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2011). *Profound improvement: Building learning-community capacity on living-system principles*. Routledge.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas. A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149–175. <https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.149.30433>
- Obstfeld, D., Borgatti, S. P., & Davis, J. (2014). Brokerage as a Process: Decoupling Third Party Action from Social Network Structure. In D. J. Brass, G. (Joe) Labianca, A. Mehra, D. S. Halgin, & S. P. Borgatti (Hrsg.), *Research in the Sociology of Organizations* (Bd. 40, S. 135–159). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S0733-558X\(2014\)0000040007](https://doi.org/10.1108/S0733-558X(2014)0000040007)
- Rechsteiner, B., Compagnoni, M., Maag Merki, K., & Wullschleger, A. (2022). "Title does not dictate behavior": Associations of formal, structural, and behavioral brokerage with school staff members' professional well-being. *Frontiers in Psychology*, 13, 885616. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.885616>

- Rechsteiner, B., Compagnoni, M., Wullschleger, A., Grob, U., Gotsch, F., & Maag Merki, K. (2025). Teachers as team players? Exploring the relationship between collaborative practice, professional development, and work-related stress using diary data. *Journal of Professional Capital and Community*. <https://doi.org/10.1108/JPC-05-2024-0062>
- Rechsteiner, B., Compagnoni, M., Wullschleger, A., & Maag Merki, K. (2021). Teachers' implicit theories of professional abilities in the domain of school improvement. *Frontiers in Education*, 6, 635473. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.635473>
- Rechsteiner, B., Compagnoni, M., Wullschleger, A., Schäfer, L. M., Rickenbacher, A., & Maag Merki, K. (2022). Teachers involved in school improvement: Analyzing mediating mechanisms of teachers' boundary-crossing activities between leadership perception and teacher involvement. *Teaching and Teacher Education*, 116, 103774. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103774>
- Rechsteiner, B., Kyndt, E., Compagnoni, M., Wullschleger, A., & Maag Merki, K. (2023). Bridging gaps: A systematic literature review of brokerage in educational change. *Journal of Educational Change*, 25, 305–339. <https://doi.org/10.1007/s10833-023-09493-7>
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). School effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197–230. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450>
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimer, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Harvard University Press.
- Sherer, J. Z., & Spillane, J. P. (2011). Constancy and change in work practice in schools: The role of organizational routines. *Teachers College Record*, 113(3), 611–657. <https://doi.org/10.1177/016146811111300302>
- Slegers, P. J. C., den Broke, P., Verbiest, E., Moolenaar, N. M., & Daly, A. J. (2013). Toward conceptual clarity. A multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch elementary schools. *The Elementary School Journal*, 114(1), 118–137. <https://doi.org/10.1086/671063>
- Spillane, J. P., Shirrell, M., & Hopkins, M. (2016). Designing and deploying a professional learning community (PLC) organizational routine: Bureaucratic and collegial arrangements in tandem. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 35, 97–122. <https://doi.org/10.4000/dse.1283>
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Open University Press.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2013). Team entitativity and teacher teams in schools: Towards a typology. *Frontline Learning Research*, 2, 86–98. <https://doi.org/10.14786/flr.v1i2.23>
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teacher and Teacher Education*, 61, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1–19. <https://doi.org/10.2307/2391875>
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (2008). The weave of motivation and self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Hrsg.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (S. 297–314). Erlbaum.
- Wullschleger, A.*, Maag Merki, K.*, Grob, U., Rechsteiner, B., Compagnoni, M., & Vörös, A. (2025). Teacher collaboration to elevate student achievement? *Learning and Instruction*, 97, 102104. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102104> (*Geteilte Erstautorinnenschaft)
- Wullschleger, A., Rickenbacher, A., Rechsteiner, B., Grob, U., & Maag Merki, K. (2022). School teams' regulation strategies for dealing with school-external expectations for school improvement. *Research in Education*, 003452372210905. <https://doi.org/10.1177/00345237221090540>

- Wullschleger, A., Vörös, A., Rechsteiner, B., & Maag Merki, K. (2025). Comparative analysis of teacher collaboration on school improvement: Exploring social networks using a meta-analytic approach to exponential random graph models. In *Handbook of Social Network Analysis and Education* (S. 360–373). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781035312191.00033>
- Wullschleger, A., Vörös, A., Rechsteiner, B., Rickenbacher, A., & Maag Merki, K. (2023). Improving teaching, teamwork, and school organization: Collaboration networks in school teams. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103909. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103909>
- Wurster, S., & Feldhoff, T. (2019). Schul- und Unterrichtsqualität aus der Mehrebenenperspektive Ist die Schule oder die Klasse die relevante pädagogische Gestaltungseinheit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(1), 24–39. <https://doi.org/10.3262/ZP1901024>

Autor:innen

Maag Merki, Katharina, Ordentliche Professorin
Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft
Forschungsschwerpunkte: Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung, Chancengleichheit und Bildungsbenachteiligungen, Educational Governance, Selbstreguliertes Lernen
E-Mail: kmaag@ife.uzh.ch

Rechsteiner, Beat, Dr. phil.
Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung, Kooperation im Lehrberuf, Professionalisierung von Lehrpersonen
E-Mail: beat.rechsteiner@ife.uzh.ch

Wullschleger, Andrea, Prof. Dr.
Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schuleffektivität, Schulentwicklung, Kooperation in und zwischen Schulen
E-Mail: andrea.wullschleger@fhnw.ch

Bildungsgeschichte Südtirols 1918–1943: ein um Verstehen bemühter Abriss mit Blick auf heroische und stereotype Narrative

Abstract

Der vorliegende Beitrag setzt sich aus bildungshistorischer Perspektive und auf der Basis eines verstehensorientierten Ansatzes mit einem zentralen, bis in die Gegenwart wirkenden Abschnitt der Südtiroler Schul- und Bildungsgeschichte auseinander: jener Phase, in der Bildung unter den Bedingungen faschistischer Herrschaft systematisch politisch instrumentalisiert wurde und sich als tiefgreifende Erfahrungen kultureller Entwurzelung, sprachlicher Marginalisierung und institutioneller Gewalt in der deutsch- und ladinischsprachigen Bevölkerung der nach dem Ersten Weltkrieg von Italien annektierten Provinz sedimentierte.

Die Untersuchung folgt dem bildungstheoretischen Ansatz Helmut Fends, der Bildungssysteme als historisch gewachsene, von Akteuren gestaltete gesellschaftliche Ordnungen begreift, deren gegenwärtige Gestalt sich nur im Lichte ihrer Entstehungsbedingungen erschließen lässt. Auf dieser Grundlage wird die faschistische Schulpolitik als von Akteuren getragener, mehrstufiger Prozess von normativen Vorgaben auf der Makroebene über deren Rekontextualisierung bis hin zu den lokalen Institutionen der Mikroebene und den individuellen Aneignungs- und Verarbeitungsformen der Adressaten gefasst.

Ziel des Beitrags ist es, die faschistische Schulpolitik zugleich als Instrument hegemonialer Herrschaftsausübung wie auch als Erfahrungsraum individueller und kollektiver Bildungsprozesse zu rekonstruieren und deren Nachwirkungen in aktuellen Erinnerungskulturen sichtbar zu machen.

Keywords: Faschistische Schule, Südtirol, Rekonstruktion der Rekontextualisierungsprozesse

1 Einleitung

„Das Trauma, die nicht heilen wollende Wunde, ist selbstverständlich die im Faschismus erfahrene Unterdrückung“, schreibt Dietmar Larcher im Vorwort zu Siegfried Baur vertiefender Studie (2000, S. 13) über „getrennte Welten der Sprachgruppen in Südtirol“ (ebd. Klappentext).

In einer Studierendenumfrage an der Freien Universität Bozen wurde erhoben, welche konkreten Formen der faschistischen Unterdrückung im kollektiven Gedächtnis verankert seien und jenes von Larcher benannte „pathologische Symptom“ bis heute aufrechtzuerhalten vermögen. Die Befragten nannten dabei vor allem zwei Aspekte: das durch den totalitären Staat verhängte Verbot der schulischen und privaten Alphabetisierung in der Muttersprache sowie den Widerstand dagegen in Form der sogenannten Katakombenschulen. In den präzisierenden Ausführungen der Studierenden zu diesen beiden Punkten zeigten sich lückenhafte und teilweise generalisierende Darstellungen. Bemerkenswert ist jedoch, dass sich das Thema trotz fehlender Differenzierung für sie zu einem identitätsstiftenden Kernaspekt kollektiver Erinnerung verdichtet hat.

Ausgehend von bildungshistorischen und schultheoretischen Modellen nach Helmut Fend (1969, 1980a, 2006a, 2006b, 2008) wirft diese Beobachtung Fragen auf, die einen doppelten Analysezugang nahelegen: zum einen hinsichtlich einer differenzierten und vertieften Rekonstruktion der historischen Schulpolitik des Faschismus und ihrer Rekontextualisierung im lokalen Südtiroler Kontext, zum anderen hinsichtlich der Mechanismen, durch die fragmentarisches Wissen zu einem identitätsprägenden Narrativ verdichtet wird. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf den ersten Punkt: eine um Verstehen bemühte Auseinandersetzung mit der Schul- und Bildungsgeschichte Südtirols auf der Makro-, Meso- und Mikroebene. Die Tradierung und Stabilisierung der kommunikativen Prozesse für die Entwicklung des kollektiven Erinnerns im Sinne einer Gedächtnisforschung und ihre theoretischen Ansätze werden als ergänzende Analysefolie aufgegriffen.

Im nachfolgenden Text wird ausgehend von einem gegenwärtig intensiv diskutierten Aspekt des Südtiroler Schulwesens, der Sprachenfrage, zunächst ein thematischer Bogen geschlagen, der die Studie im Spannungsfeld zwischen historischer Erfahrung und aktueller Debatte verortet (Abschnitt 2). In den folgenden Abschnitten werden zunächst die empirische Grundlage der Untersuchung sowie die theoretische Rahmung nach Helmut Fend (Abschnitt 3) vorgestellt, bevor ein zeitgeschichtlicher Abriss zur faschistischen Epoche in Südtirol gegeben wird (Abschnitt 4). In einem weiteren Schritt rückt eine mit Studierenden der Freien Universität Bozen durchgeführte Erhebung in den Blick, die aufzeigt, dass schulgeschichtliche Erfahrungen der faschistischen Zeit im kollektiven Erinnern vor allem in bestimmten thematischen Facetten

bis heute präsent geblieben sind (Abschnitt 5). Den zentralen Bestandteil der Untersuchung bildet schließlich die Analyse der Südtiroler Schulgeschichte jener Jahre auf der Grundlage des theoretischen Verständnisses von Schule als institutionellem Akteur nach Helmut Fend (Abschnitt 6). Der Text schließt in Abschnitt 7 mit einer Zusammenschau, die den Blick auf die in Abschnitt 3 vorgestellte Studierendenbefragung richtet und deren Auseinandersetzungen sowohl mit der historischen Rekonstruktion des Themas als auch mit den erinnerungsgeschichtlichen Relikten sichtbar macht.

2 „Heißes Eisen“ – die Südtiroler Sprachenfrage

Heißes Eisen – so betitelt die Burgräfler Zeitung BAZ¹, und verweist damit auf die nach wie vor umstrittene Sprachenfrage im Südtiroler Schulwesen, die als hochbrisantes bildungs- und gesellschaftspolitisches Thema zentrale Konfliktlinien um Mehrsprachigkeit, Identität und Bildungsanspruch bis heute offenhält. Im Zentrum der Debatte stehen mehrere, teils seit Jahrzehnten bekannte Problemlagen, die wohl als Relikte einer unzureichend aufgearbeiteten Geschichte verstanden werden können. Sie wurzeln in der Besetzung und Annexion Südtirols durch Italien nach dem Ersten Weltkrieg, in der faschistischen Italienisierungspolitik (siehe Abschnitt 5) sowie in der Repressionspolitik der ersten Nachkriegsjahrzehnte gegenüber der deutschsprachigen Bevölkerung und treten in aktuellen schulischen Herausforderungen erneut zutage.

Trotz des hohen Stundenumfangs, der für den Zweitsprachenunterricht in der jeweiligen anderen Landssprache Deutsch bzw. Italienisch aufgewendet wird, bleiben die tatsächlichen Sprachkompetenzen vieler Schüler:innen auffallend gering. Innovative Modelle zur Förderung der Zweitsprachkompetenz, etwa immersives Lernen oder CLIL (Content and Language Integrated Learning, Wolff et al., 2010), zeigen nur begrenzte Wirkung oder scheitern in der flächendeckenden Umsetzung. Paradoxerweise erzielen viele Lernende deutlich bessere Ergebnisse in der dritten Unterrichtssprache Englisch², obwohl diese erst vier Schuljahre später (ab der 4. Grundschulklasse) eingeführt wird und mit weitaus weniger Unterrichtseinheiten auskommen muss. Gleichzeitig steht die institutionelle Trennung des Schulwesens entlang ethnisch-sprachlicher Linien (nach Sprachgruppen getrennte zentrale Schulämter und lokale Schulen) der inklusiven Haltung des Schulsystems (bedingungsloser Einbezug von Kindern mit Behinderung, Macchia & Augschöll Blasbichler, 2021) diametral entgegen.

1 <https://www.diebaz.com/2023/02/03/heisses-eisen/> (letzter Zugriff: 12.07.2025)

2 https://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/deutschsprachige-schule/news.asp?news_action=4&news_article_id=672054 (letzter Zugriff: 10.08.2025)

Die anhaltenden Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der sogenannten „Sprachenfrage“ sowie das wiederholte Scheitern konzeptioneller Reformansätze in der Südtiroler Schule lassen sich wohl exemplarisch als Ausdruck einer Problemlage verstehen, die weit über didaktisch-pädagogische Herausforderungen hinausweist. Im Lichte einer schul- und bildungstheoretischen Perspektive, wie sie Helmut Fend (1980a, 2006a, 2006b, 2008) entfaltet, erscheint es vielmehr notwendig, derartige Diskrepanzen als Symptome eines historisch gewachsenen, gesellschaftlich geprägten und politisch reproduzierten Bildungssystems zu analysieren, in dem Prozesse der kollektiven Identitätssicherung und kulturellen Selbstbehauptung zentral verankert sind.

Vor diesem Hintergrund wird die Rekonstruktion jener „inneren Logiken“ schulischer Praxis bedeutsam, durch die Akteurinnen und Akteure im System, sei es bewusst oder implizit, zur Reproduktion etablierter Struktur- und Deutungsmuster beitragen. Erst dann, so Fend (2006a, S. 16) „werden Gestaltungsvorschläge an die Realität anschlussfähig“ und „klassische bildungspolitische, schulpädagogische und didaktische Grundkonzepte werden so aufeinander beziehbar“.

3 Theoretische Brille und empirische Basis

Fend betont: „Wenn man Bildungssysteme als Wirklichkeiten versteht, die von Akteuren geschaffen und getragen werden, dann ist der Weg in die Geschichte ihrer Entstehung unumgänglich“ (Fend, 2006a, S. 16). Dabei konzipiert er das Bildungswesen selbst als „institutionellen Akteur“, dessen Gestalt sich aus dem Zusammenspiel struktureller Bedingungen und menschlicher Handlungsvollzüge ergibt. Seine verstehens-, handlungs- und gestaltungsorientierte Theorie richtet „ihr Augenmerk auf die Vorgänge im Bildungswesen (...), die von Akteuren getragen sind, die ihrerseits im Rahmen von institutionellen Rahmenbedingungen handeln“ (ebd., S. 17).

Diese theoretische Perspektive bildet zugleich den methodologischen Rahmen der Arbeiten des Forschungs- und Dokumentationszentrums zur Südtiroler Bildungsgeschichte an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen (Augschöll Blasbichler, 2020), in dessen Kontext auch der vorliegende Beitrag verortet ist. Die Tätigkeit des Zentrums orientiert sich an Fends verstehensorientierter Bildungsforschung mit dem Ziel, institutionelle Entwicklungen, schulische Praxen und ihre Wirkung auf persönliche Bildungserfahrungen im jeweiligen historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungsgefüge zu analysieren.

Die empirische Basis des vorliegenden Beitrags beruht auf unterschiedlichen Quellentypen, die jeweils eine quellenkritische Analyse verlangen. Die Perspektive der Lehrpersonen wird vor allem über von ihnen verfasste amtliche

Aufzeichnungen, insbesondere Lehrerregister erschlossen. Die Sichtweise der Schüler:innen wird anhand autobiographischer Texte sowie bildungsbiographischer Interviews beleuchtet, die als retrospektive Rekonstruktion und Reflexion schulischer Erfahrungen verstanden werden müssen.

4 Zeitgeschichtlicher Kontext: „Der famose Sieg“ (Gatterer, 1991, S. 61) und die folgende Politik der nationalen Einvernahme

Die kampflose Besetzung Südtirols durch italienische Truppen nach dem Waffenstillstand vom 3. November 1918 wurde von der Bevölkerung als kollektiver Schock erlebt (Steininger, 1997, S. 17). Dies umso mehr, als die Region damit einer Macht überlassen wurde, die im Mai 1915 den Dreibund einseitig aufgekündigt und auf Seiten der Entente in den Krieg eingetreten war. Damit wurden sofort Frontlinien in den alpinen Gebieten des südlichen Tirols, insbesondere in den Dolomiten, aufgebaut. Im folgenden erbitterten Stellungskrieg mit extremen Verlusten und Belastungen auch für das Hinterland, war es den österreichischen Truppen gelungen, die Front bis zum Kriegsende zu halten und den italienischen Vormarsch abzuwehren. Umso schmerzhafter wurde die nach Kriegsende erfolgte Übergabe Südtirols an Italien empfunden. Die völkerrechtliche Bestätigung der Brennergrenze als neue Staatsgrenze erfolgte im September 1919 im Vertrag von Saint Germain. Im Oktober 1920 beschloss schließlich das römische Parlament offiziell die Annexion Südtirols (Steininger, 1997).

Von einem Gefühl des Verrats, der Ohnmacht und des Ausgeliefertseins geprägt, reagierte die nun zur Minderheit in einem fremden Staat gewordene Bevölkerung mit politischer Ablehnung, Gesten alltäglicher Verweigerung, ironischer Distanznahme und symbolischen Formen des Widerstands. Der Historiker und Journalist Claus Gatterer illustriert diese Haltung in seinem autobiographischen Roman *Schöne Welt, böse Leut* (1969/2005) anhand erinnerter anekdotischer Episoden. So schreibt er von einem Bauern, der in einem Gespräch über die Grenzziehung meinte: „Alles papperlapapp. Daß wir den Krieg gewonnen haben, weiß jedes Kind. Aber daß wir gleich ganz Italien bekommen würden, hätte ich mir nicht gedacht!“ (Gatterer, 2005, S. 13). Gatterers Großvater hingegen verweigerte den Anschluss seines Hauses an das Stromnetz, mit der Begründung, er habe „von Anschlüssen genug“ (ebd., S. 20).

Italien war nach dem Ersten Weltkrieg, wirtschaftlich schwer angeschlagen und von sozialen Spannungen geprägt. Die Enttäuschung über den *vittoria*

mutilata (Verstümmelten Sieg)³, die hohe Inflation und Arbeitslosigkeit führten zur Erosion des liberalen Staates und mündeten in politischen Extremismus, der geschürt von den Linken in revolutionären Arbeiteraufständen und Landbesetzungen und von den Rechten in gewaltsamen Antisozialismus mündete. Im dieser desolaten und ins Chaos ausartenden Situation gelang es den *Fasci di Combattimento* mit ihrem Anführer Benito Mussolini, die Oberhand über die zersplitterten linken Kräfte zu gewinnen. Am 23. März 1919 in Mailand gegründet, zusammengesetzt aus Kriegsheimkehrern, Nationalisten, Antisozialisten und radikalisierten Kleinbürgern, agierten sie in der Folge mit Unterstützung konservativer Eliten mit gezielter Gewaltanwendung und Einschüchterungstaktik. Eine faktisch radikale und allumfassende Einverleibung der neuen Provinz und seiner Menschen in den Staat war dabei eine zentrale Forderung der Bewegung. Im ideologischen Klima jener Zeit, das das Wiedererlangen innerstaatlicher und außenpolitischer Schlagkraft und Stärke mit nationaler Einheit auch im Sinne von „eine Nation, ein Volk und eine Sprache“ verknüpfte, hatten sprachliche und kulturelle Minderheiten entsprechend keinen Platz (Corner, 2012).

Im Oktober 1920 eröffnete die paramilitärische Bewegung der Faschisten eine eigene Sektion in Südtirol. Mit Unterstützung von Anhängern aus ganz Italien organisierte die Sektion am 24. April 1921 einen gewaltsamen Übergriff auf den Festumzug anlässlich der ersten Bozner Mustermesse nach dem Krieg (Lechner, 2014, S. 37–46). Für den tödlichen Übergriff auf den Lehrer Franz Innerhofer, der mit seiner Schulklassse am Umzug teilnahm, und die Verwüstungen in der Stadt übernahm Mussolini selbst die Verantwortung (Giannini, 2019, S. 8). Nach mehreren Übergriffen überfielen die *Camice Nere* (Schwarzhemden), die ab Oktober 1921 als *Partito Fascista* auch regulär politisch agierten, Bozen am 1. Oktober 1922 mit massivem Aufgebot ein weiteres Mal, besetzten das Rathaus, setzten die Stadtregierung und den deutschsprachigen Bürgermeister ab und beschlagnahmten das Gebäude der neuen *Kaiserin-Elisabeth-Schule* für eine künftige Nutzung als italienische Schule. Mussolini kommentierte den faschistischen Terror in Bozen mit Ankündigung einer rücksichtslosen Italienisierung der Provinz im faschistischen Blatt *Il piccolo Posto*⁴ wie folgt: „Eine größere Arbeit steht uns bevor. Sie muß mit rascher Energie getan werden. Der Germanismus muß in den Seelen ausgetilgt werden, wie er auf den Gegenständen ausgetilgt wurde; dieses Gebiet muß italienisch werden, seine Bewohner müssen Italiener werden, damit hier alles italienisch ist und nur mehr an Italien erinnert“ (zitiert nach: Steininger, 1997, S. 68).

3 Nationalisten, Veteranenverbände und Faschisten stilisierten die *vittoria mutilata* zum Mythos nationaler Demütigung, der sich insbesondere darauf bezog, dass das Land im Rahmen der Friedensverträge trotz seines militärischen Sieges nur einen Teil, der ihm im Zuge der Londoner Geheimverträge vor Kriegseintritt versprochenen Gebiete, erhalten habe (Bruno, 2011).

4 Das faschistische Blatt *Il piccolo Posto* wurde von März 1922 bis 1926 in Meran gedruckt.

Das konkrete Programm für die *Italianizzazione Forzata* (gewaltsame Italienisierung) Südtirols lieferte der Trentiner Irredentist Ettore Tolomei (*Benvenuti & von Hartungen*, 1998)⁵, der einen Maßnahmenkatalog mit 32 Punkten ausarbeitete und ihn nach Absegnung des Großrates der Faschisten in Rom, am 15. Juli 1923 im Stadttheater von Bozen präsentierte⁶. Die Maßnahmen zielten auf eine vollständige Italienisierung Südtirols ab und sollten sowohl die kollektive als auch die individuelle Identität der deutschsprachigen Bevölkerung genauso wie das kulturelle Gedächtnis der Region grundlegend brechen. Zentrales Mittel bildeten die italienische Alphabetisierung der Kinder und Jugendlichen über das Verbot der muttersprachlichen Schule, die flächendeckende Umbenennung von Orts- und Flurnamen, die Übersetzung der Landesbezeichnung Südtirol in Alto Adige sowie eine Italienisierung der Vor- und Familiennamen der Bevölkerung. Wirtschaft, Administration, öffentliches Leben und Infrastrukturen sollten von den Italienern übernommen werden, die mit Programmen für eine gezielte Zuwanderung aus den alten Provinzen Italiens beworben werden sollten (Ferrandi, 1986).

Die Umsetzung des Planes wurde radikal vorangetrieben. Die Italienisierungsprogramme für die Schule, wie in Abschnitt 6 genauer ausgeführt, wurden durch staatliche Regelungen definiert und konsequent implementiert. Die systematische Entlassung der deutschsprachigen Bevölkerung aus der öffentlichen Verwaltung sowie aus staatsnahen Sektoren wie Bahn, Post, Gerichts- und Forstwesen aber auch im Bildungsbereich, führte zu tiefgreifenden existenziellen Krisen. Als beinahe einziger Rückzugsraum verblieb für die deutschsprachige Bevölkerung die kleinbäuerlich strukturierte Landwirtschaft in den teils extremen Lagen der Gebirgstäler. Das Überleben in diesen Regionen basierte auf einem über Generationen hinweg informell tradierten und kontinuierlich angepassten, lokalen Wissensbestand, der auf die spezifischen naturräumlichen Bedingungen abgestimmt war (Augschöll Blasbichler & Profanter, 2021). Dieses Wissen ermöglichte ein zwar prekär geprägtes, jedoch weitgehend autarkes Leben und entzog sich damit in weiten Teilen der direkten Kontrolle durch den Staat (Augschöll Blasbichler, 2002).

Wie biographische Studien zeigen, war diese Entwicklung jedoch mit einer innergesellschaftlichen Stagnation verbunden. Für die ökonomisch marginalisierte deutschsprachige Bevölkerung bedeutete der Rückzug in agrarisch geprägte Selbstversorgungsstrukturen zugleich die Verfestigung vormoderner Abhängigkeitsverhältnisse und traditioneller Bindungen (ebd.).

5 Bereits zu Beginn des Jahrhunderts arbeitete er an einer italienischen Übersetzung der gesamten Topographie Südtirols, publizierte sie in seinem *Archivio per l'Alto Adige* (Ferrandi, 2020) und präsentierte diese Wortschöpfungen bei den Friedensverträgen 1919 in Saint Germain als Beweis für *Italianità* des Gebietes (Gianinni, 2019).

6 *Bozner Nachrichten*, 16.07.1923.

Ab Mitte der 1930er Jahre, insbesondere nach dem Anschluss Österreichs und des Saarlandes ans nationalsozialistische Deutschland, wuchsen auch in Teilen der deutschsprachigen Bevölkerung in Südtirol Sympathien für den großdeutschen Gedanken Hitlers und Hoffnungen auf eine Verschiebung der Staatsgrenze. Im Juni 1939 einigten sich Mussolini und Hitler im sogenannten Optionsabkommen auf eine ethnisch motivierte „Lösung“ der Südtirolfrage: Die deutsch- und ladinischsprachige Bevölkerung musste sich bis Jahresende entscheiden, entweder ins Deutsche Reich auszuwandern oder als Italiener:innen im Land zu verbleiben. Die durch NS-Propaganda befeuerte Entscheidung spaltete die Bevölkerung nachhaltig. Lediglich ein verschwindend kleiner Teil verweigerte die Wahl, rund 86 % entschieden sich fürs Auswandern (*Optanten*), der Rest fürs Bleiben (*Dableiber*). Die konkrete Umsiedlung wurde durch den Kriegsbeginn verzögert und kam mit dem Einmarsch der Wehrmacht im September 1943 zum Stillstand. Im Kontext der gezielten nationalsozialistischen Durchdringung Südtirols bis Kriegsende wurden die sogenannten *Dableiber* zunehmend als „Volksverräter“ diffamiert und waren verstärkten Repressionen sowie sozialer Ausgrenzung ausgesetzt (Eisterer & Steininger, 1989).

5 Verdichtete Erinnerung: Die kollektive und individuelle Präsenz des Faschismus in der Erinnerung deutsch- und ladinischsprachiger Studierender an der Freien Universität Bozen

Die Unterdrückungserfahrung während der faschistischen Herrschaft stellt im kollektiven Gedächtnis der deutsch- und ladinischsprachigen Bevölkerung Südtirols eines der am stärksten präsenten historischen Ereignisse dar (Baur, 2000, S. 43). Im Sinne Maurice Halbwachs (1985) tradierte und stabilisierte sich die Unterdrückung der faschistischen Besatzer als kommunikativer Prozess in einer sozial geteilten Form des Erinnerns im Kollektiv der deutsch- und ladinischen Sprachgruppe in Südtirol.

Dies belegt auch eine 2022 und 2023 durchgeführte Befragung von insgesamt 224 Studierenden der *Fakultät für Bildungswissenschaften* an der *Freien Universität Bozen*⁷. Auf die Frage nach zentralen, historischen Bezügen zur eigenen regionalen Identität nannten die Befragten den Faschismus 146-mal,

7 Die Teilnehmer:innen waren Studierende des Studiengangs Primarwissenschaften und somit angehende Grundschullehrer:innen und Kindergärtner:innen. Sie gehören der deutschen (210) und der ladinischen (14) Sprachgruppe an, befanden sich im 1. Studienjahr und waren 19 bis 27 Jahre alt. Die Untersuchung erhebt nicht den Anspruch repräsentativ zu sein. Die Verantwortliche der Erhebung ist die Autorin des vorliegenden Aufsatzes.

Andreas Hofer⁸ 22-mal, die Autonomie Südtirols 21-mal sowie die *Option* 14-mal. In anschließenden Gruppendiskussionen mit 20 bis 25 Teilnehmenden wurden die Studierenden gebeten, jene Themen und Fakten zu benennen, die sie unmittelbar mit der Erfahrung des Faschismus in Südtirol verbinden. Am häufigsten genannt wurden zwei Aspekte: erstens die staatlich verordnete Italienisierung des Schulwesens, zweitens der geheime, von den Faschisten mit den Mitteln des totalitären Staates verfolgte Unterricht in der Muttersprache im Rahmen der sogenannten *Katakombenschulen*.⁹ (siehe Abb.1)



Abb. 1: Der sogenannte Katakombenunterricht war ein geheimes Bemühen, Kindern Lesen und Schreiben in ihrer Muttersprache zu vermitteln, stets in der Angst, von den Behörden entdeckt zu werden, die mit den Mitteln des totalitären Staates dagegen vorgehen. Hier Katakombenunterricht im Sarntal, 01.01.1927. (Foto: Bildarchiv der Österreichischen Nationalbibliothek)

8 Andreas Hofer führte 1809 die Tiroler Aufstände gegen die bayerische und französische Herrschaft an und wurde dadurch zu einer zentralen Figur der Tiroler Heldenerinnerung (Oberhofer, 2008).

9 Wie erklärt, erhebt die Studie nicht den Anspruch, einen für die Südtiroler Bevölkerung repräsentativen Status zu haben. Die eindeutige Bedeutungszuweisung der faschistischen Schulerfahrung kann auch durch den genannten Ort der Befragung und die Affinität der Befragten mit Bildungsthemen beeinflusst sein.

Auf die Aufforderung, diese Punkte zu präzisieren, konnten mehr als dreiviertel der Studierenden lediglich auf begrenztes Detailwissen zurückgreifen. Die Italienisierung wurde als gesetzlich verordnete Maßnahme der Unterdrückung und Zwangs-Umerziehung der Südtiroler durch den faschistischen Staat beschrieben (Siehe Abb. 2), ohne dass konkrete Kenntnisse zur Umsetzung oder zu den administrativen Prozessen benannt werden konnten; stattdessen dominierten allgemeine Vorstellungen über den Ablauf. Über weit mehr Kenntnisse verfügten die Studierenden zum Katakombenunterricht. Ausführlich beschrieben sie die Schikanen der Verfolgung und die gefährlichen Strategien der Akteure Lehrpersonen, Eltern und Schulkinder. Ebenso waren vielen von ihnen der Name des Hauptverantwortlichen für Planung und Organisation, Kanonikus Michael Gamper, und derjenigen Lehrpersonen, die in diesem Kontext ihr Leben lassen mussten, geläufig.

Die Reflexion über die bildungsgeschichtlichen Folgen blieb oberflächlich. So wurde etwa die Frage, ob Kinder in der faschistischen Zeit alphabetisiert wurden, vorwiegend spekulativ diskutiert. Ein Konsens bestand dahingehend, dass Alphabetisierung ausschließlich in der Muttersprache und zwar innerhalb der Katakombenschulen möglich gewesen sei, während der italienische Schulunterricht „wahrscheinlich“ keinen Lernerfolg gebracht habe und für die Kinder lediglich Schikanen und Torturen bedeutete. Ihr „Wissen“ deklarierten die Studierenden sowohl als „Allgemeinwissen“ wie auch als ein Überbleibsel aus dem Sekundarschulunterricht.

In der gemeinsamen Auswertung der Antworten wurde den Studierenden bewusst, wie stark ihr „Wissen“ fragmentarisch und abseits von realen historischen Fakten, ohne weiteres Interesse daran übernommen und von teils widersprüchlichen oder nicht vollständig durchdachten Annahmen geprägt war. Die für sie im Hinblick auf die regionale Identität am stärksten in der Erinnerung vorhandene historische Periode, der Faschismus, manifestierte sich im Teilaspekt des „Verbots des formalen und privaten muttersprachlichen Unterrichts“ als verdichtetes, zugleich lückenhaftes Narrativ. Dieses bewegte sich im Spannungsfeld zwischen den Schikanen hegemonialer Unterdrückung und einem als heroisch interpretierten Widerstand. Im Lichte dieser Beobachtungen gewinnt eine systematische, auf Verstehen zielende Rekonstruktion der faschistischen Schulerfahrung an gesellschaftlicher Relevanz.



Abb. 2: Die faschistische Schule als Erfahrungsraum. Claus Gatterer (2005, S. 121) erinnert: „Wir hatten einen neuen Lehrer, den Herrn Ruggero Monteforte, jeder Zoll ein Faschist. Seine Lieblingsbegriffe waren: Duce, Revolution, Stil. Faschistischer Stil, versteht sich.“ (Foto: Forschungs- und Dokumentationszentrum zur Südtiroler Bildungsgeschichte)

Die folgenden Ausführungen bieten in diesem Sinne einen Überblick über zentrale Aspekte der Schul- und Bildungspolitik im faschistischen Südtirol. Als analytische Brille dient das von Fend (2006a) entwickelte theoretische Verständnis von *Schule als institutionellem Akteur*. Auf dieser Grundlage werden zunächst die einschlägigen Schulverordnungen auf der Makroebene der staatlichen Gesetzgebung analysiert und anschließend deren Rekontextualisierungen durch die Akteure auf der Mesoebene (lokale Verwaltungs- und Schulbehörden) und insbesondere auf der Mikroebene (Lehrpersonen, Schüler:innen, Eltern) unter den bereits skizzierten und im Folgenden näher zu erläuternden historischen Rahmenbedingungen beleuchtet.

6 Eine Analyse der Südtiroler Schul- und Bildungsgeschichte im Faschismus auf der Basis der theoretischen Brille von *Schule als institutionellem Akteur* nach Helmut Fend

In seiner *Neuen Theorie der Schule* entwickelt Helmut Fend (2006a) einen erweiterten Zugang zur Analyse von Bildungssystemen, der über die klassischen sozialisationstheoretischen und struktur-funktionalistischen Perspektiven (Fend, 1980a) hinausgeht und systemtheoretische Konzepte, Ansätze der verstehenden Soziologie sowie akteur- und institutionentheoretische Überlegungen integriert. Seine neue Theorie der Schule „läuft auf die Konzeption des Bildungswesens als eines institutionellen Akteurs hinaus und damit auf ein reflektiertes Verständnis des Verhältnisses von Institution“ (Fend, 2006a, S. 16). Damit fordert Fend auf, den „Gesamtdiskurs einer Gesellschaft in einer je spezifischen historischen Epoche zur Gestaltung der kulturellen Reproduktion im Bildungswesen“ als „komplexen mehrstufigen Prozess von bildungspolitischen Zielvorstellungen bis hin zu ihrer überprüften Verwirklichung“ in den Blick zu nehmen (ebd., S. 166). Die folgenden Ausführungen zielen entsprechend auf eine Rekonstruktion der faschistischen Schule in Südtirol als Prozess einer „mehrstufigen Transformation“ von Bildungszielen und -inhalten, der sich von der Makroebene der staatlichen Gesetzgebung über die Me-soebene der institutionellen Umsetzung bis zur Mikroebene der schulischen Praxis und ihrer Aneignung durch die Schüler:innen erstreckt. Der Fokus liegt dabei, Fend folgend, auf den Rekonstruktionsleistungen der Akteure auf den jeweiligen Ebenen, die die Vorgaben der jeweils übergeordneten Ebene unter den in Kapitel 3 erläuterten zeitgeschichtlichen Rahmenbedingungen, den lokalen Gegebenheiten sowie ihren eigenen Ressourcen und Einstellungen interpretieren und in spezifische Praxisformen übersetzen.

6.1 Die konkreten Maßnahmen auf der Makroebene der Schulorganisation und ihre Hauptakteure

„In Alto Adige la politica è oggi fatta per tre quarti nelle scuole“¹⁰ (Di Michele, 2008, S. 93). Dieses Statement stammt von Luigi Credaro (Ferrandi, 2020, S. 285–302), der als Zivilkommissar in der vorfaschistischen Zeit (1919–1922) Südtirol als Teil der neu gegründeten Region „Venezia Tridentina“ verwaltete. Als Universitätsprofessor für Pädagogik und ehemaliger Unterrichtsminister war Credaro die Prädestination von Bildungsinstitutionen für eine „verestetigte und methodisierte Menschenbildung und Kulturübertragung“ (Fend, 2006a,

10 „Im Alto Adige (Südtirol) wird die Politik heute zu drei Viertel in den Schulen gemacht“ (Übersetzung: A.B., A.).

S. 29) durchaus bewusst. Er wusste um die Bedeutung von Schulen als Sozialisations-, Enkulturations- und Integrationsinstanzen (Fend, 1980a) und wusste ihr Potential als „vorzügliche Instrumente (...), Überzeugungen im formbaren Bewusstsein von Kindern und Jugendlichen aufzubauen und zu verstärken“ (Fend, 2006a, S. 45) im angesagten nationalistischen Kampf für eine möglichst nachhaltige und allumfassende Italienisierung der Menschen in der neuen Provinz zu nutzen.

Credaro stand entsprechend als maßgeblicher Akteur auch hinter der ersten staatlichen Schulverordnung für Südtirol, der Legge Corbino (benannt nach Unterrichtsminister Epicarmo Corbino) vom August 1921 (R.D. 28.08.1921, n. 1627). Dieses Gesetz verpflichtete italienischsprachige Eltern, ihre Kinder in die inzwischen neu errichteten italienischen Schulen zu schicken (Augschöll Blasbichler, 2018). Defacto ließen sich jedoch nicht alle italienischen Eltern die Wahl der Schulsprache für ihre Kinder von der Regelung oktroyieren. Da die Verordnung entsprechend nicht den erwarteten Erfolg brachte und zugleich offenließ, von wem und nach welchen Kriterien die „nationale Zugehörigkeit“ der Kinder bestimmt werden sollte, übertrug Credaro diese Entscheidung den Behörden. Diesen genügte oft bereits ein italienisch klingender Nachname als vermeintlicher Beweis für die Zugehörigkeit zur *Razza Italiana* und die Überstellung der Schüler:innen, die z. T. als faktische Überführung der Kinder von der deutschen in die italienische Schule vorgenommen wurde (Augschöll Blasbichler, 2018). Im Zuge der Umsetzung der Legge Corbino wurden 49 Schulen und 115 Klassen mit deutscher Unterrichtssprache geschlossen. Dazu gehörten auch die Schulen in den ladinischen Tälern mit der Begründung, das Ladinische sei lediglich ein italienischer Dialekt (Villgrater, 1984, S. 26).

Das flächendeckende Aus der deutschsprachigen Schulen wurde durch eine weitere nationale Maßnahme auf der Makroebene der Schulorganisation besiegelt: die *Legge Gentile* (R.D. n. 2185), benannt nach Unterrichtsminister Giovanni Gentile, proklamiert am 1. Oktober 1923, 11 Monate nach der Machtübernahme der Faschisten. Mit der von Mussolini selbst als die „faschistischste aller Reformen“ bezeichneten *Legge Gentile* setzte das Regime nicht nur einen zentralen bildungspolitischen Markstein, sondern besaß zugleich auch ein machtvolles Instrument der sprachlichen Homogenisierung und Nationalisierung. In diesem Sinne bildete die Reform einen entscheidenden Schritt in der vom Duce proklamierten *battaglia della lingua* („Sprachschlacht“), die er, wie Salvi (1996, S. 191) hervorhebt, noch vor der *battaglia del grano* („Getreideschlacht“) konzipierte.

Die nationalistische Stoßrichtung des Gesetzes kam besonders in Artikel 17 zum Ausdruck, der die ausschließliche Verwendung der Nationalsprache als Unterrichtssprache aller Schulen verbindlich fest schrieb und damit die Grundlage für eine umfassende sprachliche Italienisierung legte. Die Umsetzung

wurde für das Schuljahr 1923/1924 angesetzt und erfolgte in den mehrsprachigen Gebieten schrittweise, beginnend mit den ersten Klassen (Art. 20). Zentral war dabei auch die Frage des Lehrpersonals. Artikel 18 bestimmte, dass die Befähigungsnachweise der Lehrpersonen der neuen Provinzen keine Anerkennung mehr fanden. Damit wurden faktisch alle deutschsprachigen Lehrkräfte ihres Amtes enthoben. Zwar eröffnete Artikel 24 formal die Möglichkeit, durch eine staatliche Prüfung die neue Lehrbefähigung zu erlangen, in der Praxis gelang dies jedoch nur einem verschwindend kleinen Teil von ihnen¹¹. Für die Durchführung des Italienisierungsprogramms in den Südtiroler Schulen wurden die Lehrkräfte gezielt aus den altitalienischen Provinzen rekrutiert. Auf diese Weise verband die Reform sprachliche und personelle Italienisierung zu einem machtvollen Instrument der nationalistischen Bildungs- und Sprachenpolitik (Augschöll Blasbichler, 2023).

In Klausen, einer kleinen Stadt zwischen Bozen und Brixen, traf die italienische Lehrerin für die erste Klasse am 1. Dezember 1923 ein und verdrängte dabei eine Schulschwester, die erst im April desselben Jahres ihre Pragmatisierung für die Lehrerstelle an der genannten Schule erhalten hatte¹².

Da die achtjährige Volksschule in Südtirol in der Praxis höchstens fünf Klassenstufen umfasste, konnte der Präfekt Giovanni B. Marziali bereits zu Beginn des Schuljahres 1929 in einem Telegramm an den Duce verkünden, dass es nunmehr keine deutschsprachige Klasse im *Alto Adige* mehr gebe¹³.

Die vollständige Italienisierung sämtlicher Mittel- und Oberschulen wurde am 27. November 1923 (R.D. n. 2665) verfügt und war in Südtirol bereits mit dem Ende des Schuljahres 1927/1928 abgeschlossen (Villgrater, 1984, S. 54). Eine Ausnahme bildeten lediglich die zwei Knabenunterseminare für angehende Seelsorger und Geistliche der Diözesen Brixen und Trient, die auf Drängen der Bischöfe im Zuge der Lateranverträge (11. Februar 1929) zwischen dem Heiligen Stuhl und Mussolini den deutschen Unterricht beibehalten konnten (Ernesti, 2020, S. 308).

Auf Betreiben des Vatikans erreichte der Südtiroler Klerus im März 1928 die Genehmigung, den Religionsunterricht in der Muttersprache abzuhalten. Dieser durfte jedoch ausschließlich außerhalb der Schulgebäude und außerhalb der regulären Unterrichtszeiten stattfinden. Die daraufhin entstandene, meist von Priestern geleitete und zwei bis drei Wochenstunden umfassende sogenannte „Pfarrschule“ hatte sich strikt an die offiziellen Lehrpläne für den

11 Lehrkräfte, die zwar die italienische Lehrbefähigung erworben hatten, wurden ab 1928 aufgrund vermeintlicher politischer Unzuverlässigkeit in die alten Provinzen des Königreichs versetzt (Freiberg, 1994, S. 227).

12 St.A.Kl. Protokollbuch des Ortsschulrates Klausen: Niederschrift der Ortsschulratssitzung vom 25.04.1923.

13 Das Telegramm wurde am 13. Oktober 1930 in der Zeitung *Il Brennero* abgedruckt.

Religionsunterricht zu halten und durfte ausdrücklich keinen gesonderten Deutschunterricht erteilen. Behördliche Schikanen sowie Eingaben Tolomeis gegen diese Form des Pfarrunterrichts gehörten dennoch zum Alltag (Sebe- rich, 2000, S. 79).

6.2 Die Rekontextualisierung der faschistischen Schulgesetze auf der schulorganisatorischen Mesoebene der Provinz

Auf der Mesoebene lag die Umsetzung der faschistischen Schulgesetze in der Verantwortung der Akteure der provincialen Verwaltungsorgane, allem voran beim bereits genannten Präfekt Giovanni B. Marziali und beim Leiter des in Trient eingerichteten Provinzschulamts (*Provveditorato agli Studi*). Die Ernennung der leitenden Funktionsträger erfolgte zentral durch die Ministerien des Regimes in Rom. Als „Augen, Ohren und auch Hände des Ministers in der Peripherie“ (Gentilini, 2017, S. 99) unterzog Unterrichtsminister Gentile die Wahl des *Provveditore agli Studi* (Schulamtsleiter) der Provinz *Venezia Tridentina*, zu der das nunmehr als *Alto Adige* bezeichnete Südtirol gemeinsam mit dem Trentino gehörte, einem strengen Auswahlverfahren (Galfrè, 2000, S. 55). Der als Schulamtsleiter für das beschriebene Gebiet eingesetzte Luigi Molina stammte aus Novara und brachte als Referenzrahmen für den ihm anvertrauten Auftrag neben der Loyalität zum Regime, ein Studium der Rechtswissenschaften, Erfahrungen als Beamter des Staates in Rom selbst und eine enge Verbindung mit Minister Gentile mit (Gentilini, 2017, S. 98). Sein Auftragsverständnis ging konform mit den nationalen Vorstellungen des Regimes. In seinem Bericht zu Jahresende 1923 bekräftigte er entsprechend: „Es ist notwendig, dass die deutschen Gebiete in Südtirol so schnell wie möglich an die italienische Kultur, Sprache und religiösen Bräuche angepasst werden, genauso wie es notwendig ist, dass Italien diesem Volk seine Macht in allen Bereichen des Lebens deutlich demonstriert“ (Zambellini, 1923, S. 206, Übersetzung A.B.,A.).

Zu Molinas Aufgaben gehörte insbesondere die Koordination des erwähnten Austauschs deutschsprachiger Lehrkräfte durch italienische. Darüber hinaus war er verantwortlich für die Umsetzung schulischer Maßnahmen zur Durchsetzung der nationalistischen und faschistischen Ideologie, einschließlich der Entwicklung auf das Territorium angepasster didaktischer Materialien und die Organisation entsprechender Lehrerfortbildungen.

Unterstützung in der Organisation des Italienisierungsprogramms erhielt das Provinzschulamt von der Opera Nazionale di Assistenza all'Italia Redenta (O.N.A.I.R.) zu Deutsch Nationales *Hilfswerk für das heimgeholte (erlöste) Italien*. Diese 1919 unter der Schirmherrschaft der Duchessa D' Aosta gegründete, staatlich anerkannte Organisation operierte in voller Übereinstimmung

mit den bildungs- und kulturpolitischen Zielsetzungen des Regimes. Ihr Handeln war durch einen missionarischen Gestus geprägt und basierte zu wesentlichen Teilen auf autonom generierten finanziellen Ressourcen (lanes, 2019). Nachdem auch die Einrichtungen für Klein- und Vorschulkinder gemäß der Legge Gentile Teil der staatlich gesteuerten Italienisierungspolitik waren, wurden im Oktober 1924 sämtliche in Südtirol bislang von privaten Stiftungen errichteten und verwalteten Einrichtungen der O.N.A.I.R. übertragen (Spada, 2019). Archivmaterialien der *Kinderbewahranstalt Klausen* belegen, dass die O.N.A.I.R. sofort nach der institutionellen Übernahme der nun als *asili nido* bezeichneten Einrichtungen die Auszahlung des gesamten Stiftungskapitals einforderte, aus dessen Renditen der Betrieb zuvor finanziert worden war (Augschöll Blasbichler, 2009). Das pädagogisch-didaktische Modell für die Arbeit in den *asili nido* orientierte sich explizit an den Konzepten der Schwestern Rosa und Carolina Agazzi, die sich in der Folge in den Dienst der Erziehungs- und Bildungsprogramme des faschistischen Regimes stellten (Agazzi, 2024). Neben ihrem Fokus auf Einrichtungen für Kleinkinder weitete die O.N.A.I.R. ihre Tätigkeit auch auf abgelegene Berggemeinden aus, in denen sie Räumlichkeiten anmietete und vorwiegend einklassige Schulen mit eigenem Lehrpersonal einrichtete. Diese Maßnahmen zielten darauf ab, auch jene Kinder zu erreichen, deren Eltern den Schulbesuch unter Verweis auf unzumutbare und gefährliche Wege verweigerten (Peterlini & Augschöll Blasbichler, 2021). Ab 1926 übernahm die Organisation mit Regierungsauftrag die Einrichtung von Italienischkursen für Erwachsene sowie von außerschulischen Angeboten für Schulkinder, darunter Nachmittagsprogramme und Ferienlager. Provinzschulamtsleiter Molina bewertete diese Initiativen als wertvolle Ergänzung zum regulären Unterricht, da sie „die Kinder dem negativen Einfluss der deutschen Familien entziehen“ (zit. nach lanes, 2019, S. 120). Damit folgte die O.N.A.I.R. der von Ettore Tolomei formulierten Maxime, „zu verhindern, dass die guten Früchte der italienischen Erziehung durch die Wiederaufnahme der Schüler in das anderssprachige Umfeld verloren gehen“ (Tolomei, 1928, zit. nach ebd. Übersetzung: A.B., A.).

Ab 1934 leitete Molina auch die regionale Sektion der O.N.A.I.R. und blieb bis 1961 Generaldirektor der Organisation. Nach dem Zweiten Weltkrieg setzte die O.N.A.I.R. ihre Tätigkeit, nach einem kurzen Einschnitt in den Monaten der deutschen Besatzung von September 1934 bis Mai 1945, in der Verwaltung mehrerer Kindergärten in Südtirol nahtlos fort. Erst 1960 wurde sie per Dekret des Präsidenten der Republik n. 1625 in *Opera Nazionale di Assistenza all'Infanzia delle Regioni di Confine* (ONAIIRC), zu Deutsch *Nationales Hilfswerk für die Kindheit in den Grenzregionen*, umbenannt und 1977 schließlich aufgelöst (Antonelli, 2001, S. 227).

6.3 Die Rekontextualisierung der faschistischen Schulgesetze auf der schulorganisatorischen Mikroebene, den Schulen vor Ort

Die konkrete Implementation des Italienisierungsprogramms erfolgte schlussendlich in den einzelnen Schulen vor Ort, auf der Mikroebene. Mit der schultheoretischen Brille von Fend (2006a, S. 166) ist sie „im komplexen mehrstufigen Prozess von bildungspolitischen Zielsetzungen bis hin zu ihrer überprüften Verwirklichung“ jene Ebene, auf der die Hauptakteure Lehrpersonen und Schulkinder (im Zusammenspiel mit ihren Eltern und ihrem sozialen und kulturellen Umfeld) eine erneute Rekontextualisierung des Bildungsprogramms vornehmen.

Die Vielfalt der lokalen Rahmenbedingungen sowie die individuellen Dispositionen und Selbstreferenzen der beteiligten Akteure bringen, so Fend (2008, S. 27) generell, und brachten auch im Falle der Italienisierung über die Schule im faschistischen Südtirol, eine empirisch bedeutsame Varianz schulischer Realitäten und Erfahrungswelten hervor, die nicht als einheitliche Gegebenheit mit uniformen Auswirkungen beschrieben werden können.

Für die Rekonstruktion des konkreten Lehrer:innen-Handelns (Fend, 1998, S. 279–353) und die Rezeptionsleistungen der Schulkinder in den Schulen vor Ort der vorliegenden Studie stand lediglich ein begrenzter Quellenkorpus zur Verfügung, der im Wesentlichen aus den von ihnen verfassten Amtsschriften, allen voran den Klassenbüchern, besteht. In diesen hielten die Lehrpersonen nicht nur den behandelten Lernstoff und ihre pädagogische Tätigkeit fest, sondern auch ihre Beobachtungen zu den Kindern sowie deren sozialem Umfeld, und ermöglichen so Einblicke in ihre perspektivische Sicht auf Letztgenannte. Da die Klassenbücher im Verlauf des Schuljahres im Rahmen von Schulbesuchen durch die Direktoren eingesehen wurden, sind sie quellenkritisch zugleich als Rechtfertigungsschriften für ein konformes Auftragshandeln der Lehrpersonen zu lesen. Gleichwohl erweisen sich die Einträge keineswegs als homogen, sondern lassen unterschiedliche Haltungen, Interpretations- und Herangehensweisen erkennen.

Eine zweite Quellengruppe für die Rekonstruktion des Lehrer:innen- und Schüler:innen-Handelns, diesmal aus der Perspektive der Schüler:innen, bilden retrospektiv verfasste autobiographische Texte sowie im Rahmen von Interviews aufgezeichnete Erinnerungen ehemaliger Schulkinder. Diese Quellen unterliegen, wie die Gedächtnisforschung seit Maurice Halbwachs gezeigt hat, den grundlegenden Selektions- und Rekonstruktionsmechanismen individuellen wie kommunikativen Erinnerns und sind als solche von gegenwartsbezogenen Deutungen vergangener Erfahrungen geprägt (Halbwachs, 1967; Assmann, 1999; Welzer, 2002).

Einen der zentralen Hebel für die *Italianizzazione Forzata* über das Schulsystem setzte der Gesetzgeber mit dem systematischen Ersetzen der deutschsprachigen Lehrpersonen durch italienische. Die Rekrutierung Letzterer erfolgte auf gesamtstaatlicher Ebene über materielle und berufliche Anreize, darunter die Bereitstellung einer kostenlosen Wohnung, Gehaltszulagen, Karrierevorsprünge sowie eine um ein Drittel erhöhte Bewertung der Dienstjahre für die Pension (Freiberg, 1994, S. 227). Aus den herangezogenen Quellen lässt sich vielfach zumindest erahnen, ob die Hauptakteure das Stellenangebot in Südtirol primär aus ökonomisch-beruflicher Notwendigkeit heraus annahmen oder aus einer „besonderen Mission, die sie in diesem fremdzüngigen Gebiet erfüllen zu müssen meinten“ (Gatterer, 2005, S. 112). In zahlreichen Klassenbüchern tritt eine starke ideologische Selbstverpflichtung der Lehrpersonen hervor. Das Einschwören auf die Bedeutung der Arbeit und eine ideologische Verklärung derselben wurde auch über gezielte Schulungsprogramme des Provinzschulamts initiiert. Der folgende, ins Deutsche übersetzte Eintrag des Lehrers Longhi im Klassenregister der Volksschule von Barbiano zu Beginn des Schuljahres 1934/1935 kann als Beispiel für die Verflechtung von ideologisch durchdrungenem Selbst- und Aufgabenverständnis und deren gezielte Vermittlung gelesen werden:¹⁴

Dieses Jahr begann das neue Schuljahr mit einer großartigen Feierlichkeit in faschistischem Stil. Alle Lehrer aus allen Dörfern der Provinz Bozen sind in der ‚casa del Balilla‘ in Bozen zusammengekommen, wurden wie Legionen zusammengereiht und marschierten unter den wohlwollenden Blicken der fremdstämmigen Bevölkerung zum Siegesdenkmal, dem wir die Ehre erwiesen. Danach versammelten wir uns im Stadttheater, wo wir uns die Rede des S.E. Ricci anhörten. Er war vom Duce geschickt, um uns Handreichungen für das neue Schuljahr zu geben. Mit großer Begeisterung lauschten wir den Worten des Leiters der O.N.B., die uns zu Vaterlandsliebe anfeuerten, für die wir berufen sind, hier oben in diesem Grenzland zu arbeiten; wir müssen also mit Glauben, Stolz und hohem Geist als italienische Lehrer und F a s c h i s t e n arbeiten: – Ich weiß, dass die Aufgabe, die uns anvertraut wurde, schwierig ist – Ich spüre die Verantwortung unserer Arbeit, die einem Berg von Schwierigkeiten zu trotzen hat – aber ich bin stolz, der Reihe der Lehrer im Alto Adige anzugehören und den italienischen Geist auf diesem rein italienischen Boden (terra italianissima), schon von den Legionären des Marco Druso latinisiert, wiederzubeleben.

(...) Ich komme mit Freude nach Barbiano zurück und bestärkt vom Vorhaben, den Dienst am Vaterland Italien und am Faschismus so würdig wie möglich zu leisten. Jetzt können wir beginnen, (...) wissend, wie nah wir dem Herzen des Vaterlandes sind und wieviel der Duce uns als faschistische und italienische Lehrer in Alto Adige bevorzugt.

14 Schularchiv Barbiano: Giornale della Classe, Barbiano, 1934/1935. Übersetzung: A.B., A.

Mit der analytischen Brille von Albert Memmi (1980) gelesen, verdeutlicht die Aufzeichnung, inwieweit die Lehrkräfte in die Rolle von Kolonisatoren gedrängt, an der vordersten Front einer nationalen Eroberung standen. Ihre Aufgabe war zugleich Ehre, Pflicht und schwere Bürde. Die vollständige Identifizierung mit dem Auftrag war wohl z.T. auch Strategie, um den Druck von Oben und alltäglichen Belastungen und Anforderungen standhalten zu können. Zweifel an der Legitimität ihres Handelns waren nicht erlaubt. Sie hätten nicht nur persönliche Konflikte erzeugt, sondern auch das Aufrechterhalten von Distanz und Abwertung erschwert, in der alltäglichen Konfrontation mit den zu Kolonialisierenden, den Schulkindern und ihrer sozialen Umgebung. Die Übersetzung einer derartigen Lehrerhaltung in die schulische Alltagspraxis erinnert Claus Gatterer, 1924 in Sexten geboren, in seinem autobiographischen Roman wie folgt:

Manche Lehrer, besonders jüngere, legten es ganz offensichtlich darauf an, ihre Autorität jener der Eltern, ihre Wahrheit jener des Elternhauses, den Adel und die Größe Italiens der Barbarei und der Verachtungswürdigkeit unserer Väter, Großväter, Urväter entgegenzustellen. (...) Die daheim als Feinde und Verräter galten, mussten wir in der Schule vielfach als Helden verehren, und die größten Helden unserer Eltern waren die ärgsten Verräter und Feinde der Schulbücher. (2005, S. 112)

Die Kinder, die ihrerseits zuhause angehalten wurden, der faschistischen Doktrin des verhassten Besatzerstaates in der Schule zu trotzen, rezipierten derartige Angriffe auf ihre kulturelle Identität unterschiedlich. Claus Gatterer (2005, S. 117) beschreibt diesen Prozess als tiefgreifende Erfahrung eines identitären Zwiespalts: „Wir waren Zerrissene. Unsere kindlichen Phantasien waren gespalten wie das, was sich in uns als Persönlichkeit formte. Unsere Hülle war Lüge: wir logen daheim über die Schule, in der Schule über daheim und uns selbst.“

In den Erinnerungen der Zeitzeugen sind Berichte über kulturelle Übergriffe durch die Lehrkräfte oft mit Schilderungen kindlicher Gegenwehr verbunden. Sie erzählen von Spottliedern im Dialekt, die anstelle offizieller Hymnen bei Zeremonien gesungen wurden, von Streichen, mit denen vor allem Lehrerinnen eingeschüchtert werden sollten, oder vom demonstrativen Schnäuzen in die Fahne. Solche Episoden werden gerne mit glänzenden Augen wiedergegeben. Sie markieren wohl Akte kindlicher Selbstbehauptung, die als „trotzige Selbstwirksamkeit“ erinnert werden und die Erfahrung von Ohnmacht in eine Erzählung aktiven Widerstands transformieren.

Im Sinne von Scott (1984) „Everyday Forms of Resistance“ lassen sich diese Praktiken als kleine, symbolische Grenzziehungen deuten. Aus erinnerungstheoretischer Perspektive wird deutlich, dass die wiederholte Erzählung sol-

cher Anekdoten eine narrative Funktion erfüllt. Wie Harald Welzer (2002) und Aleida Assmann (2006) erläutern, wird Erinnerung im Erzählen immer auch zur Selbstverortung genutzt, wobei Zeitzeug:innen es vermeiden, sich ausschließlich in einer Opferrolle zu präsentieren. Sie konstruieren sich in ihren Narrativen selbst als handelnde Subjekte, die trotz Unterdrückung Handlungsspielräume und Würde bewahren konnten.

Neben den zuvor skizzierten Schulerfahrungen berichten Zeitzeug:innen auch von Lehrpersonen, die trotz institutioneller Auftragsverpflichtung empathisch auf die Kinder eingingen. Maria Stofner (*1928) schilderte eine Gesellschaft, in der Kindern generell auch im Elternhaus wenig emotionale Wärme entgegengebracht wurde, die italienische Lehrerin ihnen allerdings in einer warmherzigen Art begegnete, wie sie es bis dahin „noch nie sahen“. Die Lehrerin „war die einzige Person, die meine Not und die meiner Mitschüler erkannte ... Sie hatte Mitleid mit uns. In der Früh streifte sie uns über den Kopf und richtete unsere Frisuren und Kleider zurecht. Sie lachte uns warmherzig an und nahm uns ab und zu sogar in den Arm.“

In derartigen Erzählepisoden sind oft Spiegelungen von empathischen Solidaritäten zwischen Kindern und Lehrpersonen erkennbar. Wenn das Verhalten der Lehrpersonen nicht von hegemonialer Arroganz geprägt war, wurden sie für die Kinder als erfahrbare Menschen wahrnehmbar, die ähnlich wie sie selbst unter Sprachbarrieren und den ihnen zugeschriebenen Rollen in der aufoktroierten politischen Instrumentalisierung der Schule litten.

Auch in den Klassenbüchern sind die Vermerke der Lehrer:innen über Heimweh, die nicht erahnte Ablehnung und Ausgrenzung von Seiten der lokalen Bevölkerung genauso wie über klimatische und geographische Anpassungsschwierigkeiten in den Gebirgstälern zu finden. So beschrieb die Lehrerin von Lanebach (siehe Abb. 3a und 3b), einer Fraktion von Uttenheim im extrem steilen Gelände auf 1500 Metern gelegen und mit keinem Lasttier erreichbar, ihre Situation als „quasi insopportabile“ (fast nicht auszuhalten)¹⁵. Aus Angst, beim Besuch der Toilette, die genauso wie das Fließendwasser außerhalb des Schulhauses mit der kleinen Lehrerwohnung waren, auszurutschen, nahm sie die Steigeisen immer erst vor dem Zubettgehen ab.

15 Schularchiv Uttenheim: *Giornale della classe*, Lana di Gais, 1934/1935.



Abb. 3 a) und b): Die Schule in Lanebach (a Gebäude von außen; b) Klassenzimmer für fünf Jahrgangsstufen) wurde 1983 aufgelassen. Im Jahr 1985 erfolgte die Anbindung des Weilers – und damit auch des dortigen Schulgebäudes – an das elektrische Stromnetz. Sechs Jahre später, 1989, wurde die Siedlung durch den Bau einer Zufahrtsstraße erstmals verkehrstechnisch erschlossen. Im Holzboden des Klassenzimmers und der Lehrerwohnung sind noch die Löcher, verursacht von den Steigeisen der Lehrerin aus der Faschistenzeit ersichtlich. (Foto: Josef Hochgruber)

Gelang es Lehrpersonen, wie erwähnt, eine positive pädagogische Beziehung zu den Schulkindern aufzubauen (Fend, 2006a, S. 111), legten diese auch ihre Abwehrhaltung gegen die schulischen Angebote ab.

Wir waren bemüht, gut zu lernen und genierten uns, wenn wir die Hausaufgaben nicht bringen konnten, weil wir zuhause arbeiten mussten. Wir wollten ihr die Freude machen und der Balilla-Jugend beitreten, ... die meisten ... auch ich, durften von zuhause aus nicht. Das hat uns auch leidgetan. Das Lernen wurde zu meiner großen Freude und ich wäre so gerne auch Lehrerin geworden, aber das war irgendwie so weit weg von allem real Möglichen, dass ich mit niemandem darüber redete. (Maria Stofner, *1928)

Im Kontext hegemonialer Gebarung von Lehrpersonen, wie oben beschrieben, blieb die Schule für die Kinder als Input für eine transformative Erweiterung von Selbst-, Anderen- und Weltverhältnissen (Marotzki, 1990) vielfach nicht anschlussfähig. Vielmehr setzten sie ihre Energie dafür ein, sich gegenüber den ideologisch aufgeladenen Bildungsinhalten abzugrenzen. Viele Zeitzeug:innen erzählen übereinstimmend, dass der Schule in den Familien kaum Bedeutung beigemessen wurde. Während im häuslichen Umfeld strenger Gehorsam und Disziplin eingefordert wurden, fehlte diese elterliche Erwartungshaltung gegenüber der Schule ebenso wie die Wertschätzung von Fleiß oder schulischen Leistungen. Vielmehr wurden die Kinder darin bestärkt, den Vollstreckern der Italienisierungspolitik des verhassten Besatzerstaates keine Genußnahme zu geben bzw. deren Ziele durch den eigenen Lernfortschritt zu unterstützen; Schulzeugnisse, so die interviewten Personen, wurden vielfach direkt nach dem Aushändigen auf dem Nachhauseweg „entsorgt“.

Für Kinder eröffnete sich dadurch vielfach eine paradoxe Erfahrung: Ausgerechnet jene Institution, die vom faschistischen Staat als Instrument der Disziplinierung und Akkulturation vorgesehen war, bot ihnen Spielräume relativer Autonomie und Momente von Freiheit, die im strengen Regime der Familie und Dorfgemeinschaft unerreichbar blieben.

Das elterliche Interesse verlagerte sich stattdessen auf das Pfarrschulzeugnis (siehe Abb. 5), das vom Ortspfarrer ausgestellt wurde und jene Dimensionen bewertete, die für die vormodern organisierte Dorfgemeinschaft (Fend, 1980b, S. 59–80; Fend & Berger, 2019, S. 126 f.) maßgeblich blieben: *sittliches Betragen, Fleiß, Katechismus und Bibel, religiöse Übungen und Kirchengesang*. (Siehe Abb. 4) Dieses Dokument war weniger ein schulischer Leistungsnachweis im modernen Sinn als vielmehr ein Instrument sozialer Normierung und Kontrolle. Im Sinne Foucaultscher Gouvernementalität (Foucault, 1979/2005) markierte es eine Form lokaler Disziplinierung, die auf die Reproduktion gemeinschaftlicher Ordnung zielte. Damit spiegelte sich zugleich eine Machtkonstellation wider, in der der vom Regime eingesetzte Podestà, der ab 1926 die Funktion des abgesetzten Bürgermeisters übernahm, zwar formal die Gemeinde führte, die eigentliche Autorität jedoch nach wie vor beim Pfarrer und den einflussreichen Bauernfamilien verblieb.

Diese: *Filomena Jander* Seelsorge: *Alois Jander*

Pfarrschul-Zeugnis
über den Religionsunterricht
für *Filomena Jander*
4. Jahrgang Schuljahr 1924/25

	1 Weltwissen	2 Ordnung	3 Pflichten	4
Sittliches Betragen		1	1	
Fleiß		1	1	
Katechismus und Bibel		1	1	
Religiöse Übungen		2	1	
Kirchengesang				
Verordnete Religi. Stunden				
davon unentschuldig		4		
Unterschrift der Eltern oder deren Stellvertreter	<i>Alois Jander</i>			
Castello am 21/5. 1925		<i>Alois Jander</i>		
Seelsorge (Pfarrer)		Kathol.		

BEWERTUNG: 1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = genügend, 4 = kaum genügend, 5 = nicht genügend.

Abb. 4: Pfarrschulzeugnis. Pfarrschulzeugnisse waren vielfach die einzigen Dokumente, die ehemalige Schulkinder aus ihrer Schulzeit aufbewahrten (Foto: Forschungs- und Dokumentationszentrum zur Südtiroler Bildungsgeschichte).

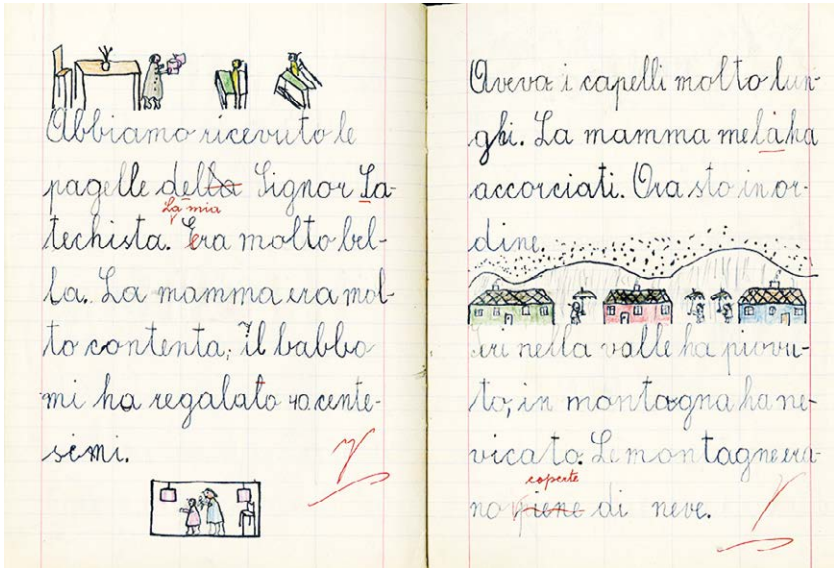


Abb. 5: Aufsatz einer deutschsprachigen Schülerin in der italienischen Schule 1933: „Wir haben die Zeugnisse vom Herrn Katecheten bekommen. Meines war sehr schön. Die Mutter hat sich sehr gefreut. Der Vater hat mir 40 Centisimi geschenkt“ (Übersetzung: A.B., A.) (Foto: Forschungs- und Dokumentationszentrum zur Südtiroler Bildungsgeschichte).

Im beschriebenen Spannungsfeld der beiden Hauptakteure auf der Mikroebene, Lehrpersonen und Schulkinder, blieb der elementarste Bildungsauftrag der Schule, die Alphabetisierung, vielfach unerfüllt oder konnte nur in sehr begrenztem Umfang erreicht werden. Gatterer (2005, S. 62) erinnert: „Im Laufe der Jahre bildete sich infolge der von der Lehrerschaft verschuldeten, wenn nicht gar geförderten negativen Selektion eine Schar von Sitzbleibern heraus, welche die Volksschule in der dritten, zuweilen auch in der zweiten Klasse beendeten.“ Die Kinder verließen die Schule somit ohne Abschlusszeugnis und ein paar erlernter Brocken in der italienischen Gebrauchssprache (Siehe Abb. 6), die sie, so Gatterer (2005, S. 63), gerade mal soweit befähigte, „daß der Richter ihnen den Dolmetscher vorenthalten“ konnte. „Sie verstehen nur in Teilen, was sie lesen, doch sind sie imstande, ihre Unterschrift zu leisten, wo immer dies erforderlich ist – auf Schuldscheine wie auf Schuldbekennnisse.“

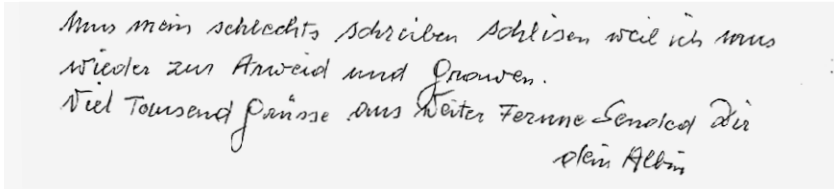


Abb. 6: Ausschnitt aus dem Brief eines Soldaten an seine Freundin. Das Schriftstück lässt erkennen, dass der Verfasser in italienischer Sprache alphabetisiert wurde und offenbar auch Unterricht im Schreiben der Muttersprache erhalten hatte. Entsprechend versuchte er Elemente der deutschen Schrift wie Umlaute, das scharfe ß und das Dehnungs-h einzusetzen (Foto: Forschungs- und Dokumentationszentrum zur Südtiroler Bildungsgeschichte).

Eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Defiziten ehemaliger Schüler:innen, die in der italienisierten Schule während des Faschismus weder in der Schul- noch in der Muttersprache eine ausreichende Alphabetisierung erhielten, wird bis heute durch ein starkes Narrativ des kollektiven Gedächtnisses marginalisiert. Zwar erinnert dieses die Unterdrückung der deutschsprachigen Schulbildung, doch die konkreten Folgen für die Betroffenen bleiben weitgehend ausgeblendet. Stattdessen rückt die Erinnerung an die Katakombenschulen als Symbol heroischen Widerstands unter extrem schwierigen Bedingungen ins Zentrum.

Dieses geheime, vom faschistischen Regime konsequent verfolgte Netzwerk entstand als unmittelbare Reaktion auf die „Legge Gentile“ von 1923. Die Bezeichnung geht auf ihren Hauptakteur, Kanonikus Michael Gamper zurück, der die im Verborgenen zelebrierten Liturgien der frühen Christ:innen in den Katakomben Roms als Metapher für den Widerstand gegen das Verbot deutschsprachiger Schulbildung aufgriff. Ziel der Initiative war es, möglichst vielen Kindern durch geheime Unterrichtslektionen eine elementare Alphabetisierung in der Muttersprache zu ermöglichen (Villgrater, 1984).

Wie Lechner (2005, S. 440) anmerkt, sind „die deutschen Geheimschulen die einzige Form landesweiter Resistenz“. Die kollektive Erinnerung überhöht ihre historische Funktion jedoch, indem sie suggeriert, sie hätten allen Kindern ausreichende Kompetenzen im Lesen und Schreiben in der Muttersprache vermitteln können.

Gerade in Interviews mit Zeitzeug:innen tritt die Spannung zwischen kollektiver Überhöhung und individueller Erinnerung hervor¹⁶. So äußert Valentin Thaler (*1929) irritiert: „Ja ... ich, ich habe von den Katakombenschulen ge-

¹⁶ Siehe dazu auch die Onlineausstellung: Alphabetisierung in der fremden Sprache (<http://www.alphabetisierung.it>).

hört, ... im Fernsehen, ... aber irgendwie, ich weiß nicht, ... aber, aber die gab es bei uns nicht. ... ich weiß nicht ... kann das sein?“

Seine Aussage verdeutlicht die Spannung zwischen individueller Erinnerung und kollektivem Gedächtnis: Im Kontext des dominanten Erinnerungsnarrativs, getragen von der normativen Kraft des kulturellen Gedächtnisses, erscheinen seine Defizite im Lesen und Schreiben weder biographisch noch sozial legitimierbar (vgl. Assmann, 1992).

7 Abschließende Zusammenschau

Für die in Abschnitt 5 behandelten Studierenden erwies sich Helmut Fends schultheoretischer Ansatz als besonders tragfähige Grundlage, um die Schul- und Bildungsgeschichte Südtirols im Faschismus systematisch und um Verstehen bemüht zu rekonstruieren. Durch die differenzierte Analyse des Handelns der Akteure auf den verschiedenen Handlungsebenen im Spannungsfeld von faschistischer Zeitgeschichte, lokalen Rahmenbedingungen sowie individuellen Ressourcen, Einschränkungen und Dispositionen konnten die vorhandenen Quellen als Ausdruck komplexer Rekontextualisierungen erschlossen werden. Auf diese Weise ließen sich die Erfahrungen der Adressaten faschistischer Schulprogramme nicht als einheitliche Wirkungszusammenhänge, sondern als mehrschichtige Sinngefüge erfassen. Die Studierenden der zitierten Erhebung gewannen entsprechend durch die theoretische Perspektive Helmut Fends die Möglichkeit, die faschistische Schulgeschichte Südtirols in ihrer Mehrdimensionalität zu erschließen. Anstatt Schule nur als ein Instrument staatlicher Kontrolle oder als Summe individueller Erfahrungen zu betrachten, konnten sie sie als komplexes soziales Handlungssystem begreifen, das sich im Spannungsfeld von politischen Intentionen, institutionellen Strukturen und individuellen Aneignungen konstituiert.

Auf dieser Basis wurde eine Untersuchung der selektiv erinnerten Relikte aus der faschistischen Schul- und Bildungsgeschichte anschlussfähig, die es den Studierenden erlaubte, sowohl die Überformungen schulhistorischer Ereignisse analytisch nachzuvollziehen als auch die eigenen identitätsstiftenden Geschichtsfragmente in reflexiver Perspektive zu betrachten.

Gerade diese differenzierte Sichtweise eröffnete den Studierenden ein vertieftes Verständnis historischer Bildungswirklichkeiten, die nicht auf lineare Ereigniserzählungen reduziert blieben, sondern die Brüche, Übersetzungen und Transformationen im Verhältnis von Vorgaben und gelebter Praxis herausarbeiten.

Damit erhielten die Studierenden zugleich eine theoretische Grundlage für das Verständnis aktueller schulischer Herausforderungen, die gemäß Fend niemals ahistorisch betrachtet werden können und die in kritischer Distanz zu

vereinfachenden oder mythisierenden Erinnerungsnarrativen zu analysieren sind. Fends Theorie bot ihnen darüber hinaus ein analytisches Instrument, das über den historischen Kontext hinausreicht und sie in ihrer künftigen Rolle als Lehrkräfte oder Kindergärtner:innen darin unterstützt, ihre eigene zentrale Akteursposition und ihr Gestaltungspotential (Fend, 2008) im Spannungsfeld von gesellschaftlichen Erwartungen, institutionellen Rahmenbedingungen und individuellen Deutungen zu reflektieren.

Literatur:

- Agazzi, R. (2024). *Guida per le educatrici dell'infanzia, Edizione critica a cura di Evelina Scaglia, con introduzione e note*. Edizioni Studium.
- Antonelli, Q. (2001). «Non fu impresa facile la mia» dalle memorie di Luigi Molina, regio provveditore a Trento. *Archivio Trentino* 2, 227–244.
- Assmann, A. (1999). *Erinnerungsräume: Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. C.H. Beck.
- Assmann, A. (2006). *Der lange Schatten der Vergangenheit: Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. C.H. Beck.
- Assmann, J. (1992). *Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. C.H. Beck.
- Augschöll Blasbichler, A. (2002). *Vieles war anders: Volkskundliche und zeitgeschichtliche Aufzeichnungen über Villanders*. Weger.
- Augschöll Blasbichler, A. (2009). Die Kinderbewahranstalt in Klausen von ihren Anfängen bis zur Option. In A. Augschöll Blasbichler (Hrsg.), *Kindergarten und Schule im Wandel/La scuola d'infanzia e le sfide del cambiamento* (S. 155–175). Peter Lang.
- Augschöll Blasbichler, A. (2018). The German School in South Tyrol before the Italianization and Ideologization process (1918–1922/23): A Research on Scholastic Rules and Regulations at the Marco Level and their Application on Site Following the Example of the School of Klausen/Chiusa. *Rivista di storia dell'educazione*, 1, 285–307.
- Augschöll Blasbichler, A. (2020). *Das Forschungs- und Dokumentationszentrum zur Südtiroler Bildungsgeschichte (FDZ)*. In A. Ascenzi & C. Covato & J. Meda (Hrsg.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio* (S. 87–104). EUM.
- Augschöll Blasbichler, A. (2023). The implementation of the Gentile Reform in South Tyrol and its effects on the educational biographies. In *Civitas educationis*, XII(2), 23–44.
- Augschöll Blasbichler, A. & Profanter, A. (2021). The Individual and Collective Significance of Informal Learning: The Perspectives of the German Speaking Population in the Contemporary Historical Context of the First Post-War Decades in South Tyrol. In G. Cavrini & M. Parricchi, D. Kofler & M. Cagol (Hrsg.), *Per tutta la vita. Pedagogia come progetto umano*, (S. 97–110) FrancoAngeli.
- Baur, S. (2000). *Die Tücken der Nähe: Kommunikation und Kooperation in Mehrheits-/Minderheits-situationen*. Contact.
- Benvenuti, S. & Hartungen, Ch. von (Hrsg.) (1998). *Ettore Tolomei (1865–1952). Un nazionalista di confine. Die Grenzen des Nationalismus*. Museo Storico in Trento.
- Bruno, T. (2011). *L'Altare della Patria*. Il Mulino.
- Corner, P. (2012). *The Fascist Party and Popular Opinion in Mussolini's Italy*. Oxford University Press.
- Di Michele, A. (2008). *Die unvollkommene Italianisierung. Politik und Verwaltung in Südtirol. 1918–1943*. Wagner.
- Eisterer, K. & Steininger, R. (1989). *Die Option*. Haymon.

- Ernesti, J. (2020). Zwischen Monarchie, Faschismus und Nationalsozialismus: Die katholische Kirche in Südtirol in den Jahren 1918–1940. In A. Di Michele, A. Gottsmann, L. Monzali & K. Ruzic-Kessler (Hrsg.), *Die schwierige Versöhnung Italien, Österreich und Südtirol im 20. Jahrhundert* (S. 301–320). BUPress.
- Fend, H. (1969). *Sozialisation und Erziehung: eine Einführung in die Sozialisierungsforschung*. Beltz.
- Fend, H. (1980a). *Theorie der Schule*. Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1980b). *Sozialgeschichte des Aufwachsens: Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert*. Suhrkamp.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Juventa.
- Fend, H. (2006a). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS.
- Fend, H. (2006b). *Geschichte des Bildungswesens: Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. VS.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS.
- Fend, H. & Berger, F. (2019). *Die Erfindung der Erziehung: Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Kohlhammer.
- Ferrandi, M. (1986). *Ettore Tolomei. L'umo che inventò l' Alto Adige*. Publilux.
- Ferrandi, M. (2020). *Traduzione e tradimento. Tolomei e Credaro, storia di un libro*. In U. Kindl & H. Obermair (Hrsg.), *Die Zeit dazwischen: Südtirol 1918–1922. Vom Ende des Ersten Weltkrieges bis zum faschistischen Regime / Il tempo sospeso: L'Alto Adige tra la fine della Grande Guerra e l'ascesa del fascismo (1918–1922)*, (285–302). Edizioni alphabeta.
- Foucault, M. (2005). *Analytik der Macht* (Originalarbeit veröffentlicht 1979). Suhrkamp.
- Freiberg, W. (1994). *Südtirol und der italienische Nationalismus*. Wagner.
- Galfrè, M. (2000). *Una riforma alla prova: la scuola media di Gentile e il fascismo*. Franco Angeli.
- Gatterer, C. (1991). *Aufsätze und Reden*. Raetia.
- Gatterer, C. (2005). *Schöne Welt, böse Leut* (Originalarbeit veröffentlicht 1969). Folio.
- Gentilini, A. (2017). La fine del periodo di transizione: Luigi Molina provveditore agli studi di Trento (1923–1924). In L. Marangon (Hrsg.), *La scuola trentina tra guerra e primo dopoguerra (1914–1924)*. Edizione Unin.
- Giannini, G. (2019). La Italianizzazione dell' Alto Adige durante il regime fascista. *I Quaderni: Per la gestione e mediazione nonviolenta dei conflitti*, 1, 1–26.
- Halbwachs, M. (1967). *Das kollektive Gedächtnis*. Enke.
- Halbwachs, M. (1985). *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Suhrkamp.
- lanes, E. (2019). "L'asilo è il mezzo più potente per la penetrazione dell'italianità" Il ruolo dell'Opera Nazionale Assistenza Italia Redenta nel processo di italianizzazione dell'Alto Adige. *Storia e Regione GR/SR*, 28(2), 111–142.
- Lechner, S. (2005). *Die Eroberung der Fremdstämmigen: Provinzfascismus in Südtirol 1921–1926*. Universitätsverlag Wagner.
- Lechner, S. (2014). Der „Bozner Blutsonntag“: Ereignisse, Hintergründe und Folgen. In H. Obermair & S. Marchielli (Hrsg.), *Erinnerungskulturen des 20. Jahrhunderts im Vergleich / Culture della memoria del Novecento a confronto. Hefte zur Bozner Stadtgeschichte*, 3, 37–46.
- Macchia, V. & Augschöll Blasbichler, A. (2021). Atteggiamenti verso l'integrazione e l'inclusione scolastica: uno studio comparativo transnazionale Alto Adige (I) e Nord Tirolo (A). In S. Polenghi & F. Cereda & P. Zini (Hrsg.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali Storia, linee di ricerca e prospettive* (S. 1041–1050). Pensa MultiMedia.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Deutscher Studien-Verlag.
- Memmi, A. (1980). *Der Kolonisator und der Kolonisierte. Zwei Portraits*. Syndikat.
- Oberhofer, A. (2008). *Weltbild eines „Helden“*. Andreas Hofers schriftliche Hinterlassenschaft. Universitätsverlag Wagner.

- Peterlini, H.K. & Augschöll Blasbichler, A. (2021). School at the focal point of language policy: From the national battles for dominance of the past to the current challenges of the migration society. *Formazione & Insegnamento*, 19(3), 66–81.
- Salvi, S. (1996). *L'Italia Non Esiste*. Camunia.
- Scott, J.C. (1984). *Everyday Forms of Resistance*. Yale University Press.
- Seberich, R. (2000). *Südtiroler Schulgeschichte*. Raetia.
- Steininger, R. (1997). *Südtirol im 20. Jahrhundert*. StudienVerlag.
- Spada, A. (2019). *Conquistare le madri: Il ruolo delle donne nella politica educativa e assistenziale in Alto Adige durante il fascismo*. Raetia.
- Tolomei, E. (1928). Cronaca quinquennale dell'Alto Adige 1924–1928. *Archivio per l'Alto Adige*, 23.
- Villgrater, M. (1984). *Katakombenschule*. Athesia.
- Welzer, G. (2002). *Das kommunikative Gedächtnis*. C.H. Beck.
- Wolff, D., Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. (2010). European Framework for CLIL Teacher Education – A Framework for the Professional Development of CLIL Teachers. European Centre for Modern Languages.
- Zambellini, C. (1923). Assillante certamente per la vita italiana. In ONAIR, *Relazioni anno 1923*.

Autorin

Augschöll Blasbichler, Annemarie, Assoz. Prof. Mag. Dr.
Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaften (Brixen)
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Pädagogik
und ihrer Institutionen, bildungsbiographische Verläufe in ländlichen
Gebieten, kleine Schulen, Bildungslandschaften
E-Mail: annemarie.augschoell@unibz.it

Verrückte Schulwelten und schulische Sozialisation im Blick von Kunst, Bildungsforschung und Fantasie¹⁷

Abstract

Nach einer kurzen Begründung für die Beteiligung an der Festschrift soll der etwas ungewöhnliche Weg des Beitrags aufgezeigt werden: Begonnen werden soll mit einem „Bildergespräch“ zu der Installation „Der Mond, das Kind, der anarchistische Fluß“ der Künstlerin Rebecca Horn, die auf der documenta IX im Jahr 1992 zu sehen war. Die darin von allen Rezipient:innen wahrgenommene Schulkritik wird im Hauptteil reflektiert in den Schriften von Helmut Fend, die sich mit der Institution Schule sowie deren Sozialisationseffekten befassten und engagiert für Veränderungen eintraten. Biografisch war dafür besonders förderlich, dass Fend 1968 Mitarbeiter im Zentrum für Bildungsforschung der neugegründeten Universität Konstanz wurde, in der u. a. mit Hansgert Peisert und Ralf Dahrendorf Protagonisten der in den 1970er Jahren erfolgenden Bildungsreformen arbeiteten. Die Gründung von Gesamtschulen gehörte zu den wichtigen Maßnahmen. Fend beteiligte sich an der empirischen Erforschung von Sozialisationseffekten der Schule, insbesondere auch am Vergleich verschiedener Schulsysteme. Da diese keineswegs so eindeutig ausfielen wie bildungspolitisch erhofft, erweiterte Fend sowohl die Forschungsperspektive auf längsschnittlich erforschte Entwicklungen im Schulalter wie auf aktualisierte theoretische Ansätze zum Verständnis von Schule. Die Zielperspektive sah Fend in der „übertragenden Aufgabe ... der Enkulturation, der Hilfe der Schule für die heranwachsende Generation, Teil dieser Welt zu werden“ (Fend, 2024, S. 26). Mein Versuch, in neueren Kunstwerken eine Auseinandersetzung mit solch gelungenen schulischen Entwicklungen zu finden, schlug fehl. Die letzte documenta 15 (2022) jedoch verstand sich zugleich als „Schule“, organisierte den zentralen Ort der documenta, das Fridericianum, als eine „fridscul“. Welche Elemente dafür relevant waren, soll dann unter Bezugnahme auf Helmut Fends „Fantasien“ gezeigt werden.

Keywords: Kunst und Bildung, Bildungspolitik, Schulentwicklung, Sozialisation

¹⁷Herzlichen Dank an Barbara Friebertshäuser für den Titelvorschlag

Was berechtigt jemanden eigentlich, sich an der Ehrung einer Person durch eine Festschrift zu beteiligen? Ich kann nicht beanspruchen, je mit Helmut Fend gemeinsam studiert oder gearbeitet zu haben. Dennoch gehen meine Verbindungen durchaus über die Tatsache hinaus, dass ich regelmäßig seine Forschungen zur Kenntnis genommen habe: Wir hatten bereits sehr früh Begegnungen im Rahmen von Aktionen der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule (GGG), die sich ab Beginn der 1970er Jahre für die Einrichtung von Gesamtschulen als Alternative zum dreigliedrigen Schulsystem stark machte. Im Engagement für Veränderungen des Bildungssystems waren wir uns weitgehend einig – wobei mein Schwerpunkt sich dabei vor allem auf die Bedeutung von Geschlecht bezog. So durfte ich 2004 zum zehnjährigen Bestehen des Forschungsbereichs Schulqualität und Schulentwicklung an der Universität Zürich – einer Institution, an der Helmut Fend maßgeblich beteiligt war – einen Vortrag zum Thema „Geschlecht im Schulalltag – Plädoyer für eine Entdramatisierung“ im Jubiläumssymposium halten (Faulstich-Wieland, 2005).

Eine zweite Verbindung besteht darin, dass wir uns beide für Kunstaussstellungen interessieren und Helmut Fend einer der Empfänger:innen meines regelmäßigen Rundbriefs ist, in dem ich über meine Ausstellungsbesuche berichte. Diese Verbindung hat mich auch zur Struktur meines Festschriftbeitrags veranlasst: Ich beginne mit einem „Bildergespräch“ (Faulstich, 2003; Faulstich-Wieland, 2011) zu der Installation von Rebecca Horn auf der documenta IX, die sich explizit mit schulischen Erfahrungen befasst. Die darin enthaltenden Kritiken wie auch Perspektiven spiegle ich danach in den von Helmut Fend vorgelegten Arbeiten, seinen theoretischen und empirischen Erkenntnissen zur bildungspolitischen Entwicklung. Abschließend suche ich nach einer künstlerischen Position, die seinen „Fantasien“ eines guten Bildungswesens entsprechen könnte – und finde sie in der documenta 15.

1 Rebecca Horn: Der Mond, das Kind, der anarchistische Fluss

Es gibt in der Malerei viele Darstellungen von Schule bzw. von Bildungsinstitutionen – Helmut Fend hat etliche davon in seiner „Geschichte des Bildungswesens“ (Fend, 2006a) verwendet. Es gibt aber kaum Bilder oder Installationen, die Erfahrungen mit Schule künstlerisch verarbeiten. Die Suche im Internet und selbst die Anfrage bei ChatGPT blieb ergebnislos: Man erhält viele Treffer, die zur „Bildenden Kunst“ führen und ChatGPT nennt Künstler:innen, die tatsächlich jedoch keine Beiträge zum Thema Schule erkennen lassen. Insofern war ich auf meine eigenen Kunsterlebnisse angewiesen, die mir mit der

documenta in Kassel m.E. einschlägiges Material liefern. Als Ausgangspunkt verwende ich dazu Rebecca Horns Installation.

Wenn man während der von Jan Hoet kuratierten documenta IX 1992 auf den Schulhof des Gebäudes der ehemaligen Gerhart-Hauptmann-Schule ging, einer „Realschule für Knaben“, die seit 1990 als Kulturhaus Dock 4 jetzt u. a. das documenta-Archiv beherbergt, dann sah man eine verwirrende Vielzahl von silberfarbenen „Schläuchen“ aus drei von acht Milchglas-Fenstern im dritten Stock bis zur Erde reichen (vgl. Abb. 1 und 2).



Abb. 1: (Quelle: Hoet, 1992, S. 355)



Abb. 2: (Quelle: Horn et al., 2005, S. 194)

Ging man in den dritten Stock und betrat den ehemaligen Klassenraum, so versperrten auf dem dunklen Boden trichterförmige Glasbehälter, die mit dunklen Schläuchen verbunden waren und unter denen zum Teil tintenähnliche Flüssigkeiten sowie Pulver den Boden bedeckten, den ungehinderten Durchgang. Unter der Decke hingen in zwei Reihen je fünf alte braune Schulbänke mit jeweils zwei fest verankerten Stühlen. Aus den in die Bänke eingelassenen „Tintenfassern“ gingen jene Schläuche, die man bereits vom Schulhof sehen konnte, zu den Fenstern. Einige allerdings hingen auch nach unten und endeten über den Glastrichtern (vgl. Abb. 3).



Abb. 3: (Quelle: Horn et al., 2005, S. 193)

Den Bildern nicht mehr zu entnehmen, aber beim Besuch zu sehen und zu hören waren unangenehme Geräusche:

Zwei Spitzen, angetrieben von kleinen Elektromotoren, versuchen das Fenster zu durchdringen: Sie klopfen beständig an die Scheiben, verursachen dabei ein dem Zahnarztbohrer ähnelndes Geräusch, doch der Ausweg bleibt versperrt. (Kirchner, 2004)

Auch der optische Eindruck, der nach wie vor sich beim Anblick der Bilder von der Installation einstellt, ist eher verstörend. Wie sicher kann man sein, dass die Bänke fest an der Decke verankert sind? Wie verhindert man, von der Tinte und dem Pulver „verdreht“ zu werden? Soll man überhaupt weiter in den Raum gehen oder das Ganze doch lieber von einem sicheren Platz an der Tür aus betrachten?

Dass wir es mit einem Klassenraum zu tun hatten, war nicht nur eindeutig, weil schon das Gebäude unverkennbar dem Charakter von Schulen aus dem Anfang des 20. Jahrhunderts entsprach. Auch der Klassenraum selbst stand zwar sozusagen auf dem Kopf, beinhaltete aber die typischen Utensilien früherer Pädagogik: Bänke, auf denen man so eingezwängt saß, dass man nur aufstehen konnte, wenn man aus der Bank in den Gang heraustrat. Hier aller-

dings wäre man auf die Erde gestürzt ... Irritierend waren die Schläuche, vielleicht auch die Trichter – wenngleich man sie auch als kopfstehende Lampen ansehen konnte.

Das Ganze ist eine Installation, kein Bild – von der allerdings nun mehr als dreißig Jahre später nur noch Bilder und Beschreibungen erhalten sind.

Die benutzten Materialien sind hinsichtlich der Bänke und der durch die Schläuche fließenden Tinte authentisch für frühere Schulen. Ungewöhnlich ist das Material der „Schläuche“, denn es sind Bleirohre gewesen.

Was motivierte Rebecca Horn zu dieser Installation? Wie kann man die Künstlerin charakterisieren?

Rebecca Horn wurde am 24.3.1944 in Michelstadt im Odenwald als Tochter eines Textilfabrikanten geboren. Eigentlich sollte sie dessen Textilfabrik übernehmen, weshalb sie nach ihrer schulischen Internatszeit auch ein Semester Volkswirtschaft studierte. Sie wechselte dann aber – zunächst ohne Wissen der Eltern – an die Hochschule für bildende Künste in Hamburg und besuchte nach deren Abschluss 1968 noch ein Jahr das Central Saint Martins College of Art and Design in London. Ihre ersten Aktionen und Performances fanden noch vor kleinem Publikum statt. Bereits 1972 war sie jedoch erstmals auf der documenta 5 vertreten. Im gleichen Jahr zog sie nach New York und pendelte zehn Jahre lang zwischen dort und Berlin. Ihr gesamtes Werk besteht aus skulpturalen Environments, Installationen, Performances, aber auch Zeichnungen und Fotoübermalungen. Das Haus der Kunst in München hat vom 26.4. bis zum 13.10.2024 die letzte große Retrospektive ihrer Arbeiten gezeigt – in einem Zeitraum, während dem Rebecca Horn im Alter von 80 Jahren am 6.9.24 in ihrem letzten Wohnsitz Bad König starb.

Zur Installation „Der Mond, das Kind und der anarchistische Fluß“ gibt es von Rebecca Horn selbst ein Gedicht:

Die Schulbänke in zwei Reihen,
an die Decke des Klassenzimmers geschraubt.
Bleirohre umschlingen die Sitze
winden sich bis zum Boden.
Tinte tropft
sammelt sich in den Trichtern
wird in den Rohren
durch die Fenster in das Erdreich geleitet.
Ein Netzwerk aus Tintenströmen
verbindet in den Adern die Ängste der Kinder
stürzend im Mond sich zu verlieren. (Horn et al., 2005, S. 192)

Sie gibt auch selbst eine Beschreibung, wie sie zur Installation gekommen ist und welche Bedeutung sie ihr beimsist:

Das Büro von Jan Hoet befand sich in einer ehemaligen Grundschule. Es stank in dieser Schule nach Schule, einer Mischung aus Desinfektion, Pisse und Kreide. Diese Schule war der einzige Ort in Kassel, der mich irgendwie berührte – deshalb entstand dort auch meine Installation ... Wir besorgten alte Schulbänke, so, wie ich sie aus meiner Schulzeit kannte, ... Auf der documenta habe ich Schulbänke verkehrt herum an die Decke des Klassenzimmers gehängt, ein drohender Schulhimmel. Die eingelassenen Tintenfassern waren mit Bleirohren verbunden, die sich aus dem im fünften Stock gelegenen Raum durch die Fenster ins Freie wanden – sie wucherten wie verschlungene Wurzeln an der Außenwand des Gebäudes herunter in den Asphalt des Schulhofs hinein. Durch die Röhren floß schwarze Tinte. Sie tropfte heraus und zirkulierte in einem inneren und äußeren Kreislauf durch und um das Gebäude. Schließlich versickerte sie im Boden des Schulhofs. Das war mein Beitrag, und jeder konnte ihn verstehen, auch ohne den persönlichen Erfahrungshintergrund. (Interview von Rebecca Horn mit Stuart Morgan. In: Katalog Rebecca Horn, New York/Stuttgart, S. 36 – hier: Rautmann & Schalz, 1998, 590 f.)

Zum persönlichen Hintergrund erfahren wir dann aber doch, welche Erfahrungen Rebecca Horn mit ihrer ersten Schulzeit gemacht hat:

Ich hatte einen Lehrer mit Holzbein und Goldbrille. Jeden Tag am Ende des Unterrichts mußte irgend eines der Kinder ein Gebet aufsagen. Ich war fünf Jahre alt und wußte nicht, wie man überhaupt betet, denn ich hatte eine rumänische Gouvernante, die mir so etwas nie beigebracht hatte. Eines Tages war dann ich an der Reihe. Da stand ich nun, schwitzte, stotterte und vor Aufregung mußte ich pinkeln. Ein dünnes, warmes Rinnsal floß bis vor den schwarzen, polierten Stiefel, in dem das Holzbein des Lehrers steckte und sammelte sich dort zu einem kleinen See. Zur Strafe mußte ich dem Lehrer seine schweren Bücher nach Hause tragen, es ging kilometerweit bergauf. Den ganzen Weg über drohte er damit, meiner Mutter alles zu erzählen. Da sie sowieso nicht oft bei uns lebte, bin ich einfach davon gerannt. Er hat mich nie wieder aufgefordert, ein Gebet zu sprechen. (Rautmann & Schalz, 1998, S. 598)

Sowohl im Gedicht wie in dieser Erinnerung spielen Ängste, Demütigungen und Scham eine wichtige Rolle. Jan Hoet greift das explizit – mit einer gewissen Übertreibung – bei seinem kommentierten Rundgang auf:

Wunderbar, diese Schulbänke, die Rebecca Horn an die Decke hängt und aus denen alle diese Rohre kommen. Gegen die milchig zugemalten Fenster klopfen beständig zwei Spitzen, in der Unmöglichkeit einen Ausweg zu finden. Und alles ist so eng. Sie erinnert sich mit dieser Arbeit – die ja in einer ehemaligen Schule installiert ist – an ihr erstes Schuljahr, während dessen sie immer in die Hose gepinkelt hat und bestraft worden ist. Das ist eine Anarchie im Unterricht, von der sie sich befreien möchte. (Hoet, 1992, S. 357)

Kristin Sebeck betont ebenfalls die Verarbeitung „schulischer Kindheits-erinnerungen der Angst, Demütigung und Scham“. Zugleich sieht sie in den Röhren Widerstandspotential: „Diese Röhren entlang der drei Stockwerke

des Gebäudes wirken wie Wurzeln, die das Mauerwerk zum Bersten bringen könnten“ (Sebeck, 2006). Peter Rautmann und Nicolas Schalz finden die Ängste auch darin widergespiegelt, dass es bedrohlich wirkt, weil man sich vorstellt, „die Schulbänke könnten jeden Augenblick herabstürzen ...“ (Rautmann & Schalz, 1998, S. 591). Zugleich sehen sie die Verfremdung genau in dem „Störmoment“, welches durch die Vertauschung von oben und unten erreicht wird:

Das Kopfstand-Motiv veranlaßt, die Welt anders zu sehen. ... Sie zeigt nicht die Schüler, sondern die starre Ordnung der Zweierreihen als Strukturmerkmal des erfahrenen, einschnürenden Schulsystems. Die Schulwelt erscheint so als eine bedrohliche, die individuelle Entwicklung eher beschränkende Phase des Lebens. Das Raster der Sitzordnung ist aber den wirren, anarchischen Linien der Bleiöhre entgegengesetzt, die von den Schulbänken ins Freie führen. Ohne diesen Austausch würde jede Ordnung zur Zwangsordnung, entstünde die Gefahr, daß Lebendigkeit im Regelsystem abgetötet wird. (Rautmann & Schalz, 1998, S. 594)

Die Perspektive, die in der Installation liegt, betont auch Constanze Kirchner in ihrer Besprechung:

In faszinierender Radikalität thematisiert Rebecca Horn unser Bildungssystem, indem sie einerseits den Blick auf das schulische Drama des Einzelnen lenkt und andererseits zugleich die Frage nach dem Wissensfluss sowie der Notwendigkeit von Einübung in kulturelle Errungenschaften aufwirft. (2004, S. 39)

Mit diesen Angaben haben wir bereits viele Elemente, die für die Wahrnehmung der Installation bedeutsam sind. Der Titel selbst spart den Begriff Schule aus, dennoch begreifen wir sofort, dass es um Kinder geht und in den Schläuchen etwas fließt, was zentral für Schule ist. Dass dies ein „anarchistischer Fluß“ ist, legt in der Tat nahe, hier Widerstandspotential gegen Zumutungen zu sehen – Potential, dass sich sowohl gegen erfahrene Demütigungen richtet wie auch auf die Aneignung von Wissen beziehen kann. Bleibt die Frage nach der Bedeutung des Mondes: Rebecca Horn gibt in ihrem Gedicht hier selbst die Antwort, dass die Ängste der Kinder „stürzend im Mond sich verlieren“, also aufgefangen und abgewehrt werden können. Der Mond als astrologisches Symbol gilt als „Gefäß des Bades, der Becher mit der Flüssigkeit, der Teich (See, Meer) mit seinen Ufern – alles Dinge, über die der Mond für die alten Naturwissenschaftler ‚regiert‘“; bei rumänischen Roma findet man die Annahme, dass alle „weisen Frauen“ bei ihren Beschäftigungen den Mond „anrufen“ (Bauer et al., 1994, 281 f.; 284).

Offenbar trifft Rebecca Horn mit dieser Installation eine von vielen geteilte oder für selbstverständlich gehaltene Erfahrung, wonach Schule mit negativen Erlebnissen verbunden ist – von denen man sich jedoch solidarisch und gemeinsam mit den anderen Schüler:innen befreien kann.

2 Helmut Fend: Bildung als Beruf – empirische Fundierungen

Betrachtet man Helmut Fends Lebenswerk, dann widerspiegelt dies durchaus vieles von dem, was in dieser Installation anklingt. Fend hat sich sehr früh in seiner wissenschaftlichen Laufbahn mit Fragen zum Einfluss der Schule auf die Persönlichkeitsentwicklung befasst. Er wurde 1968 wissenschaftlicher Assistent am „Zentrum I Bildungsforschung“ der neu gegründeten Universität Konstanz. Damit kam er in einen Kontext, der für die Forderung nach Bildung als Bürgerrecht (Dahrendorf, 1965) und für die Aufdeckung von Bildungsungleichheiten (Peisert, 1967) stand und durch Einrichtung eines von der DFG geförderten Sonderforschungsbereichs ausgezeichnete Möglichkeiten für die empirische Erforschung der Schule bot. Die Aufbruchstimmung charakterisierte er in seiner „Bilanz“ – dem Festvortrag anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Universität Innsbruck 2024 – so:

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? (Fend in diesem Band, Abschnitt 1)

Mit „Konformität und Selbstbestimmung“ spannte er in seiner Publikation von 1971 das Spektrum von Sozialisationsergebnissen auf. Theoretisch stützte er sich auf die „Internalisierungstheorie“ und erläutert, dass Menschen sich keineswegs nur an Anforderungen anpassen, sondern in der Lage sind, sie zu reflektieren und sich ihnen auch zu widersetzen:

In Analogie zu den Forschungsergebnissen über die Entwicklung des moralischen Urteils bot sich die Befürwortung einer internen Verhaltenssteuerung auf der Grundlage differenzierter kognitiver Bewertungsschemata an. Sie garantiert am ehesten die Unabhängigkeit von unmittelbaren sozialen Sanktionen und eine Selbststeuerung des Verhaltens angesichts sozialer Anforderungsstrukturen. Der Inhalt und die Gültigkeit von Normen werden zum Bereich der Diskussion und die Begründung des ‚Richtigen‘ und ‚Falschen‘ durch den Bezug auf Autoritätspersonen tritt in den Hintergrund. Normative Orientierungen mit diesen Merkmalen können als Grundlage für eine kreative Weiterentwicklung und Verarbeitung normativer Systeme angesehen werden. Sie bilden die wesentlichen Voraussetzungen und Komponenten ‚autonomen‘ und ‚emanzipatorischen‘ Verhaltens. (Fend, 1971, S. 38)

Lernprozesse, die solch autonomes Verhalten unterstützen, kann man vor allem beobachten, wenn etwas für Kinder interessant ist, d.h. einen Neuigkeitsgehalt hat oder eine Diskrepanz zwischen Gekanntem und noch nicht Gekanntem aufweist. Dann sind sie aktiv am Geschehen beteiligt. Allerdings

ändern sich die Lernsituationen, wenn Kinder in die Schule kommen, denn hier gilt:

- Lernen ist nicht mehr freiwillig sondern gefordert.
- Lernen erfolgt nicht mehr sporadisch (es kann nicht mehr abhängig von den jeweiligen Wünschen des Individuums sein) sondern kontinuierlich.
- Die Lernziele werden nicht mehr vom Individuum selbst gesetzt sondern vorgegeben.
- Lernen erfolgt im Zusammenhang mit einem sozialen Überordnungs-Unterordnungsverhältnis.
- Lernen erfolgt in einer Gruppensituation.
- Die Festsetzung von Lernzielen erfolgt weitgehend unabhängig von den Valenzstrukturen der Individuen.
- Auffallendstes Merkmal dieser Konsequenzen ist, daß die Initiative vom Lernenden auf den Lehrenden verlagert wird. (Fend, 1971, S. 102)

Aus einer solchen Positionsbestimmung ergeben sich dann sehr konkret Fends Forschungen zu den Wirkungen schulischer Bedingungen auf die Entwicklung von Kindern.

Gemäß der bereits in seiner Dissertation (Fend, 1970) entfalteten Bestimmungen schulischer Funktionen, der Qualifikationsfunktion einerseits, der Integrationsfunktion andererseits – die beide mit der Legitimationsfunktion des Bildungssystems verbunden sind –, interessierte ihn vor allem, welche Erfahrungen die Schüler:innen machen, welche latenten Lernprozesse jenseits des offiziellen Lehrplans gemacht werden. Analog zu den Reproduktionsfunktionen des Schulsystems werden diese in drei Bereichen zu Forschungsfragen konkretisiert:

1. Wie werden Schüler mit den täglichen Leistungsanforderungen fertig und welche Orientierungsformen im Sinne der überfachlichen Kompetenz zur Bewältigung von Leistungsforderungen erwerben Schüler in Laufe der Schulzeit?
2. Welche Meinungsmuster und Werte zur Rechtfertigung schulischer und gesellschaftlicher Verhältnisse erwerben Schüler als Nebenprodukt der tagtäglichen Prozesse der Leistungserbringung und der Leistungsprüfung?
3. Welche Folgen hat der schulische Verteilerprozeß auf die Vorstellungen, die der Schüler in bezug auf die Leistungsfähigkeit der eigenen Person erwirbt und wie wirkt es sich auf Selbstvertrauen bzw. Selbstbewußtsein der Schüler aus? (Fend et al., 1976b, 10 f.)

Damit standen zwar nicht die demütigenden Erfahrungen, die Schüler:innen im schulischen Unterricht machten, im Vordergrund, sie bilden dennoch einen

Teil des schulischen Alltags, um den es Helmut Fend in seinen Forschungen geht.

1969 hatte der Deutsche Bildungsrat Schulversuche mit Gesamtschulen empfohlen (Deutscher Bildungsrat, 1970), um „die sozialen Ungerechtigkeiten und pädagogischen Probleme, die die übliche Praxis der frühen Differenzierung im traditionellen Bildungssystem mit sich brachte, zu beseitigen oder zumindest zu mildern“ (Fend et al., 1976a, S. 12). Auch hier waren der konkrete Ausgangspunkt nicht die beschreibbaren Erfahrungen der Ängste, im Ausleseprozess des dreigliedrigen Schulwesens nicht zu bestehen und „abgeschult“ zu werden, aber diese Prozesse stellten ebenso einen wesentlichen Hintergrund des „pädagogischen Problem[s]“ dar. Die bildungspolitischen Veränderungen in den 1970er Jahren wurden von Helmut Fend begeistert unterstützt: „Wir hatten natürlich von Gesamtschulen geträumt. Wir waren jung, aufgeschlossen, die meisten nicht aus akademischen Elternhäusern“ (Fend in diesem Band, Abschnitt 1). Konkrete Erfahrungen mit den neuen Schulen waren jedoch im Forschungsprozess auch schockierend: „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“ (ebd.).

Es war naheliegend, die Forschungen auf den Vergleich der neuen Gesamtschulen mit dem traditionellen dreigliedrigen Schulsystem zu konzentrieren – die bildungspolitischen Erwartungen bestanden ja darin, dass diese neuen Schulen die pädagogischen Probleme u. a. von Demütigungen und Misserfolgen im alten System lösen könnten und Kindern, die bisher aufgrund ihrer sozialen Herkunft kaum an weiterführender Bildung partizipierten, Chancen der Teilhabe böten. Helmut Fend initiierte 1970 ein Projekt „Sozialisierungseffekte unterschiedlicher Schulformen“, das bis zu seinem Wechsel an die Universität Zürich zur Forschungsgruppe „Schulische Sozialisation“ an der Universität Konstanz gehörte, die wiederum Teil des von der DFG geförderten Forschungsschwerpunktes Bildungsforschung war.

1973 begann die Forschungsgruppe mit einer Fragebogenuntersuchung, an der 3750 Schüler:innen der 9. und 10. Schulstufe aus insgesamt 135 Klassen aus 31 Schulen in den Bundesländern Baden-Württemberg, Hessen, Hamburg und Berlin teilnahmen, außerdem 404 Lehrkräfte und 548 Eltern. Einbezogen waren sowohl Schulen des traditionellen dreigliedrigen Schulsystems (drei Hauptschulen, je zwei Realschulen und Gymnasien, jeweils eine aus großstädtischen bzw. kleinstädtisch-ländlichen Gebieten) sowie 12 integrierte Gesamtschulen. Dabei wurden alle Gesamtschulen in Berlin und Hamburg, die bereits über die entsprechenden Jahrgänge verfügten, einbezogen – in Hessen gab es so viele neue Gesamtschulen, dass Auswahlmöglichkeiten

bestanden. Alle Gesamtschulen arbeiteten nach dem Prinzip der äußeren Fachleistungsdifferenzierung. Drei von ihnen lagen in ländlichen Gebieten Hessens, neun in den Städten Frankfurt, Wiesbaden, Hamburg und Berlin. Es wurde auch darauf geachtet, wichtige Merkmale der Sozialstruktur konstant zu halten (Fend et al., 1976a, 13 ff.).

1976 wurden die ersten Ergebnisse genutzt, um eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit als Gutachten für den Deutschen Bildungsrat vorzulegen. Es ließ sich sehr wohl nachweisen, dass Gesamtschulen tatsächlich einen Beitrag zur Chancengleichheit leisteten, wenngleich die soziale Ungleichheit nicht völlig abgebaut wurde. Es handelte sich auch nicht um einen Effekt, der auf andere Einstellungen der Lehrkräfte zurückzuführen wäre. Berücksichtigt man jedoch zusätzlich die Abschluss- und insbesondere die Berufsaspirationen, dann zeigte sich, dass auch Gesamtschulen nicht in der Lage waren, gesellschaftliche Ungleichheiten abzubauen. Die Projektgruppe hielt fest, dass es nicht beliebig scheint, „welche Organisationsform – ob integriertes oder segregiertes Schulsystem – man befürwortet, wenn man eine Optimierung der Organisation von Lernprozessen im Sinne der Differenzierung und Individualisierung sowie eine größere Chancengleichheit realisieren will“ (ebd., S. 199). Dennoch sei keines der beiden Schulsysteme in der Lage, „von jenem schlechten Gewissen zu befreien, das mit der Verteilungsaufgabe als solcher in einer Gesellschaft mit einem beträchtlichen Maß an sozialer Ungleichheit verbunden sein muß“ (ebd.). Die Realisierung mehrerer Ziele lässt sich vermutlich nicht mit einer einzigen schulreformerischen Maßnahme erreichen, weil sie unerwünschte Nebeneffekte hat. Aufgabe wäre es folglich, „eine optimale Balance zwischen größtmöglicher individueller Förderung und gerechter sozialer Verteilung zu suchen und zu erproben“ (ebd., S. 201).

Obwohl Helmut Fend also engagierter Verfechter eines integrierten Schulsystems war, wurden seine Forschungen bestimmt von der objektiven Auswertung der Daten, was – wie schon das Gutachten für den Deutschen Bildungsrat deutlich machte – durchaus zu überraschenden und auch enttäuschenden Ergebnissen führte. Diese ermutigten ihn aber immer wieder zu weiteren Forschungen und neuen Ansätzen. In seiner Bilanz von 2024 sagt er dazu:

Meine Haupteinfahrung 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. (Fend in diesem Band, Abschnitt 1)

Den Schwerpunkt legte er nun vor allem auf Fragen nach den sozialisatorischen Folgen für die Kinder und Jugendlichen, Fragen danach, welche Bedin-

gungen individuelle Förderung ermöglichen oder behindern. Damit gerieten die konkreten Erfahrungen der Schüler:innen verstärkt in den Mittelpunkt, jene Bedingungen, die Scham und Demütigung beim Lernen vermeiden. Ein sehr wesentliches Merkmal stellte das Schulklima dar, „das, was Schüler und Lehrer schaffen, wenn sie die für sich allein toten gesetzlichen und institutionellen Regelungen von ‚Schule halten‘ zu lebendigen Interaktionsformen des Lehrens und Lernens gestalten“ (Fend, 1977, S. 15). Rebecca Horns Installation vermittelte ja sehr deutlich einen Eindruck vom „Klima“ einer Schule.

Die oben bereits genannten sehr unterschiedlichen Erlebnisse in den Schulen wurden keineswegs von der jeweiligen Schulform bestimmt, denn Fend beschreibt, dass die Testdurchführungen u.a. katastrophal in einer großstädtischen Gesamtschule, problemlos in einer Gesamtschule auf dem Land, sehr gut in einer großstädtischen Haupt- und Realschule und besonders toll in einer Klasse einer Gesamtschule gewesen sind. Er folgert daraus,

daß die Reaktionsformen der Schüler nicht zufällig sind, sondern Antworten auf bestimmte Bedingungskonstellationen des schulischen Lebens und der außerschulischen Erfahrungen darstellen. Zu diesen Bedingungskonstellationen gehört auch der Stil, mit dem die Erwachsenen ihre Anforderungen und Erwartungen an die Heranwachsenden herantragen, dazu gehört die Form der sozialen Beeinflussung und das Bemühen der Erwachsenen, bestimmte soziale Beziehungen aufzubauen.“ (Fend, 1977, 25 f.)

Zentrale Dimension „zur Charakterisierung eines Sozialisationskontextes“ ist jene „nach dem Grad der Repressivität bzw. des Anpassungsdruckes“. „Den positiven Pol zum Anpassungsdruck könnte man mit ‚Gewährung von Autonomie und Selbständigkeit‘, ‚Reversibilität der Sozialbeziehungen‘ und ‚Argumentativität‘ umschreiben“ (Fend, 1977, S. 73).

Die Einstellung der Lehrkräfte bildete das zentrale Element in der Herstellung des Schulklimas einer Schule, wobei eine „stabile liberal-progressive Einstellung“ am förderlichsten ist. Sie fand sich am ehesten in Gesamtschulen als Selektionseffekt der Rekrutierung von Lehrkräften an diese Reformschulen. Allerdings bedarf es einer „optimalen Balance“ zwischen den Aspekten des Schulklimas – Anpassungsdruck (Leistungsdruck, Disziplindruck, Mitbestimmung und restriktive Kontrolle) und den Sozialbeziehungen (Lehrerengagement, Anonymität) (Fend, 1977, S. 227). Wenn in Gesamtschulen als eine Folge der gesellschaftlichen Entwicklungen zu antiautoritären Erziehungsvorstellungen die Schüler:innen den Eindruck hatten, dass keine Leistungen und Anstrengungen erwartet wurden, dann schlug dies ins Negative um.

Helmut Fend wollte herausfinden, welche Folgen das Schulklima als schulisches Sozialisationselement für die Persönlichkeitsentwicklung hat. Ausgehend von einer Persönlichkeitstheorie, „in der das zu schützende Selbst einer

Person im Mittelpunkt steht“, wurde vermutet, dass ein negatives Schulklima potentiell einen „gravierenden Konflikt zwischen den Bedürfnissen der Person nach positiver Selbsteinschätzung und den sozialen Anforderungen, der bei vielen in Angst, Selbstabwertung und Depression münden kann“ entsteht (Fend, 1991, S. 19). Zunächst einmal führte dies zur Hypothese einer „Isomorphie-Erwartung“: „Je positiver jemand im Bildungswesen abschneidet, je höher also sein Leistungs- und sein Bildungsstatus und je ausgeprägter die Erfolgsbilanz ist, um so ausgeprägter sollten auch die entsprechenden Persönlichkeitsmerkmale sein“ (ebd., S. 19 f.). Die Ergebnisse – zunächst der Querschnittserhebung – waren jedoch wesentlich komplexer und zum Teil auch erwartungswidrig:

Die ausgeprägteste Lernmoral im Sinne der pädagogischen Regeln des Pflichtbewußtseins in Erfüllung schulischer Anforderungen fand sich im niedrigsten Bildungszweig, in Hauptschulen bzw. in Realschulen. [...] Erwartungskonträr waren auch die Einschätzungen der Gerechtigkeit des leistungsorientierten Verteilersystems Schule. Dies sahen diejenigen Schüler am positivsten, die von ihm am wenigsten profitierten (Hauptschüler) und jene am negativsten, die daraus den meisten Gewinn zogen (Gymnasiasten). (ebd., S. 21)

Dies hat zum einen mit dem „Bezugsgruppeneffekt“ zu tun: Durch die Separierung der Kinder nach der vierten Klasse vergleichen sich die Schüler:innen nur mehr innerhalb ihres Leistungs- und Verhaltensspektrums. Das erklärt die Ergebnisse jedoch nur zum Teil. Ein weiterer Aspekt betrifft den Anspruch der jeweiligen Schulform: „Damit liegt die Interpretation nahe, daß es in Gymnasien vor allem um die Ausbildung der persönlichen Leistungsfähigkeiten und die Demonstration von intellektueller Kapazität geht. In Hauptschulen stehen dagegen Erfüllungen vorgegebener Erwartungen im Vordergrund“ (ebd., S. 22). Als sehr wichtiger Einflussfaktor erwies sich entsprechend „das schichtabhängige elterliche Zutrauen in die eigene Kompetenz, das Begabungspotential des eigenen Kindes beurteilen zu können. In der Widerständigkeit gegenüber schulischen Erfolgs- oder Misserfolgszuschreibungen bzw. in der Akzeptanz schulischer Begabungsbeurteilungen kristallisierte sich der zentrale Vermittlungsmechanismus zwischen der sozialen Herkunft und der Stellung in der schulischen Allokationsstruktur heraus“ (ebd., S. 23).

Die Ergebnisse aus den Gesamtschulen zeigten dagegen eine stärkere Isomorphie, indem die Begabungsselbsteinschätzungen, aber auch Lernmotivation, Schulfreude und Leistungsangst deutlicher mit der schulischen Erfolgsbilanz übereinstimmten. Ein Spreizungseffekt zeigte sich in den Selbsteinschätzungen: Die schlechteren Schüler:innen schätzten sich als weniger begabt, die besseren als intelligenter ein. Entsprechend sahen sie die Bevorzugung bzw. Benachteiligung auch entsprechend ihrer schulischen Positionierung. Die

Wertorientierungen allerdings waren deutlich homogener, d. h. die Schüler:innen sahen sich den gleichen Ansprüchen und auch den gleichen Aufstiegsmöglichkeiten gegenübergestellt (ebd., S. 23 f.).

Als eine sehr wesentliche Erkenntnis der Querschnittsuntersuchungen betonte Helmut Fend, dass „der Einfluß institutioneller Erfahrungen von der Entwicklungsphase eines Kindes oder Jugendlichen abhängt. ... Dabei hat sich gezeigt, daß die Haltung gegenüber schulischen Leistungsanforderungen in der frühen Adoleszenz bestimmte Schülergruppen zu polarisieren beginnt“ (ebd., S. 29).

Zugleich deutet Fend bereits hier an, dass es einer normativ begründeten Bildungspolitik – und damit auch ihrer Erforschung – bedarf: „Erst die institutionelle Umsetzung des Prinzips, daß das Kind und der heranwachsende Mensch in seiner ganzheitlichen Qualität im Mittelpunkt zu stehen habe, ergibt eine Legitimation des Leistungsverteilungsprinzips“ (ebd., S. 31).

Forschungsmäßig lassen sich Sozialisationserfahrungen jedoch nicht befriedigend durch Querschnittsstudien erfassen, hierzu bedarf es vielmehr Längsschnittuntersuchungen. 1979 begann deshalb noch an der Universität Konstanz die Studie „Entwicklung im Jugendalter“ (Konstanzer Jugendlängsschnitt), in der von der 6. bis zum Ende der 10. Schulstufe, d. h. im Alter von 11 bis 18 Jahren Schüler:innen in fünf Erhebungsphasen jährlich klassenweise befragt wurden. 1979 waren 2054 junge Menschen daran beteiligt, 1983 konnten immer noch 1790 erreicht werden – wobei es sich jeweils um Panelbefragungen handelte. An allen fünf Erhebungen haben 851 Mädchen und Jungen teilgenommen. Einbezogen waren Schulen in drei Stadtteilen von Frankfurt (Bockenheim, Westend und Nordweststadt) sowie im Odenwaldkreis (Fend, 1997, 16 f.).

Nachdem Helmut Fend an die Universität Zürich gewechselt hatte, konnten dort 1990 drei Züricher Replikationsstudien begonnen werden.

3 Helmut Fend: Bildung als Beruf – theoretische Weiterentwicklungen

Auslöser für Helmut Fends Forschungen zur Gesamtschulentwicklung war die bildungspolitisch motivierte Einführung dieser Schulform, um die Chancengleichheit, die sich in den Bildungslaufbahnen der Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft zeigte, abzubauen. Im Ergebnis konnte er dazu ein deutlich positives Ergebnis konstatieren: „Bei gleichem Begabungsniveau waren die Chancen, auf höherem, dem Gymnasialniveau äquivalenten Kursniveau zu sein, von der sozialen Herkunft unabhängig.“ (Fend, 2006b, S. 40). Gleichzeitig konnten jedoch die Gesamtschulen – die ursprünglich ja als ersetzende

Schulform gedacht war, tatsächlich jedoch zur vierten Schulform wurde – die positiven Erwartungen nicht immer erfüllen, war doch ihre Gestaltung

durch viele Probleme überschattet (Fend, 1982). Aus vielerlei Gründen, auch vielen historisch bedingten, waren die positiven Resultate in vielen Gesamtschulen – nicht in allen – von einer Leistungsminderung begleitet. Auch die erzieherischen Ergebnisse konnten nicht durchweg überzeugen. Zudem war der Zugang zu Gesamtschulen häufig selektiv. Die begabtesten Schüler- und Schülerinnengruppen fehlten in Gesamtschulen vielerorts. Alle diese Gründe erschwerten es, die positiven und die negativen Wirkungen, die mit Gesamtschulen assoziiert waren, wegen der Vermischung mit vielen anderen Faktoren („creaming effect“ bei der Schülerschaft, junge, ausgelesene Lehrerschaft, Ganztagschule, Experimentalcharakter der Schulen, Wertorientierung der Lehrer, Eltern und Schüler) ausschließlich auf die Organisationsform zurückzuführen. (ebd.)

Im Endeffekt bedurften die Ergebnisse einer Revision der bisherigen theoretischen Interpretationen über das Funktionieren von Schule und schulischer Sozialisation. Helmut Fend legte 2006 eine „Neue Theorie der Schule“ vor (Fend, 2006b). Weder reichte es, Ursachen für die empirisch vorfindbaren Realitäten zu suchen, noch konnte es befriedigen, einfach normativ zu definieren, was sich ändern sollte. Stattdessen sollten die neuen theoretischen Modelle „von ihrer inneren Konstruktion her in der Lage sein, die Verantwortung für die Gestaltung des Bildungswesens und die Wege der Gestaltung sichtbar zu machen und damit die Praxis zu inspirieren“ (Fend, 2006b, S. 15). Fend identifizierte dafür vier Themenbereiche, denen er seitdem seine Arbeits- und Publikationstätigkeit widmete (ebd., S. 16f.):

- „Theorie und Empirie des Bildungswesens in der Moderne, seine soziologischen Grundlagen und die Grundzüge der Akteurtheorie“
- „Geschichte des Bildungswesens: der okzidentale Sonderweg moderne Bildungssysteme“
- „Angebots-Gestaltung des Bildungswesens – eine moderne Schulpädagogik“
- „Wirkung und Nutzung von Bildungssystemen“

Zu den ersten beiden Themenbereichen hat er bereits 2006 (Fend, 2006a, 2006b), zum dritten 2008 (Fend, 2008) und zum letzten 2009 (Fend, 2009) Publikationen vorgelegt.

Bezugnehmend auf die Theorien von Niklas Luhmann, Max Weber und Hartmut Esser entwickelt Fend für seine „Neue Theorie der Schule“ die „Kernidee“, „dass Bildungssysteme als institutionelle Personen im Rahmen normativer Strukturen ‚zusammenhandeln‘“ (Fend, 2006b, S. 171). Die „Architektur der Neuen Theorie der Schule“ (ebd., S. 178 ff.) bündelt acht Konzepte: Inhaltlich

geht es darum, dass im Bildungssystem Kultur vermittelt wird, d.h. kulturelle Deutungssysteme ebenso wie kulturelle Kompetenzen erworben werden. Als Akteure handeln dabei die Lehrkräfte nach Regeln der sozialen Ordnung, die ihnen z.B. Prüfungen auferlegt und Berechtigungen ermöglicht. Als Institutionen stellen die Bildungssysteme Regelungszusammenhänge, die „für das Handeln von individuellen Akteuren die Grundlage für das normativ geleitete Zusammenhandeln“ bilden (Fend, 2006b, S. 180). Der „institutionelle Akteur“ Bildungswesen konstituiert sich auf verschiedenen Ebenen, die jeweils sowohl Opportunitäten wie Restriktionen beinhalten. „Erfindungen“ verändern das konkrete Handeln, gemeint sind damit z.B. Methoden wie Fachdidaktiken sie liefern. Zugleich gehört zur Alltagspraxis von Unterricht und Schulgestaltung einerseits die selbstreferentielle Beobachtung, andererseits die Bezugnahme auf wissenschaftliche und forschungsbezogene Erkenntnisse. Zu den Akteuren in der Schule gehören nicht nur die Lehrkräfte, sondern die Schülerinnen und Schüler, beide agieren durch wechselseitige Beobachtung wie durch Kommunikation. Schließlich wird das Bildungswesen auf durchaus unterschiedliche Art und Weise gesteuert.

Um das Zusammenspiel dieser Kernkonzepte einer Theorie der Schule zu verstehen, zeichnete Helmut Fend die Geschichte des Bildungswesens im europäischen Kulturraum detailliert nach (Fend, 2006a). Dabei zeigen sich vier Besonderheiten auf dem Weg des okzidentalens Bildungssystems:

1. Damit ein Bildungssystem entstehen kann, bedarf es eines Glaubens- und Wissenskorporus, einer gemeinsamen Sprache und einer gemeinsamen Kultur. Im Mittelalter sorgten die Universitäten dafür, denn sie konzentrierten sich auf Latein und auf einen kanonisierten Glaubenskorporus. In modernen Universitäten erleben wir derzeit die Durchsetzung von Englisch als gemeinsame Wissenschaftssprache.
2. Stetigkeit einer Institution wird erreicht, wenn starke externe Akteure ein Inhaltsprogramm mit Sanktionen durchsetzen können. In Europa war dies zunächst die Kirche, im Zuge der Aufklärung wurde sie vom Staat abgelöst. Der kirchliche Einfluss ist jedoch noch immer spürbar – Rebecca Horns Geschichte ihrer Schulerfahrung bezog sich ja unmittelbar auf das geforderte Gebet und bis heute werden Einschulungen in die Grundschule von Gottesdiensten begleitet.
3. Die europäischen Bildungssysteme wurden „von oben“ konzipiert, d.h. von einem Aufbau, der sich am gedachten Endpunkt von Bildungsgängen und nicht an den individuellen Faktoren der Lernenden orientierte. Es wurde zwar eine gewisse Vielfalt von Bildungsgängen geschaffen, die jedoch ebenfalls durch die beruflichen Anforderungsprofile und nicht durch die individuelle Heterogenität bestimmt waren. Die „Spannung zwischen

dem Gemeinsamen, das eine Kultur in der nachwachsenden Generation erzeugen sollte, und der Legitimität von Unterschiedlichkeit [...] besteht bis heute fort“ (Fend, 2006a, S. 244).

4. Es wurde eine komplexe Technologie des Lehrens und Lernens entwickelt, wobei dies vielfach nach dem Prinzip von trial and error erfolgte. Erst in den letzten Jahrzehnten erfuhr die Entwicklung wissenschaftliche Unterstützung. Hier sieht Helmut Fend sehr deutlich den „Sonderweg des okzidentalens Bildungswesens“, der „so auch ein Weg der Methodisierung und Rationalisierung von Lehren und Lernen“ ist (ebd.).

Der Angebotsgestaltung des Bildungswesens hat Helmut Fend den dritten Band seiner neuen theoretischen Ansätze gewidmet (Fend, 2008, zum Folgenden: S. 363 ff.). Er benennt drei große Gestaltungsprinzipien, die Grundlage unserer modernen Gesellschaft sind: Dazu gehört als erstes das Prinzip der Personalität, d. h. die Anerkennung der Gleichwertigkeit aller Menschen, aus der das Recht jedes Kindes auf Wertschätzung folgt. Das zweite Prinzip betrifft die Gestaltungsmöglichkeit des eigenen Lebens, die zugleich Freiheit wie Verpflichtung zur anstrengungsintensiven Entwicklung des eigenen Potentials bedeutet. Das dritte Prinzip ist die Solidarität von und in Gemeinschaften, die sich u. a. in der Förderung der Einzelnen bei Lern- und Entwicklungsproblemen zeigt. Für das Bildungswesen selbst benennt Fend als weiteres Prinzip die Vermittlung wissenschaftlicher Rationalität ebenso wie kultureller Bedeutungssituationen, da seine Aufgabe die kulturelle Gestaltung des Zusammenlebens betrifft.

Die Gestaltung von Schule geschieht dann auf den drei Systemebenen: Auf der Makroebene geht es um Educational Governance, um die bestmögliche Organisation von Bildungsgängen zu gewährleisten. Auf der Mesoebene betrifft es die Entwicklung von Einzelschulen. Hier geht die Entwicklung zur Autonomie von unternehmerischen Schulen. Schulentwicklung bedeutet dabei zugleich die Notwendigkeit zur Sicherung von Qualität. Für die Mikroebene ist es zentral, Bildungs- und Lernprozesse als ko-konstruktive Unternehmungen zu begreifen. Damit einher geht die Notwendigkeit, den Umgang mit Heterogenität zu gestalten. Insgesamt nennt Fend dies als Aufgabe einer „Rekontextualisierung des schulischen Angebotes durch die Nutzer“:

Bildung kann eben nicht wie ein technisches Produkt hergestellt werden, sie bedarf vielmehr der verantwortlichen und auch angestregten Beteiligung der ‚Subjekte von Bildung‘, der Kinder und Jugendlichen. (ebd., S. 368)

D. h. Widerstandspotential, wie es in Rebecca Horns Installation und der Beschreibung ihrer Erfahrungen zum Ausdruck kommt, reicht nicht. Um Schule zu verbessern, bedarf es dem Zusammenwirken aller Beteiligten, eben auch dem Einbezug der Lernenden in die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen.

Wirkung und Nutzen von Bildungssystemen konnte Helmut Fend schließlich mit der Längsschnittstudie Life erforschen. Life steht für „Lebensverläufe im frühen bzw. fortgeschrittenen Erwachsenenalter“ und bedeutet die bisher umfassendste Nachverfolgung von Lebensläufen: Die Teilnehmer:innen des Konstanzer Jugendlängsschnitts, die von 1979 bis 1983 fünfmal beteiligt waren, konnten 2002, 2012 und 2024/25 erneut ausführlich befragt werden (vgl. <https://life3g.de/>). Teilgenommen haben dabei 2002 1.657 Personen im Alter von 35 Jahren, 2012 1.359 im Alter von 35 Jahren und 2024/25 noch 1.156 Personen im Alter von 57 Jahren. Ergänzend konnten 2012 eine Auswahl von Kindern der bisherigen Teilnehmer:innen im Alter von 12 bis 17 Jahren, 2024/25 sogar alle Kinder (d.h. 1.361 Personen im Alter von 12 bis 49 Jahren) befragt werden. Darüber hinaus wurden indirekt noch Daten über die Elterngeneration, die Partner:innen sowie die Enkelkinder der jeweiligen Befragten erhoben.

Aus der Vielzahl der Themen, die in der Studie bearbeitet werden, interessieren hier vor allem Helmut Fends Auswertungen zur schulischen Sozialisation. In der Publikation von 2009 hat er dazu die Kurz- und Langzeitwirkungen von Schulstrukturen untersucht (Fend, 2009). Anknüpfend an den Vergleich von Gesamtschulen mit dem traditionellen dreigliedrigen Schulsystem zeigt er nochmal auf, dass es Gesamtschulen gelang, die Chancengleichheit von Kindern aus der Arbeiterschicht zu reduzieren, wobei sich die Chancen von Kindern aus den oberen Schichten nicht änderten (ebd., S. 46). Diese größere Chancengleichheit verliert sich jedoch im weiteren Lebenslauf, d.h. es gibt keine Langzeiteffekte der Schulstruktur (ebd., S. 63). Stattdessen setzen sich die Elternunterstützung und damit die unterschiedlichen Möglichkeiten der sozialen Schichten durch, was zum Effekt hat, dass „Kinder der Arbeiterschicht“ „im oberen Drittel der Intelligenzverteilung sein“ müssen, „um dieselben Chancen zu haben, auf dem Gymnasium zu sein, wie Kinder der Bildungsschicht aus dem unteren Drittel“ (ebd., S. 67 f.). Einschränkend räumt Fend ein, dass die Life-Studie nur eine Kohorte verfolgen konnte und heutige Gesamtschulen anders organisiert seien – und damit auch evtl. andere Effekte zeigen könnten. Zunächst jedoch konstatiert er:

Die Verlängerung gemeinsamen Lernens allein erwies sich in der Langzeitperspektive nicht als nachhaltig genug, um substanziell die Chancengleichheit zu erhöhen. (Fend, 2014, S. 60)

Allerdings erinnert er erneut daran, dass die Zielkriterien für Schulsystemveränderungen vielfältiger gedacht werden müssen. So können Gemeinschaftsschulen auch aus anderen Gründen sinnvoll sein, indem sie z.B. die regionale Schulversorgung verbessern, die soziale Komposition von Schulen vielfältiger

machen und damit Integrationschancen bieten. Aus sozialstaatlicher Perspektive ergäben sich durchaus weitere Perspektiven:

Das Kernanliegen wäre hier dies, sozial gestaffelt zusätzliche Lernzeiten, Lernwege und produktive Erlebniswelten für Schülergruppen zu organisieren und zu finanzieren, um die Grundrechte auf optimale Förderung und Chancengerechtigkeit einzulösen. (ebd., S. 67)

Eine weitere Möglichkeit der LiFE-Studie bot sich durch den Vergleich der schulischen Erfahrungen Anfang der 1980er Jahre mit denen der Jugendlichen in den 2000er Jahren. Die Befragung der Kinder von Teilnehmenden der Jugendstudie ermöglichte, Eltern-Kind-Paare zu bilden und die Angaben für die jeweils gleiche Schulstufe in Bezug zueinander zu setzen. Helmut Fend hat gemeinsam mit Fred Berger die Daten mit dem Fokus auf Veränderungen der pädagogischen Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen sowie auf deren Befindlichkeit und Leistungsbereitschaft ausgewertet. Zugrundgelegt wurde dafür das Konzept von humaner Schule von Deci und Ryan, die „eine pädagogische Umwelt dann als human und wirksam (ansehen), wenn Menschen sich *angenommen* und als *selbstverantwortlich* erleben und wenn die Grundbedürfnisse *Autonomie*, *Kompetenz* und *soziale Eingebundenheit* erfüllt sind“ (Fend & Berger, 2016, S. 867).

Die Ergebnisse zeigen „unübersehbar“ einen „*respektvolleren* und *selbstwert-schonenderen* Umgang der heutigen Lehrpersonen mit der Kompetenz und dem Lernwillen der Schülerinnen und Schüler“ (ebd., S. 872). Allerdings nehmen die heutigen Jugendlichen gleichzeitig wahr, dass ihre Lehrkräfte sich weniger bemühten, sie persönlich kennenzulernen. Fend und Berger konstatieren: „Die heutige Schülergeneration fühlt sich in der Schule sehr viel besser emotional aufgehoben als damals ihre Eltern“ (ebd., S. 878). Sie selbst ist aber auch gegenüber den Lehrkräften freundlicher und weniger aggressiv (ebd., S. 879). Insgesamt fassen die Autoren zusammen, dass

von einer Humanisierung der schulischen Binnenkultur ausgegangen werden darf. Die pädagogische Kultur scheint sich in den letzten Jahrzehnten dramatisch in Richtung von mehr Empathie und Verständnis, hin zu einer stärkeren Reversibilität der Beziehungen und in Richtung einer Orientierung an den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen verändert zu haben. (ebd., S. 883)

Junge Künstler:innen von heute sollten sich mit ihren Erfahrungen also hoffentlich weniger in einer Installation wie der von Rebecca Horn wiederfinden können.

4 Schul-Fantasien: Helmut Fend „Bestes aus drei Welten“

Neben der empirischen und theoretischen Arbeit war es für Helmut Fend immer auch wichtig, Veränderungen der Praxis zu bewirken. In seiner Festrede nennt er diesen Bereich „Fantasie“. Fantasie sieht er als „die vielleicht vorzüglichste Eigenschaft, die Menschen auszeichnet“ (Fend in diesem Band, Abschnitt 3).

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. (ebd.)

Die theoretischen Grundlagen für diese Arbeit hatte Fend bereits in seiner Arbeit „Schule gestalten“ (Fend, 2008) vorgelegt. Im Vortrag anlässlich seiner Ehrenpromotion in Innsbruck benennt er drei normative Konzepte, an denen die Weiterentwicklung des Bildungswesens zu orientieren ist: excellence, respect und justice. „Excellence“ bezieht sich auf die Qualität im Bildungswesen. „Respect“ bedeutet, dass eine Schulkultur es schaffen muss „die Würde des Menschen – unabhängig von gezeigten Leistungen – erlebbar zu machen, Demütigungen zu vermeiden und Zugehörigkeit und Zuneigung zu signalisieren“ (Fend in diesem Band, Abschnitt 3). Mit „justice“ schließlich verbindet er einen „dreifache[n] Begriff von Bildungsgerechtigkeit“: „Recht auf Bildung für alle, das meritokratische Recht und das kompensatorische Recht“ (ebd.). Im Kontext des österreichischen Bildungsberichts 2018 hat Helmut Fend es dann gewagt, seine Fantasien für ein Bildungswesen im Jahr 2040 – dem Jahr seines 100. Geburtstags – zu entwerfen: „Das Beste aus drei Welten“. Er vereint dafür seine bisherigen Erfahrungen und Arbeiten in Österreich, Deutschland und der Schweiz zu einer durchaus realisierbaren Fiktion (Fend, 2019). Den normativen Konzepten für ein humanes Bildungswesen wird durch professionelle Beobachtungen des Bildungssystems, Zentralmatura sowie die Entwicklung von Bildungsstandards und der Vielfalt der Kinder entsprechende Lernunterstützungen gesichert. Inhaltlich gilt zudem: „Die fortdauernde Gültigkeit der Ideen der Aufklärung und Humanität, welche die okzidentale Moderne prägten, ist intakt und findet im Bildungswesen im Modus kritisch-reflektierender Weltzuwendung der jungen Generation ihre Verlebendigung“ (ebd., S. 514). Aus den Schweizer Entwicklungen setzt sich in Fends Fiktion vor allem durch, dass „Leistungsbewusstsein und respektvolle Zuwendung zur Schülerin/zum Schüler“ „nicht als Gegensätze verstanden“ wurden (ebd., S. 516). Insgesamt könnte ein Bildungsparadies entstanden sein:

Es ist ein Bildungswesen, das sich dem kulturellen Gedächtnis verpflichtet weiß und den Anforderungen der Gegenwart stellt, dabei aber die Erfahrung von Freiheit und

Demokratie ermöglicht und das Bewusstsein für die Rechte aller Kinder einer Generation nicht aus den Augen verliert. Es achtet die Verschiedenheit der Talente und freut sich über herausragende Leistungen. Ernsthaftigkeit, Professionalität und Respekt beseelen die Akteurinnen und Akteure in ihrem Dienst an der Gesellschaft und den Kindern, um diese auf ihren Lebenswegen zu begleiten, zu stärken und vor Risiken zu schützen. Ein Paradies? Mein Paradies im Jahre 2040. (ebd., S. 517)

Entsprach der Theorie der Schule in den 1960er Jahren noch die Verlagerung der Initiativen von den Lernenden auf die Lehrenden (Fend, 1971, S. 102), so gehört es zur neuen Theorie, viel stärker auf die gemeinsamen Aktivitäten zu setzen, voneinander und miteinander zu lernen.

5 Künstlerische Perspektiven veränderter Bildung

Auf der Suche nach Kunstwerken, die diesen Wandel aufgreifen – und damit der Installation von Rebecca Horn ein Gegengewicht der aktuellen schulischen Sozialisation gegenüberstellen könnten, bin ich wiederum bei der documenta, nun aber 30 Jahre später, nämlich bei der documenta fifteen 2022 angekommen. Diese documenta war ein Novum in der bisherigen Geschichte der Ausstellungen in Kassel: Zum ersten Mal wurde mit ruangrupa ein zehnköpfiges indonesisches Künstler:innenkollektiv mit der Kuratierung beauftragt. Dieses berief wiederum insbesondere Kollektive zur Teilnahme, so dass insgesamt mehr als 1.400 Künstler:innen an der documenta beteiligt wurden – sehr viele, deren Namen bestenfalls Eingeweihte schon mal gehört hatten. Ruangrupa selbst hatte in Indonesien eine Bildungs- und Wissensplattform – Gudscul – aufgebaut (Abb. 4).



Abb. 4: Gudscul auf der documenta fifteen (Foto: Hannelore Faulstich-Wieland)

Diese bildete auch die Basis für eine völlig neue Konzeption des zentralen documenta-Gebäudes, dem Fridericianum. Es wurde zur „fridscul“ und bot damit mit seinen Archiven und seiner Betonung auf Lernen mehr eine „Schule“ als einen „Ausstellungsort“ (Jocks, 2022, S. 60) (Abb. 5).



Abb. 5: Fridscul auf der documenta fifteen (Foto: Hannelore Faulstich-Wieland)

Im Erdgeschoß fand sich mit Rurukids auf der linken Seite ein Bereich für Kinder und Eltern, der neben Arbeiten der brasilianischen Pädagogin Graziela Kunsch über die Entwicklung von Babys und vielfältige Tipps für Spielzeuge u.Ä. auch Workshop- und Mitmachangebote beinhaltete. Auf der rechten Seite fand sich der Bildungsprogrammbereich, der vor allem für das gemeinsame Diskutieren und Arbeiten Materialien bot. Zu denen gehörte auch eine gemeinsame Bibliothek für Bücher und andere Medien, die Künstler:innen zusammengestellt hatten. „Hier werden ‚Möglichkeiten und Modelle einer horizontal ausgerichteten Bildung‘ präsentiert, wird erklärt“ (”Documenta Fifteen in Kassel: Ein Rundgang“, 2022, S. 120). Allerdings bleibe der Bildungsbegriff unklar, auf Ergebnisse ziele er nicht (ebd.). In den oberen Stockwerken informierten das „Asia Art Archive“ aus Hongkong, „The Black Archives“ und

„Archives des luttes des femmes en Algérie“ über ihre Arbeiten. In der Rotunde hingen Plakate des „foundation Class collective“, einer Ausbildungsplattform, die 2016 an der Weißensee Kunsthochschule Berlin gegründet wurde (Abb. 6 und 7).

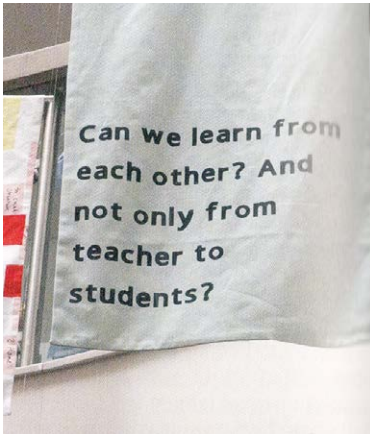


Abb. 6: foundation class collective der Weißensee Kunsthochschule auf der documenta fifteen (Foto: Hannelore Faulstich-Wieland)

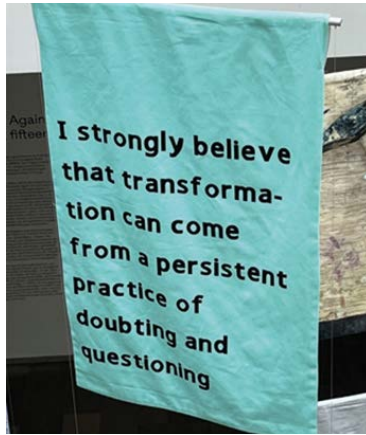


Abb. 7: Richard Bell auf der documenta fifteen (Foto: Hannelore Faulstich-Wieland)

U.a. fragen sie: „Can we learn from each other? And not only from teacher to students?“

Die Eingangssäulen des Fridericianum wurden vom rumänischen Künstler Dan Perjovschi schwarz gestrichen und mit weißen Sprüchen versehen (Abb. 8) – er nimmt den Schulbezug explizit auf:

Nun, im Fridericianum wird eine Schule sein, die Fridscul von dem indonesischen Kollektiv Gudscul, eine Bildungsplattform. Deswegen wollte ich die Säulen wie eine Schultafel schwärzen und mit weißen Zeichnungen und Schriften versehen. (Jocks & Günzel, 2022, S. 281)



Abb. 8: Dan Perjovschi: Säulen am Fridericianum – documenta fifteen
(Foto: Hannelore Faulstich-Wieland)

Die documenta fifteen stellte eine große Herausforderung für den Kunstbetrieb dar – ähnlich wie die Idee der Gesamtschule in den 1970er Jahren für das existierende Bildungssystem. Das zum Skandal gemachte Banner „People’s Justice“ des indonesischen Künstlerkollektivs Taring Padi auf dem Friedrichsplatz wurde gleich am ersten Wochenende abgehängt und überschattete die documenta mit Antisemitismusvorwürfen. Die Chance, sich im Sinne von Bildung damit auseinanderzusetzen, wurde jedoch vertan. Auch hier mag man Ähnlichkeiten mit der Entwicklung des Bildungssystems sehen: Letztlich haben sich die Eltern durchgesetzt, die eine Beibehaltung des Gymnasiums als Ort gegen zu viel Vielfalt und Integration verteidigten. Im Kunstbetrieb konnte sich ein kollektives „Nonkrong“ als Teilen von Zeit, Ideen oder Essen nicht durchsetzen. Nichtsdestotrotz sind dem deutschen Bildungssystem viele Gesamtschulen geblieben und sie gehören überproportional zu den Gewinnern beim Deutschen Schulpreis, mit dem die besten Schulen Deutschlands ausgezeichnet werden (vgl. <https://www.deutscher-schulpreis.de/preistraeger>). Vielleicht bleibt auch im Kunstbetrieb einiges, was Helmut Fends Wünschen nach „Ernsthaftigkeit, Professionalität und Respekt“ entsprechen wird.

Literatur

- Bauer, W., Dümöt, I. & Golowin, S. (1994). *Lexikon der Symbole* (15. Aufl., Lizenzausg.). Fourier.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. ZEIT-Bücher. Nannen-Verl.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.). (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission 1967–1969*. Klett.
- (2022). *documenta fifteen* in Kassel: Ein Rundgang. Fotografiert von Wolfgang Träger; Mit Wahrnehmungshilfen von Sabine B. Vogel und Ellen Wagner. *Kunstforum International* (283), 114–279.
- Faulstich, P. (2003). Bildergespräche – Vermittlung des Ästhetischen in der Erwachsenenbildung. In K. Ermert, D. Gnahn & H. Siebert (Hrsg.), *Wolfenbütteler Akademie-Texte: Bd. 11. Kunst-Griffe: Über Möglichkeiten künstlerischer Methoden in Bildungsprozessen* (S. 101–112). Bundesakad. für kulturelle Bildung.
- Faulstich-Wieland, H. (2005). Geschlecht im Schulalltag – Plädoyer für eine Entdramatisierung. In K. Maag Merki, A. Sandmeier, P. Schuler & H. Fend (Hrsg.), *Schriftenreihe zu „Bildungssystem und Humanentwicklung“: Schule wohin? Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert* (S. 28–39). Universität Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung.
- Faulstich-Wieland, H. (2011). Bildergespräche – Frida Kahlo. In S. Möller, C. Zeuner & A. Grotluschen (Hrsg.), *Die Bildung der Erwachsenen: Perspektiven und Utopien ; für Peter Faulstich zum 65. Geburtstag* (S. 14–34). Juventa-Verl.
- Fend, H. (1970). *Sozialisierung und Erziehung: Eine Einführung in die Sozialisationsforschung* (2./3. durchgesehene Aufl.). Beltz.
- Fend, H. (1971). *Konformität und Selbstbestimmung: Mündigkeit und Leistungsmotivation in sozialisationstheoretischer Sicht*. Beltz-Studienbuch: Bd. 25. Beltz.
- Fend, H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule: Soziologie der Schule III*, 1. Beltz.
- Fend, H. (1991). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz: Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen*. Huber-Psychologie-Forschung: Helmut Fend; 2. Huber.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz: Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Huber-Psychologie-Forschung: Helmut Fend; 4. Huber.
- Fend, H. (2006a). *Geschichte des Bildungswesens: Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Lehrbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2006b). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Lehrbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90169-5>
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität* (1. Aufl.). Lehrbuch. VS Verl. für Sozialwiss.
- Fend, H. (2009). Chancengleichheit im Lebensverlauf - Kurz- und Langzeitwirkungen von Schulstrukturen. In H. Fend, F. Berger & U. Grob (Hrsg.), *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück: Ergebnisse der LiE-Studie* (S. 37–72). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2014). Bildungslaufbahnen von Generationen: Befunde der LiE-Studie zur Interaktion von Elternhaus und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(S2), 37–72. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0463-4>
- Fend, H. (2019). Das Beste aus drei Welten 2040. In S. Breit, F. Eder & K. Krainer (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 512–517). Leykam.
- Fend, H. & Berger, F. (2016). Ist die Schule humaner geworden? *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(6), 861–885.
- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W. & Väh-Szusdziara, R. (1976a). *Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem: Eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit*. Gutachten und Studien der Bildungskommission / Deutscher Bildungsrat: Bd. 55. Klett.

- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W. & Váth-Szusdziara, R. (1976b). *Sozialisationseffekte der Schule: Soziologie der Schule II. Forschungsarbeiten aus dem Zentrum 1, Bildungsforschung (Sonderforschungsbereich 23) der Universität Konstanz: Bd. 103*. Beltz.
- Hoet, J. (1992). „documenta als Motor“ – Ein Rundgang durch die DOCUMENTA IX: Fotos: Dieter Schwerdtle. *Kunstforum* (119), 220–503.
- Horn, R., Ackermann, M. & Cork, R. (Hrsg.). (2005). *Rebecca Horn: Mondspiegel; ortsbezogene Installationen 1982–2005*. Hatje Cantz.
- Jocks, H.-N. (2022). ruangrupa - GO WITH THE FLOW: Oder: Die Genesis des kollektiven Rhizoms. Ein Gespräch mit Mitgliedern des indonesischen Kurator*innenkollektivs. *Kunstforum International* (283), 50–63.
- Jocks, H.-N. & Günzel, A. K. (2022). Dan Perjovschi: Bei mir sind das Kollektiv, die Zusammenarbeit und das Teilen im Werk selbst angelegt: documenta Fifteen: Gespräche. *Kunstforum International* (283), 280–285.
- Kirchner, C. (2004). Rebecca Horn: Der Mond, das Kind, der anachistische Fluss, 1992. *Christ und Bildung*(2), 39–40.
- Peisert, H. (1967). *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. Studien zur Soziologie*. Piper.
- Rautmann, P. & Schalz, N. (1998). *Passagen: Kreuz- und Quergänge durch die Moderne* (Bd. 2). ConBrio Verlagsgesellschaft.
- Sebeck, K. (2006). Rebecca Horn – Chronik vom Leben. In *Du: 66.2006,9=Nr. 770. Rebecca Horn: Feinmechanik der Seele* (S. 70–74). Niggli.

Autorin

Faulstich-Wieland, Hannelore, Uni-Professorin i.R. Dr. habil.
Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Fachbereich Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende
Erziehungswissenschaft sowie Pädagogische Psychologie
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozialisations- und Genderforschung,
Koedukation, Berufsorientierung
E-Mail: hannelore.faulstich-wieland@uni-hamburg.de

Teil 3: Sozialisations- und Lebenslaufforschung

*Gudrun Quenzel, Klaus Hurrelmann
und Mathias Albert*

Jugendliche Generationsgestalten. Eine Fortschreibung von Helmut Fends „Sozialgeschichte des Aufwachsens“

Abstract

Das Konzept der Generationsgestalt, wie es von Fend in der Sozialgeschichte des Aufwachsens weiterentwickelt wurde, eröffnet die Möglichkeit, differenziert zu analysieren, wie gesellschaftliche Entwicklungen von jungen Menschen aufgegriffen und kulturell verarbeitet werden. Dieser Beitrag würdigt die konzeptionelle und empirische Weiterentwicklung der von Karl Mannheim formulierten Überlegungen zu Jugendgenerationen durch Helmut Fend. Er zeigt auf, wie es Fend gelingt, die Merkmale der „politischen Generation“ und der darauffolgenden „Lebensweltgeneration“ prägnant herauszuarbeiten und vor dem Hintergrund der jeweiligen Generationslage zu erklären. In seinen Analysen stützt sich Fend in besonderem Maße auf die Shell Jugendstudien. Gleichzeitig werden in den Shell Jugendstudien seine entwickelten konzeptionellen und heuristischen Ansätze genutzt, um die Merkmale der jeweils aktuell untersuchten Alterskohorte zu beschreiben. Gerade diese enge Verzahnung von theoretischem Rahmen und empirischer Untersuchung macht es naheliegend, Fends Ansatz auf Grundlage aktueller Ergebnisse der Shell Jugendstudien fortzuführen. In diesem Beitrag unternehmen wir einen solchen Versuch. Auf der Basis der Shell Jugendstudien der Jahre 2002, 2006, 2010, 2015, 2019 und 2024 setzen wir gewissermaßen Fends Ansatz fort und arbeiten die jugendlichen Generationsgestalten heraus, die sich im Anschluss an die von ihm beschriebenen Nachkriegsgenerationen gebildet haben. Wir stellen dafür zunächst Fends Überlegungen zur Analyse von Generationsgestalten vor und zeichnen die von ihm identifizierten Generationsgestalten von der Nachkriegszeit bis in die 1980er Jahre nach und zeigen dann, wie wir in den Shell Jugendstudien diese Tradition fortsetzen.

Keywords: Jugendgenerationen, Generationsgestalt, Jugendforschung

1 Einleitung

Helmut Fends 1988 erschienene *Sozialgeschichte des Aufwachsens – Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert* ist ein zentrales Werk der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung. Durch die systematische Analyse subjektiver Erfahrungen junger Menschen vor dem Hintergrund der sich schnell verändernden strukturellen Bedingungen ihres Aufwachsens hat Fend das Verständnis davon, was es bedeutet, in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts jugendlicher zu sein, nachhaltig geprägt. Zentral ist hierfür das Konzept der Jugendgeneration, mit dem Fend auf Karl Mannheim (1964) aufbaut, und das er analytisch auf die Entwicklung von Jugendgenerationen in der Bundesrepublik Deutschland von der Nachkriegszeit bis in die 1980er Jahre anwendet und empirisch beeindruckend unterfüttert (Fend, 1988, S. 178 ff.; Aboim & Vasconcelos, 2014).

Die besondere wissenschaftliche Leistung Fends besteht darin, dass er – ähnlich wie zuvor Helmut Schelsky – den generationssoziologischen Ansatz Karl Mannheims nicht nur theoretisch aufgriff, sondern ihn durch eine solide empirische Basis untermauerte und in die großen Linien der historischen Entwicklung einordnete. Fend verknüpfte die abstrakte Theorie der Generationslagerung mit den konkreten gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Bedingungen des Aufwachsens in verschiedenen Epochen der Bundesrepublik. Damit gelang es ihm, Generationen nicht nur als soziologische Konzepte, sondern als historisch gewachsene und empirisch fassbare soziale Formationen zu beschreiben. Diese Verbindung von historischer Tiefenschärfe, empirischer Fundierung und theoretischer Stringenz macht seinen Ansatz bis heute zu einem zentralen Referenzpunkt der Jugend- und Generationenforschung.

2 Jugendliche Generationsgestalten als analytisches Konzept

Zentraler Leitbegriff in Helmut Fends Analyse sind „Jugendliche Generationsgestalten“. Er entwickelt diesen Begriff im Rückgriff auf Karl Mannheim, der ihn in seinem bahnbrechenden Aufsatz „Das Problem der Generationen“ aus dem Jahr 1928 prägte. Generationen entstehen nach Mannheim, weil auf Grundlage gesellschaftspolitischer, ökonomischer und kultureller Herausforderungen zu einer bestimmten Zeit – der sogenannten Generationslagerung – eine gewisse Wahrscheinlichkeit besteht, dass die Menschen, die in dieser Zeit aufwachsen, sich mit diesen Herausforderungen auseinandersetzen und dass diese Auseinandersetzung sie kollektiv in ihrer Wahrnehmung und Lebenshaltung formativ beeinflusst.

Für Fend ist die Herausarbeitung der jeweiligen historisch spezifischen Generationslagerung eine zentrale Voraussetzung für eine soziologische Analyse

von Generationen. Innerhalb eines Generationenzusammenhangs können sich wiederum mehrere Gruppierungen bilden, die auf dieselben historisch-kulturellen Herausforderungen unterschiedlich reagieren – die sogenannten Generationseinheiten. Der Generationenzusammenhang unterliegt durch das Nachrücken neuer Geburtenjahrgänge sowie durch politische Ereignisse und wirtschaftliche Entwicklungen einem steten Wandel. Die Analyse von Generationen kann entsprechend als Beitrag zu einer Theorie sozialen Wandels aufgefasst werden (siehe dazu auch Laufer & Bengtson, 1974; Pilcher, 1994). Während der Generationenzusammenhang durch die Auseinandersetzung mit einer kulturell-historischen Situation entsteht bzw. entstehen kann, sind Generationseinheiten durch ähnliche Einstellungen charakterisiert. Deren unterschiedliche bis konträre Wege, sich zu denselben historisch-kulturellen Herausforderungen zu verhalten, können sich in ihren Einstellungen ergänzen oder sich oppositionell gegenüberstehen.

Helmut Fend (1988) zieht Mannheims Analyserahmen heran und arbeitet auf Basis der für Deutschland vorliegenden empirischen Studien die Spezifika der Jugendgenerationen in der Bundesrepublik Deutschland von der Nachkriegszeit bis in die 1980er Jahre heraus. Sein analytischer Fokus liegt dabei vor allem auf dem, was Mannheim den Generationenzusammenhang nennt. Er analysiert weniger einzelne Jugendkulturen oder Szenen – das wären die Generationseinheiten –, sondern gesamtgesellschaftliche Wandlungsprozesse, vor deren Hintergrund sich individuelle Lebensbewältigung und kulturelle Pluralisierung in den Nachkriegsjahren vollziehen. Diese Prozesse bilden dann auf der Grundlage eines geteilten Generationenzusammenhangs eine historisch-kulturell spezifische Generationsgestalt. Fend (1988, 1998, 2005) zeigt, dass sich vor allem die primären Sozialisationsinstanzen gewandelt haben, insbesondere Familie und Schule. Vor allem in der massiven Expansion des Bildungssystems und der damit einhergehenden Verlängerung der allgemeinen Schulzeit sieht er eine der zentralen strukturellen Veränderungen, die das Aufwachsen im 20. Jahrhundert fundamental von früheren Epochen unterscheidet (Fend, 1988; Zinnecker, 2000).

Diese veränderten Bedingungen des Aufwachsens erfordern neue subjektive Bearbeitungsformen der Individuen und neue Forschungsansätze, um diese Veränderungen nachvollziehen zu können (Hornstein & Schefold, 1993; Krüger & Grunert, 2022). Die seit den 1950er Jahren dominante Tradition der quantitativen Jugendforschung fokussierte vor allem die Einstellungen junger Menschen. Die in den 1970er Jahren erstarkende qualitative Jugendforschung legte den Schwerpunkt hingegen verstärkt auf das Subjekt, seine Deutungen und Wahrnehmungen, und beschrieb Jugendgruppen aus der subjektiven Sicht der diesen Gruppen zugehörigen Jugendlichen (Gilroy, 1987; Hebdige, 1979; Jugendwerk der Deutschen Shell, 1981; Jugendwerk der Deutschen Shell, 1985; McRobbie, 1991; Willis, 1981).

Fend kombiniert in der Sozialgeschichte des Aufwachsens diese Ansätze und untersucht die subjektiven Deutungen junger Menschen vor dem Hintergrund sich verändernder sozialer Bedingungen. Er interpretiert die sich wandelnden subjektiven Deutungen, Ziele und Herausforderungen der Individuen systematisch im Zusammenhang mit den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen des Aufwachsens. Ihn interessiert der Generationenzusammenhang, der sich vor dem Hintergrund einer Generationslagerung abzeichnet, deutlich mehr als einzelne Generationseinheiten oder die Einstellungen auf der „Oberflächenstruktur“.

2.1 Gesellschaftliche Entwicklungen und Generationsgestalten

Helmut Fends Sozialgeschichte des Aufwachsens bietet eine tiefgreifende Analyse der Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen Strukturen und den subjektiven Erfahrungen junger Menschen. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie sich die Bedingungen des Aufwachsens im 20. Jahrhundert unter dem Einfluss historischer, politischer, ökonomischer und kultureller Wandlungsprozesse verändert haben. Fend argumentiert, dass Erziehungs- und Lebensbedingungen nicht als starre, zeitlose Gegebenheiten betrachtet werden können, sondern als historisch entstandene Konfigurationen, die jeweils eine Auswahl aus einer Vielzahl möglicher Lebensentwürfe darstellen. Damit verortet er das Aufwachsen als Ergebnis einer spezifischen kulturellen und gesellschaftlichen „Selektionsleistung“, die nur vor dem Hintergrund der jeweiligen Epoche verständlich wird.

Zur theoretischen Fundierung greift Fend auf Max Webers Theorie des okzidental Rationalismus zurück, in der die Moderne durch drei zentrale Prozesse geprägt ist: eine fortschreitende Rationalisierung, die „Entzauberung der Welt“ sowie die Etablierung einer methodisch-disziplinierten Lebensführung (u. a. Weber, 1920). Diese Prozesse bilden den Rahmen, innerhalb dessen sich die Lebenspraxis junger Menschen grundlegend wandelt. Ausgehend von dieser Diagnose entwickelt Fend eine Typologie der Existenzbewältigung – vormodern, modern und postmodern –, mit der er aufzeigt, wie sich die strukturellen Muster des Aufwachsens im Verlauf des Jahrhunderts verschieben: von kollektiv eingebetteten, stark normierten Lebensverläufen hin zu stärker individualisierten, selbstverantworteten Biografien.

Besondere Aufmerksamkeit widmet Fend dem Konzept der Individualisierung. Gemeint ist damit nicht bloß eine Zunahme an persönlicher Freiheit, sondern ein tiefgreifender Strukturwandel der Lebensführung. Während in vormodernen und frühen modernen Kontexten biografische Pfade weitgehend vorgegeben waren, sind Individuen in der Spätmoderne zunehmend gezwungen – und ermächtigt –, ihr „Projekt Leben“ selbst zu entwerfen, zu planen und aktiv zu steuern. An die Stelle des bloßen Einfügens in tradier-

te kollektive Strukturen tritt die selbstbestimmte Entwicklung der eigenen Persönlichkeit. Diese Autonomie eröffnet zwar erweiterte Handlungsräume, bringt jedoch auch neue Risiken mit sich: Orientierungslosigkeit in einem unüberschaubaren Angebot an Sinn- und Lebensentwürfen, instabile oder diffuse Identitätsmuster sowie die Gefahr, sich unreflektiert an starre oder dogmatische Leitbilder zu binden.

Fend analysiert diesen Wandel auch im Hinblick auf die veränderten Autoritätsverhältnisse in Familie und Schule. Mit der Erosion traditioneller Formen sozialer Kontrolle entstehen neue Anforderungen an Bildungs- und Erziehungssysteme. Pädagogische Institutionen müssen Jugendliche in einem Umfeld begleiten, das ihnen zwar mehr Freiheiten zugesteht, ihnen aber gleichzeitig eine höhere Eigenverantwortung abverlangt. Schulen sehen sich dabei vor die Aufgabe gestellt, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern jungen Menschen Orientierung zu bieten und sie bei der Entwicklung tragfähiger Selbstkonzepte zu unterstützen.

Im abschließenden Teil seines Werkes entwirft Fend einen pädagogischen Horizont, der diese veränderten Bedingungen ernst nimmt. Er plädiert für Bildungs- und Entwicklungsangebote, die Autonomie ermöglichen, ohne in Bevormundung zu verfallen. Vor dem Hintergrund der Rationalisierungsprozesse versteht er das Leben junger Menschen als ein Projekt, das geplant, verwaltet und optimiert werden muss – eine Anforderung, die sowohl große Chancen für Selbstverwirklichung als auch erhebliche Belastungen mit sich bringt. Gerade darin sieht er die zentrale Herausforderung einer zeitgemäßen Pädagogik: jungen Menschen zu helfen, in diesem Spannungsfeld Handlungsfähigkeit, Kohärenz und Selbstwirksamkeit zu entwickeln.

Fend verbindet dabei klassisch soziologische Theorien mit Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie und der Methodik der empirischen Sozialforschung (Zinnecker, 2006, S. 194; Fend, 2000, S. 21). Das zentrale „Problem“ der modernen Jugend ist für Fend allerdings ein Problem der Moderne selbst. Der Druck der Identitätsbildung, der Berufswahl und der Wertfindung ist für ihn kein inhärentes Merkmal der Adoleszenz, sondern ein spezifisches historisches Produkt des Auftrags zur Selbstgestaltung der eigenen Biografie (Fend, 1988, S. 169 ff.). Fend zeigt, wie soziokulturelle Entwicklungen auf der Makroebene – hier Rationalisierung und Individualisierung – von jungen Menschen in ihrem Alltag aufgenommen, interpretiert und kulturell bearbeitet werden. Die Sozialgeschichte des Aufwachsens ist somit eine für die Jugendforschung wegweisende Studie, die nicht nur Einsichten in das Leben junger Menschen gibt, sondern ein Analysemodell für das Zusammenspiel von gesellschaftlichen und subjektiven Entwicklungen bietet.

Um die Verbindung zwischen gesamtgesellschaftlichen Strukturen und der Jugendkultur auf Mikroebene herzustellen, unterscheidet Fend (1988, S. 166)

zwischen der Generationslagerung und der Generationsgestalt. Die Generationslagerung beschreibt die objektiven, strukturellen Bedingungen, in die eine Generation hineingeboren wird – die ökonomischen, politischen, familiären und bildungspolitischen Realitäten, die zusammen den Möglichkeitsraum des Aufwachsens definieren. Die Generationsgestalt bezeichnet den subjektiven kulturellen Ausdruck einer Generation – die Denk-, Werte-, Lebensstil- und Weltanschauungsmuster, durch die eine Generation ihre objektive Lage interpretiert. Fends Ziel ist es, nachzuzeichnen, wie eine spezifische Generationslagerung eine ebenso spezifische Generationsgestalt hervorbringt. Seine zentralen Erkenntnisse werden im folgenden Abschnitt kurz nachgezeichnet.

2.2 Jugendliche Generationsgestalten von der Nachkriegszeit bis in die 1980er Jahre

Für die Analyse der ersten Generation der Nachkriegszeit greift Fend auf die Studie von Helmut Schelsky (1963) zurück. Dieser hatte die erste empirische Jugendstudie durchgeführt, die sich am Generationenbegriff orientierte. Schelsky prägte für die 1925 bis 1940 Geborenen die Bezeichnung der „skeptischen Generation“. Die jungen Menschen erlebten als Generationslagerung in ihrer formativen Jugendzeit den brutalen Zweiten Weltkrieg, dessen Ende sowie die Zeit nach dem Zusammenbruch des Nationalsozialismus. Diese Erfahrung führte zu einer tiefen Skepsis gegenüber allen Ideologien, der Politik und großen Versprechungen. Ihre Reaktion bestand in einem Rückzug ins Private: in der Konzentration auf harte Arbeit, Karriere, Familie und den materiellen Wiederaufbau. Es handelte sich im Wesentlichen um eine apolitische und pragmatische Orientierung. Alles war auf das soziale, wirtschaftliche und biografische Überleben ausgerichtet. Energie für eine Auseinandersetzung mit den Entstehungsbedingungen und Verbrechen des Nationalsozialismus stand dieser Generation nicht zur Verfügung.

Die darauffolgende Generationsgestalt bezeichnete Fend als „politische Generation“. Im scharfen Gegensatz zur „skeptischen Generation“ richtete sie ihren Fokus auf das politische und soziale System. Sie nutzte die normativen Ideale von Demokratie und Rationalität, die ihr in der Nachkriegszeit vermittelt worden waren, als kritischen Maßstab, um die Realität der Gesellschaft zu beurteilen, und kritisierte die erhebliche Kluft zwischen diesen demokratischen Idealen und der weiterhin bestehenden Autoritätsgläubigkeit sowie den nicht aufgearbeiteten Verbrechen der NS-Vergangenheit (Fend, 1988, S. 211 ff.). Ihr Engagement zielte dabei sowohl auf persönliche Werte als auch auf die Veränderung des Systems selbst, was sich in den Studentenprotesten, in den Forderungen nach Hochschulreformen und in einer kritischen Haltung gegenüber staatlichen Institutionen widerspiegelte.

Eine weitere Generationsgestalt identifizierte Fend (1988, S. 215 ff.) ab Mitte der 1970er Jahre. Er nannte sie die „Generation der Lebenswelt“. Diese richtete ihre Orientierung verstärkt nach innen, auf die Privatsphäre, die unmittelbare Lebenswelt der Gleichaltrigen, auf Kultur und Konsum sowie auf die Selbstverwirklichung. Ihr zentrales Projekt war weniger die Veränderung der Gesellschaft, sondern die Konstruktion eines erfüllten Privatlebens. Die „Suche nach dem Glück“ wurde zur dominanten Mission. Peergroup, Musik, Mode und Lebensstil waren bei dieser Suche von entscheidender Bedeutung (Fend, 1989). Politik wurde nicht unbedingt abgelehnt, aber häufig im Hinblick auf persönliche Relevanz neu formuliert. Die Suche nach „authentischen“ Erfahrungen und emotionaler Erfüllung entwickelte sich zu einem Schlüsselwert. In dieser Generation spiegelte sich der fortschreitende Prozess der Individualisierung: Das Selbst wurde zum primären Bezugspunkt für alle Lebensentscheidungen (Fend, 1988, S. 220 ff.). Die „Generation der Lebenswelt“ bedeutete dabei keine Rückkehr zur apolitischen Haltung der „skeptischen Generation“, sondern übernahm wesentliche Werte der „politischen Generation“. Während diese für mehr Freiheit und Autonomie auf gesellschaftlicher Ebene kämpfte, wendete die „Generation der Lebenswelt“ diese Werte auf das Selbst als zentrales Projekt an. Gesellschaftliche Veränderung erfolgte in dieser Logik nicht zuletzt über die Veränderung der Individuen.

3 Generationsgestalten in den Shell Jugendstudien

Fends Analyse der Jugendgenerationen ist eng mit den Shell Jugendstudien verknüpft. Zum einen greift er auf deren Ergebnisse zurück und nutzt sie als empirischen Ausgangspunkt für die Bestimmung der jeweiligen Generationsgestalt. Die Shell Jugendstudien eignen sich hierfür in besonderer Weise, da sie als querschnittlich angelegte Langzeituntersuchung seit 1953 in einem Abstand von vier bis fünf Jahren die Lebenssituation, Wertorientierungen und Formen gesellschaftlicher Integration junger Menschen in Deutschland erfassen. Für Fend gehören die Erhebungen aus den Jahren 1953 bis 1985 zum zentralen Korpus empirischer Studien, auf deren Basis er den Wandel der sozialen Bedingungen des Aufwachsens in der Nachkriegszeit und die Reaktionen der einzelnen Jugendgenerationen auf diese Bedingungen systematisch beschreibt (Fend, 1988, S. 225 ff.).

Zum anderen werden die von Fend entwickelten Vorgehensweisen auch in der weiteren Forschung herangezogen, um die Merkmale der jeweils aktuell untersuchten Kohorte zu analysieren und – sofern die Ergebnisse dies zulassen – einer Generation im Sinne seiner Typologie zuzuordnen (Albert, 2025; Albert et al., 2019). Dabei wird geprüft, ob sich spezifische Einflüsse zu einem kohärenten generationsspezifischen Bündel von Einstellungen formen und

welche relevanten Gemeinsamkeiten oder Unterschiede sich im Hinblick auf soziale Lage, Geschlecht, Wohnregion oder kulturelles Milieu zeigen. Im Anschluss an Fend steht die Frage im Mittelpunkt, wie junge Menschen mit den jeweils spezifischen politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen ihres Aufwachsens umgehen, wie sie diese deuten und produktiv verarbeiten. Zu diesem Zweck wird die Generationslagerung der 12- bis 25-Jährigen in Themenfeldern wie Familie, Bildung, Werte, Medien und Politik beschrieben, verbunden mit Hypothesen darüber, wie diese Lagerung Einstellungen, Zielvorstellungen und Wertorientierungen prägen könnte.

Gerade diese enge Verzahnung von theoretischem Rahmen und empirischer Untersuchung macht es naheliegend, den Ansatz Fends auf Grundlage aktueller Ergebnisse der Shell Jugendstudien fortzuführen. So wie Fend selbst die Befunde dieser Studien zur Konturierung historischer Generationsgestalten eingesetzt hat, greifen auch aktuelle Forschungen seinen konzeptionellen Zugang auf, um die gegenwärtige Generationslagerung zu bestimmen. Dabei wird geprüft, ob sich innerhalb der Jugend spezifische Generationseinheiten identifizieren lassen und in welchem Verhältnis sie zueinander stehen. Methodisch erfolgt diese Annäherung über die statistische Bildung von Typen: Zunächst werden mittels explorativer Faktorenanalyse ähnliche Einstellungsmuster ermittelt, um dann zu untersuchen, ob sich diese Muster zu klar abgrenzbaren Personengruppen verdichten und wie sich diese Gruppen charakterisieren lassen. Ziel ist die Erstellung einer „sozialen Landkarte“ der jeweiligen Ausprägungen und Wechselwirkungen zwischen Generationseinheiten innerhalb eines Generationenzusammenhangs. Grundlage sind repräsentative Befragungen von rund 2500 jungen Menschen im Alter von 12 bis 25 Jahren zum jeweiligen Erhebungszeitpunkt, ergänzt durch ausführliche biografische Interviews.

3.1 Die pragmatische Generation

In der Shell Jugendstudie 2002 haben wir den Begriff „pragmatische Generation“ eingeführt, um damit die neue Integration unterschiedlicher Wertorientierungen durch junge Menschen Anfang der 2000er Jahre zu charakterisieren. In den 1980er Jahren war in den Wertorientierungen junger Menschen eine Entscheidung zwischen traditionellen Werten auf der einen Seite oder modernen Wertorientierungen auf der anderen Seite strukturgebend (Inglehart, 1977). Mit der Shell Jugendstudie 2002 konnte dokumentiert werden, dass die Jugendlichen diesen Gegensatz durch eine Synthese und damit Integration dieser vormals widersprüchlichen Wertorientierungen aufgelöst haben (Gensicke, 2002). Diese dahintersteckende integrative Kraft veranlasste uns 2002 das erste Mal von einer pragmatischen Generation zu sprechen.

Diese sogenannte „pragmatische Generation“ zeichnete sich durch eine starke Leistungsbereitschaft, eine Orientierung an materieller Sicherheit und eine Fokussierung auf den sozialen Nahbereich – Freunde und Familie – aus. Am meisten Sorgen machten sich die Jugendlichen am Anfang des Jahrhunderts um ihre berufliche Entwicklung und ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Das Ziel der befragten Jugendlichen war es nicht, die Verhältnisse zu ändern, sondern für sich selbst in einem schwierigen Arbeits- und Ausbildungsmarkt eine gute Ausgangsposition zu erobern und ganz individuell Schritt für Schritt dem eigenen Lebensglück näher zu kommen. Die Verantwortung für die eigene Zukunft verorteten sie beim Einzelnen, entsprechend investierten sie in Bildung und knüpften Netzwerke, um sich möglichst gut aufzustellen (Hurrelmann et al., 2002; Picot & Willert, 2006, S. 252). Sie reagierten damit auf die von ihnen als schwierig empfundenen wirtschaftlichen Bedingungen und die internationalen Konflikte im Nachgang der Terroranschläge vom 11. September 2001 mehrheitlich mit Anpassung und einer ausgeprägten Leistungsorientierung. Von einer Infragestellung gesellschaftlicher Zielvorstellungen und Leitbilder war trotz unsicherer Zukunftsperspektiven wenig zu spüren.

Ein übergeordnetes Kennzeichen der „pragmatischen Generation“ war es dabei, dass sie sich als Reaktion auf eine als unsicher empfundene Zukunft klar auf das Hier und Jetzt konzentrierte. Sie schien es sich kaum zu gestatten, Wünsche, Perspektiven und Sehnsüchte nach einer idealen Zukunft zu entwickeln. Gefragt, wie sie sich die eigene Zukunft vorstellt, kamen eher ausweichende Antworten und vielfach der Wunsch, dass sich möglichst wenig ändern solle. Konkrete Pläne und Sehnsüchte richteten sich vor allem auf das eigene, oft durchaus bescheidene private Glück in Form eines kleinen Hauses und einer eigenen Familie mit zwei Kindern. Diese Suche nach den bestmöglichen persönlichen Optionen, bei gleichzeitig eher moderaten Erwartungen an die eigene Zukunft, konnten wir bei allen Unterschieden nach sozialer Herkunft, Geschlecht und regionaler Zugehörigkeit als Gemeinsamkeit über die sozialen Gruppen hinweg ausmachen. Dieses Bild der integrativen Kraft bei den Wertorientierungen seit 2002 hat sich in den Studien 2006 und 2010 erneut bestätigt, ebenso die starke Fokussierung auf den individuellen Nahbereich, den individuellen Aufstieg durch Bildung und eine große Distanz zur Politik.

3.1.1 Neue Wertsynthese als Merkmal

Neben diesen Gemeinsamkeiten, dem Generationenzusammenhang, ließen sich entlang der Wertorientierung verschiedene Generationseinheiten ausmachen. Ein Wert bezeichnet eine explizite oder implizite, für ein Individuum oder eine Gruppe, charakteristische Vorstellung des Wünschenswerten, die die Auswahl aus den verfügbaren Modi, Mitteln und Zielen des Handelns be-

einflussen (Kluckhohn, 1951, S. 395). Werte unterscheiden sich von Bedürfnissen, Vorlieben oder Interessen, weil sie einen normativen Anspruch darüber beinhalten, was als gut, richtig oder erstrebenswert gelten *sollte*, nicht nur darüber, was eine Person faktisch wünscht (Kluckhohn, 1951; Schwartz, 1992). Dadurch erhalten sie ihre motivationale und aktive Kraft, sie dienen als leitende Prinzipien, an denen sich menschliches Handeln orientiert und rechtfertigt.

In der Shell Jugendstudie 2002 setzte Thomas Gensicke (2002, S. 160) ein auf den Arbeiten Helmut Klages (1984; 1993) aufbauendes Erhebungsinstrument ein, anhand dessen er vier Gruppen mit unterschiedlichen Wertorientierungen unterscheiden konnte: pragmatische Idealisten¹, robuste Materialisten, selbstbewusste Macher und zögerliche Unauffällige. Die Leitwerte der *pragmatischen Idealisten* waren Kreativität, Engagement und Toleranz; Werte wie Durchsetzung, Macht und einen hohen Lebensstandard lehnten sie hingegen ab. Sie waren pragmatisch, weil sie ein positives Verhältnis zu den gesellschaftlichen Konventionen und den Sekundärtugenden hatten. Ihr Drang nach gesellschaftlicher Veränderung war groß, aber wenig von „revolutionären“ Gedanken geprägt; sie verknüpften Kreativitäts- und Engagementwerte mit dem Respekt vor Gesetz und Ordnung; Sicherheit und Fleiß waren ihnen ebenfalls wichtig. Junge Frauen, Jugendliche auf den Gymnasien und Studierende gehörten besonders häufig zu den Idealisten, die damit genau genommen vor allem Idealistinnen waren. *Robuste Materialisten* bildeten den Gegenpol zu den pragmatischen Idealisten. Bei ihnen spielte Hedonismus und Materialismus eine große Rolle; Engagement und Toleranz waren ihnen demgegenüber weniger wichtig. Sie waren bereit etwas zu leisten, der Respekt vor Gesetz und Ordnung blieb jedoch weit hinter den pragmatischen Idealisten zurück. Junge Männer auf den Haupt- und Realschulen und arbeitslose Jugendliche gehörten verstärkt zu dieser Gruppe. *Zögerliche Unauffällige* konnten demgegenüber weder mit idealistischen noch mit materialistischen Werten viel anfangen. Junge Männer auf den Haupt- und Realschulen und arbeitslose und nicht erwerbstätige Jugendliche gehörten besonders häufig in diese Gruppe.

Die „selbstbewussten Macher“ waren damals die interessanteste Gruppe, weil es ihnen gelang, die als konträr geltenden Wertorientierungen, Idealismus und des Materialismus, in einer neuen Wertesynthese zu integrieren. Ihnen war soziales Engagement fast ebenso wichtig wie den pragmatischen Idealisten; Phantasie und Kreativität zu entwickeln war ihnen sogar noch etwas wichtiger. Sie strebten aber anders als diese zugleich einen hohen Lebens-

1 Die Bezeichnung der Wertetypen wurden im Originaltext nicht gegendert. Wir behalten deswegen auch hier die männliche Form bei.

standard an. Selbstbewussten Machern war es besonders wichtig, ihre Bedürfnisse durchzusetzen; gleichzeitig bewerteten sie Toleranz ebenso hoch wie die Idealisten. Und sie waren mehr als die anderen Gruppen bereit, dafür viel zu leisten. Diese Gruppe war in ihrer sozio-demografischen Zusammensetzung ziemlich ausgeglichen: sie bestand zu gleichen Teilen aus weiblichen und männlichen Jugendlichen und auch die Bildungsgänge waren relativ gleichmäßig verteilt, mit einem leichten Schwerpunkt auf Auszubildenden. Die Gruppe der „selbstbewussten Macher“ zeigte, dass der gesellschaftliche Wertewandel in den 1990er Jahren eine neue Richtung genommen hatte (Gensicke, 2002, S. 168) und der gesellschaftliche Wertewandel hin zum „Postmaterialisten“ (Inglehardt, 1977), der in den 1970er und 1980er Jahren prägend war, am Abflauen war und sich stattdessen neue Wertesynthesen ausprägten (Klages, 1984; Pickel, 2018). Die neue Wertesynthese aus Idealismus und Materialismus schien den neuen Zeitgeist zu repräsentieren und die selbstbewussten Macher das Leitmilieu der pragmatischen Generation zu sein. Die Unterschiede in den Wertorientierungen zogen sich durch die Einstellungen zur Politik, das Selbstvertrauen und den Leistungswillen, den Einstellungen zur Erziehung und die gesellschaftlichen Aktivitäten. Die vier Wertetypen bildeten Generationseinheiten und die selbstbewussten Macher waren darunter die prägendste. Die Ergebnisse und Prognosen aus der Studie 2002 bestätigten sich in den darauffolgenden Studien. Die Gruppe der selbstbewussten Macher wuchs anteilmäßig an; 2015 konnten wir fast ein Drittel der Jugendlichen anhand ihrer Wertorientierung zu dieser Gruppe zuordnen (Gensicke, 2015, S. 266). In den Studien 2019 und 2024 verloren die Wertetypen jedoch an Distinktionskraft, während sich junge Menschen gleichzeitig zunehmend aufgrund ihrer politischen Orientierungen unterschieden.

3.1.2 Individueller Aufstieg statt No-Future

Was die pragmatische Grundhaltung der Jugendlichen konkret ausmachte, lässt sich am besten beschreiben, wenn man sie mit Jugendlichen der 1980er Jahren vergleicht – für die Fend den Begriff der Generation „Lebenswelt“ und Douglas Coupland (1991) den Begriff der Generation X prägte. Im Unterschied zu diesen hatte die pragmatische Generation ein erhebliches Maß an Unsicherheit und Ungewissheit hinnehmen müssen. Seit den 1980er Jahren waren die Freiheitsgrade zur Gestaltung des eigenen Lebens enorm gewachsen, gleichzeitig aber auch der Zwang, sich selbstständig entscheiden zu müssen, wie man das eigene Leben gestalten möchte (Beck, 1986; Quenzel & Hurrelmann, 2022).

Vergleichen wir die Ergebnisse der Shell Jugendstudien 2002 bis 2010 mit den Studien aus den 1980er Jahren, wird ein interessantes Detail deutlich: das jeweilige Verhältnis der Sicht auf die persönliche und die gesellschaftliche

Zukunft. Die Befragten aus der pragmatischen Generation, also diejenigen, die ihre Jugendzeit nach der Jahrtausendwende erlebten, schätzen mehrheitlich ihre persönliche Zukunft positiver als die gesellschaftliche Zukunft ein. Die Jugendlichen aus den 1980er Jahren schätzten ihre persönliche Zukunft hingegen deutlich weniger optimistisch ein als die gesellschaftliche Zukunft. Diese Umdrehung der Bewertungen ist aus unserer Sicht ein Schlüssel zum Verständnis des Gestaltwandels zur pragmatischen Generation. In beiden Bereichen handelt es sich um subjektive, also sehr persönliche Einschätzungen. Aber diese spiegeln die objektiven Lebensbedingungen wider, welche die Jugendlichen vorfinden. In den 1980er Jahren waren interessante berufliche Positionen nahezu durchgehend von den zahlenmäßig stärkeren und vom Generationswechsel auf dem Arbeitsmarkt profitierenden Angehörigen der Baby-Boomer-Generation (der etwa zwischen 1955 und 1970 Geborenen) besetzt, die keinerlei Anstalten machten, diese in absehbarer Zeit wieder zu räumen. Die Jugendlichen reagierten auf diese Bedingungen mit der Strategie, lange Bildungswege, gesellschaftspolitische Ideale und individuelle Selbstverwirklichung aufzuwerten. Insbesondere unter den höher gebildeten Jugendlichen war es verbreitet, lange Zeit finanzielle Unterstützungen der Eltern zu beziehen und sich selbst und die eigenen Ideale auszuprobieren. Interessant ist, dass sich die Bewertungen der persönlichen und der gesellschaftlichen Zukunft seit 2015 annäherten und sich 2024 erstmals wieder umdrehten, so dass Jugendliche die gesellschaftliche Zukunft inzwischen wieder positiver bewerten als ihre eigene. Wenn unsere Vermutung zutrifft, dass durch das Verhältnis von persönlicher und gesellschaftlicher Zukunftssicht eine grundlegende Konzeption des eigenen Lebens ausgedrückt wird, dann ist das ein Hinweis auf eine Änderung der Generationsgestalt.

3.2 Die Generation im Aufbruch

Ab der Shell Jugendstudie 2015 verdichteten sich die Zeichen, dass sich die „pragmatische Generation“ öffnet und sich bei wichtigen Merkmalen der Generationsgestalt Änderungen abzeichneten (Quenzel, Hurrelmann & Albert, 2015). Auch 2015 herrschte die pragmatische Grundhaltung aus Durchhalten, Anpassen, Suchen und Improvisieren vor. Aber es schienen auch neue Konturen auf, die auf Selbstbewusstsein und Idealismus hindeuteten und den ausgeprägten Pragmatismus relativierten. Das war insofern nicht erstaunlich, da sich die politische, wirtschaftliche und soziale Ausgangslage der jungen Leute in Deutschland im Vergleich zu den Jahren davor erheblich verbessert hatte. Um mit Helmut Fend zu sprechen, hatte sich die „Generationslagerung“ verändert und dies hatte auch Konsequenzen für die „Generationsgestalt“. Der Übergang von einer Gestalt in eine neue ist allerdings sehr schwer zu fassen und entwickelt sich fließend. Die Ergebnisse der Shell Jugendstudie 2015 boten jedoch

eine Reihe von Hinweisen darauf, dass sich ein solcher Übergang zu vollziehen begann, auch wenn wesentliche Kennzeichen der pragmatischen Generation nach wie vor Bestand hatten.

Was vor allem auffiel, war der Wunsch vieler Jugendlicher, aus der zwar konstruktiven, aber letztlich doch vorsichtig sondierenden und taktierenden Haltung auszubrechen, neue Horizonte zu erschließen und dabei auch Risiken einzugehen. Ebenfalls neu war 2015 die steigende Bereitschaft, nicht nur im sozialen Nah-Raum engagiert mitzuwirken, sondern über den engen Horizont persönlicher Bedürfnisse hinauszugehen, sich allgemein gesellschaftlich-politisch zu engagieren und dafür Perspektiven und Ideale zu entwickeln. Während von 2002 bis 2010 die vorherrschende Strategie der jungen Leute eine Art opportunistischer Pragmatismus war, mit der Tendenz auszuharren und abzuwarten, bis sich eine gute Chance für eine Initiative ergab, schienen in der Befragung 2015 neuartige Elemente des Zupackens und der Grenzüberschreitung, aber auch der Orientierung an Idealen und Prinzipien auf. Die abwartende, sondierende und taktierende Haltung, das Warten auf die richtige Gelegenheit, scheint sich in Richtung einer stärkeren Positionierung und eines stärkeren Gestaltungswillens zu öffnen. Von den drei Hauptmerkmalen der pragmatischen Generation, den hohen Bildungsaspirationen und den hohen Anforderungen an den (zukünftigen) Beruf, dem starken Fokus auf den sozialen Nahbereich der Freunde und Familie sowie der eher pessimistischen Haltung gegenüber der gesellschaftlichen Zukunft bei gleichzeitig geringem Interesse, gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen, waren vor allem im letzten Bereich Veränderungen zu erkennen. Aber auch in den beruflichen Aspirationen und beim sozialen Nahbereich verschoben sich einige Parameter, selbst wenn wichtige Grundtendenzen bestehen blieben (Quenzel, Hurlermann & Albert, 2015).

3.2.1 Zunehmende Politisierung

Die stärksten Veränderungen waren im Bereich der politischen Einstellungen zu beobachten. Insbesondere schienen sich Jugendliche wieder verstärkt für politische Entwicklungen zu interessieren. Dieses Interesse schlug sich allerdings noch nicht unmittelbar in politischem Engagement nieder. Zu beobachten war jedoch, dass Jugendliche zu politischen Prozessen wieder verstärkt Stellung bezogen. Sie taten dies umsichtig abwägend; man erkannte deutlich das Bemühen, alle Positionen zunächst einmal gedanklich nachzuvollziehen, um dann eine eigene Position zu formulieren. Anders als das politische Interesse und das politische Engagement in den 1980er Jahren, das vor allem aus einer Unzufriedenheit mit der gesellschaftlichen Entwicklung, insbesondere mit der fortschreitenden Umweltverschmutzung und der atomaren Aufrüstung entstand (Fischer, 1985, S. 112), schien das politische Interesse 2015 eher

aus einer Zufriedenheit mit der gesellschaftlichen Entwicklung zu erwachsen. Die Grundlage des Interesses war eine positive Identifikation mit der Gesellschaft und es entstand aus dem Bedürfnis heraus, ein friedliches, wohlhabendes und sozial relativ gerechtes Deutschland angesichts bedrohlicher internationaler Konflikte und ökonomischer Entwicklungen zu verteidigen. Hintergrund war die Befürchtung, dass die vielfachen internationalen Krisen – seien es die europäische Finanzkrise oder die durch die 2014 stattfindende Annexion der Krim ausgebrochenen Konflikte in der und um die Ukraine – die positive Entwicklung belasten könnten. Diese Bewegung hin zu einem verstärkten Interesse war nicht auf die oberen Schichten beschränkt. Auch wenn in diesen die positive Identifikation mit der Gesellschaft und das politische Interesse am stärksten ausgeprägt waren, konnten wir doch auch Anzeichen einer Repolitisierung der einfachen Herkunftsschichten beobachten. Gesellschaft schien vielen Jugendlichen wieder Sicherheit zu vermitteln und – anders als in den 1980er Jahren – etwas darzustellen, auf das man sich positiv beziehen konnte.

Dass sich diese Entwicklungen fortsetzten, zeigte die Shell Jugendstudie 2019. Die Jugendlichen hatten die Zukunft als Thema für sich entdeckt, und zwar nicht mehr nur als persönliche, sondern auch und besonders als gesellschaftliche Zukunft. Im Jahr 2019 machten sich die Jugendlichen mehrheitlich nicht mehr die meisten Sorgen um ihre individuelle berufliche Entwicklung, sondern um Umweltverschmutzung und Klimawandel. Diese Entwicklung weg von wirtschafts- und hin zu politischen, insbesondere zu umweltbezogenen Sorgen und Ängsten wurde von allen sozialen Schichten getragen, auch wenn ökologische Sorgen in den oberen Schichten weiter verbreitet waren als in den unteren Schichten, wo wirtschaftliche Ängste nach wie vor ebenfalls ein hohes Gewicht hatten. Junge Menschen im Jahr 2019 waren mehrheitlich der Meinung, dass die ökologischen Probleme gelöst werden müssten, damit sie eine Zukunft haben. „Wir sind hier, wir sind laut, weil ihr uns die Zukunft klaut“ war ein beliebter Sprechchor-Text auf den „Fridays for Future“-Demonstrationen, die zu dieser Zeit eine erhebliche Dynamik entfalteten. Er brachte aus unserer Sicht das Anliegen der jetzigen Jugendgeneration gut auf den Punkt, auch wenn nur ein Teil der Jugendlichen an den Schüler:innenstreiks für Klimaschutz aktiv teilnahm. Der Spruch hatte einen klaren Adressaten, die Politiker:innen, und er beinhaltete eine deutliche Handlungsaufforderung. Durch den Vorwurf, dass die Politiker:innen ihnen die Zukunft stehlen würden, sprachen Kinder und Jugendliche der bisherigen Umwelt- und Klimapolitik die Legitimation und Rechtmäßigkeit ab. Diese durchaus angriffslustigen Aussagen wurden dabei sehr höflich vortragen. Junge Menschen wandten sich mit ihren Ängsten klar und deutlich an – und nicht gegen – die Politik und forderten ihre Vertreter:innen auf, zu handeln. Ihr Vertrauen in politische Institutionen

wie die Bundesregierung oder die Europäische Union war dabei durchaus hoch.

3.3 Die Generation der Krisenzeit

In den darauffolgenden Jahren änderte sich die gesellschafts-politische Situation und damit die Bedingungen des Aufwachsens erheblich: eine weltweite Pandemie, ein Angriffskrieg gegen die Ukraine, ein massiver Terrorangriff der Hamas auf Israel und ein darauf folgender Krieg im Gazastreifen, eine drohende Energiekrise, Inflation, eine zunehmend wahrnehmbare Umwelt- und Klimakrise und ein Erstarken politisch extremer und populistischer Parteien vor allem am rechten Rand. Auch wenn die Intensität einzelner als schwierig oder krisenhaft wahrgenommener Entwicklungen nur schwer zu vergleichen ist, dominierte in den Medien und in vielen Jugendstudien die Wahrnehmung einer insgesamt problematischen Entwicklung des Weltgeschehens (Andresen et al., 2022; Brophy et al., 2023; Eppinger et al., 2024; Hafeneger, 2023; Peter et al., 2023; Walper et al., 2021). Trendstudien zeigten zudem, dass die Covid-19-Pandemie die psychischen Belastungen von jungen Menschen deutlich erhöht haben (Ravens-Sieberer et al., 2023; Kaman et al., 2025).

In der Shell Jugendstudie 2024 ging es deswegen vor allem um die Frage, wie die schwierigen bis krisenhaften Entwicklungen in Gesellschaft, Politik und Umwelt sich in den Einstellungen und Weltsichten Jugendlicher spiegeln und ob sich insbesondere Veränderungen in den politischen Einstellungen oder in den Wertemustern ergeben (Quenzel, Albert, & Schneekloth, 2024).

Die Ergebnisse der Shell Jugendstudie 2024 zeigen, dass trotz aller Herausforderungen der letzten Jahre die Ziele, Einstellungen und Werte von jungen Menschen in Deutschland bemerkenswert stabil geblieben sind. Es gibt zwar eine Reihe von Entwicklungen, aber weder tiefgreifende Einstellungsänderungen noch einen signifikanten Wertewandel. Etwa ist eine stärkere Positionierung an den politischen Rändern und hier vor allem rechts (bei jungen Männern mehr als bei jungen Frauen) zu sehen, aber kein radikaler Rechtsruck einer ganzen Generation. Es gibt unter Jugendlichen eine große Unzufriedenheit damit, wie Dinge in Deutschland (nicht) funktionieren, aber eine damit verbundene grundlegende Kritik an wichtigen staatlichen, überstaatlichen oder zivilgesellschaftlichen Institutionen oder an der Demokratie ist nicht weit verbreitet. Obwohl die Pandemie deutliche Spuren hinterlassen hat, ist keine massive Zunahme junger Menschen, die sich einsam fühlen oder Zukunftsangst verspüren, zu verzeichnen. Auch macht sich die überwiegende Mehrheit erhebliche Sorgen, glaubt aber trotzdem daran, dass wir als Gesellschaft die Herausforderungen meistern können und diese gemeinsam angehen sollten. Allerdings sehen die meisten Jugendlichen erhebliche Herausforderungen und großen Handlungsbedarf. Gerade ihre gesellschaftsbezogenen und

politischen Ängste haben deutlich zugenommen – allen voran die Angst vor einer Ausweitung des Krieges in Europa. Die Besorgnis junger Menschen über eine schwierige wirtschaftliche Lage und eine wachsende Armut wird größer, zugleich steigt die Sorge vor wachsenden Feindseligkeiten zwischen den Menschen. Die Angst der jungen Menschen vor dem Klimawandel ist weiterhin groß, das Vertrauen in die politischen Parteien niedrig. Bildungserfolg bleibt stark vom Elternhaus abhängig. Während Jugendliche einerseits optimistisch auf eine für sie durch den demografischen Wandel günstige Situation auf dem Arbeitsmarkt blicken, registrieren insbesondere junge Menschen mit einfachen oder mittleren Bildungsabschlüssen sehr wohl die Herausforderungen, die sich durch die Eintrübung der wirtschaftlichen Aussichten ergeben. Jugendliche positionieren sich wieder stärker, und zwar nicht nur in politischen Belangen, sondern auch in anderen Lebensbereichen. Deutlich weniger Jugendliche sagen aktuell, dass sie sich politisch zwischen links und rechts überhaupt nicht positionieren können oder wollen. Ebenso auffällig sinkt die Zahl derjenigen, die sich nicht sicher sind, was sie von der Demokratie als Staatsform halten oder wie sie sich zu autoritären und extremistischen Einstellungen positionieren. Das politische Interesse ist inzwischen wieder so hoch wie seit den 1990er Jahren nicht mehr und auch im Vergleich zu 2019 noch einmal deutlich gestiegen. Zum ersten Mal seit Jahrzehnten sagt eine Mehrheit, dass sie sich aktiv politisch informiert. Überhaupt ist politisches Engagement inzwischen für mehr als jeden dritten Jugendlichen wichtig. Insbesondere jüngere Jugendliche und junge Frauen treiben diese Entwicklung voran. Bereits seit 2015 zeichnet sich diese „Repolitisierung“ von Jugendlichen ab. Inzwischen sehen junge Menschen in fast allen politischen Bereichen einen erheblichen Handlungsbedarf. Das ist eine der zentralen Gemeinsamkeiten der aktuellen Generation. Optimismus und Vertrauen in eine kollektive, sozialpolitische Gestaltungskraft sind jedoch sehr unterschiedlich verteilt. Die Differenzierung verläuft dabei weniger entlang sozio-ökonomischer Faktoren als vielmehr entlang eines Empfindens von Benachteiligung und Kontrollverlust. In einer Typologie konnten wir fünf Gruppen von Jugendlichen identifizieren, die sich hinsichtlich ihrer Einstellungen und in ihrem Selbstverständnis gegenüber Staat und Gesellschaft klar unterscheiden (Schneekloth & Albert, 2024, S. 83 ff.). Ob eine dieser Gruppen die Rolle eines Leitmilieus einnehmen wird, ist eine empirische Frage und momentan noch nicht abzusehen. Etwa ein Sechstel gehören zur Gruppe der *progressiven Jugendlichen*. Sie zeichnen sich durch ein besonders positives Staats- und Gesellschaftsbild aus, und begreifen die für die Moderne typischen Herausforderungen und Veränderungsprozesse nahezu durchgehend als Chance. Etwa die Hälfte von ihnen kritisiert aber ebenfalls die gesellschaftlichen Verhältnisse. Der Begriff „progressiv“ passt für sie auch deshalb, weil sie im Durchschnitt häufiger Sympa-

thien für (spät-)moderne („woke“) Themen zeigen. Jugendliche mit höherer Bildung gehören im Vergleich häufiger zu dieser Gruppe. Jugendliche mit niedriger Bildung sind in dieser Gruppe kaum vertreten. Die politische Positionierung ist bei den meisten deutlich links der Mitte.

Die größte Gruppe (38%) kann als *Mainstream-Jugendliche* bezeichnet werden. Sie zeichnen sich zum einen durch ihr grundsätzlich positives Staats- und Gesellschaftsbild aus. Zugleich stehen viele von ihnen aber auch vielen Dingen in Deutschland kritisch gegenüber. Jugendliche mit niedriger Bildung, Jugendliche aus dem Osten sowie Jugendliche mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit sind hier etwas weniger häufig vertreten. Ansonsten ist die soziodemografische Zusammensetzung eher ausgeglichen. Ihre politische Positionierung ist, ähnlich wie bei den Jugendlichen insgesamt, leicht nach links verschoben.

Weitere 18 Prozent bilden die Gruppe der *verunsicherten Jugendlichen*. Auch sie haben ein insgesamt positives Staats- und Gesellschaftsbild. Im Unterschied sowohl zur Gruppe der „Mainstream-Jugendlichen“ als auch der „Progressiven“ ist in dieser Gruppe allerdings die große Mehrheit der Meinung, dass sie im Alltag benachteiligt werden. Die große Besonderheit besteht hier darin, dass fast die Hälfte der Jugendlichen mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit dieser Gruppe zugeordnet werden kann. Dies dürfte maßgeblich sowohl die in dieser Gruppe verbreiteten Hoffnungen als auch die Verunsicherung und das Benachteiligungsempfinden erklären. Ihre politische Positionierung ist ebenfalls häufig links der Mitte.

17 Prozent lassen sich als *selbstbezogene Jugendliche* charakterisieren. Auch sie haben mehrheitlich Vertrauen in Staat und Gesellschaft. Gleichzeitig profilieren sie sich durch ihre erhebliche Kritik am Staat und an den gesellschaftlichen Verhältnissen. Ihre Haltung zu Staat und Gesellschaft definieren die Selbstbezogenen daher vorrangig aus ihrer eigenen materiellen Perspektive. Die harsche Kritik, die sie trotz ihres im Grundsatz positiven Bezugs auf die Gesellschaft äußern, ist stark von eigenen materiellen Interessen und damit einhergehenden potentiellen Verlustängsten geprägt. Soziodemografisch betrachtet gehören etwas häufiger männliche Jugendliche, Jugendliche mit mittlerer- oder niedriger Bildung sowie deutsche Jugendliche ohne Migrationshintergrund zu dieser Gruppe. Politisch positionieren sie sich eher in der Mitte. Die restlichen 12 Prozent bilden die Gruppe der *verdrossenen Jugendlichen*. Sie zeichnen sich durch eine durchgängig kritisch-verdrossene Einstellung gegenüber Staat und Gesellschaft aus. Die Verdrossenen sehen sich als abgehängte und benachteiligte Modernisierungsverlierer. Sie positionieren sich konträr zu allem, was modern erscheint oder pluralisierten Lebensstilen entspricht. Soziodemografisch betrachtet gehören Jugendliche aus dem Osten sowie vor allem Jugendliche mit niedriger Bildung häufiger zu dieser Gruppe. Die Anteile bei den männlichen und weiblichen Jugendlichen sind hingegen

ausgeglichen und auch hinsichtlich eines Migrationshintergrundes finden sich hier keine Besonderheiten. Die politische Positionierung ist bei ihnen im Vergleich deutlich rechts.

Es bleiben jedoch auch die Gemeinsamkeiten des Generationenzusammenhangs. Die Mehrheit junger Menschen geht mit den vielfältigen Herausforderungen nach wie vor auffallend pragmatisch um: Zentral bleiben der soziale Nahbereich und die Orientierung an Leistungsnormen. Sie nehmen Zukunftsfragen deutlich bewusster wahr und benennen ihre Ansprüche offensiver. Ihr Wertekanon differenziert sich stärker aus, und unterschiedliche Gruppen von Jugendlichen artikulieren unterschiedliche und nicht direkt vermittelbare Haltungen und Lebensziele. Wir sehen also eine in ihren Lebensorientierungen zunehmend differenzierte Generation, die allerdings in der großen Betonung von Freundschaft, Familie und Partnerschaft sowie in Ordnungs- und Leistungswerten nach wie vor viele Gemeinsamkeiten hat.

4 Zusammenfassung

Auf Grundlage der theoretischen und empirischen Fundierung von Helmut Fend in seiner „Sozialgeschichte des Aufwachsens“ lässt sich auch die heutige Jugendgeneration differenziert erfassen. Fends Analyse der Jugendgenerationen, eng verknüpft mit den Shell Jugendstudien, bildet das methodische und inhaltliche Fundament für die Bestimmung generationsspezifischer Einstellungen, Wertorientierungen und Formen gesellschaftlicher Integration. Wie Fend bereits für die Jahre 1953 bis 1985 gezeigt hat, lassen sich aus querschnittlich angelegten Langzeituntersuchungen nicht nur historische Entwicklungen nachvollziehen, sondern auch Profile einer Generation bilden, die erkennen lassen, wie junge Menschen auf die spezifischen politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen ihres Aufwachsens reagieren.

Die pragmatische Generation, erstmals in der Shell Jugendstudie 2002 beschrieben und den Studien 2006 und 2010 im Wesentlichen bestätigt, zeichnet sich durch die Integration vormals widersprüchlicher Wertorientierungen aus. Anders als Jugendliche der 1980er Jahre, die zwischen traditionellen und modernen Werten wählen mussten, verbinden junge Menschen Anfang der 2000er Jahre Idealismus und Materialismus zu einer neuen Wertesynthese. Zentrale Merkmale dieser Generation sind: starke Leistungsbereitschaft, Orientierung an materieller Sicherheit, Fokus auf Familie und Freunde sowie ein individuelles Streben nach Lebensglück und beruflicher Absicherung. Gesellschaftliche Veränderung spielt eine geringe Rolle; Verantwortung wird primär beim Einzelnen gesehen. Im Vergleich zu den 1980er Jahren zeigt sich ein Paradigmenwechsel in der Zukunftsperspektive: Jugendliche der pragmati-

schen Generation bewerten ihre persönliche Zukunft optimistischer als die gesellschaftliche, während es bei früheren Generationen umgekehrt war.

Die Generation im Aufbruch: Ab der Shell Jugendstudie 2015 zeigten sich deutliche Anzeichen, dass sich die bisher pragmatische Generation öffnete und sich neue Merkmale ihrer Generationsgestalt herausbildeten. Zwar blieb die Grundhaltung aus Durchhalten, Anpassen und Improvisieren bestehen, doch traten zunehmend Selbstbewusstsein, Idealismus und Gestaltungswille hervor. Jugendliche wollten aus vorsichtig-taktierenden Verhaltensmustern ausbrechen, neue Horizonte erschließen und bereit sein, Risiken einzugehen. Neben Engagement im nahen sozialen Umfeld wuchs auch die Bereitschaft, gesellschaftspolitisch aktiv zu werden und sich an Idealen zu orientieren. Während frühere Jahre von abwartendem Pragmatismus geprägt waren, zeigten sich 2015 erstmals Tendenzen zu Initiative, Grenzüberschreitung und stärkerer Positionierung. Veränderungen waren besonders im Bereich politischer Einstellungen sichtbar, während Bildungsaspirationen und Fokus auf Freunde und Familie weiterhin bestehen blieben. Die stärksten Veränderungen betrafen das politische Interesse: Jugendliche zeigten wieder verstärkt Aufmerksamkeit für gesellschaftliche Entwicklungen. Anders als in den 1980er Jahren entstand dieses Interesse 2015 weniger aus Unzufriedenheit, sondern aus einer positiven Identifikation mit der Gesellschaft und dem Wunsch, ein friedliches, gerechtes Deutschland zu sichern. Auch Jugendliche aus einfachen Herkunftsschichten zeigten Anzeichen einer Repolitisierung. Die Shell Jugendstudie 2019 bestätigte diesen Trend: Jugendliche beschäftigten sich verstärkt mit gesellschaftlicher Zukunft, insbesondere Umweltproblemen und Klimawandel. Sorgen um persönliche berufliche Perspektiven traten in den Hintergrund, während ökologische und politische Themen für alle sozialen Schichten relevant wurden. Bewegungen wie „Fridays for Future“ zeigten, dass junge Menschen klare Forderungen an die Politik richteten, dabei aber politisches Vertrauen und Legitimationsfähigkeit anerkannten. Die Generation wandte sich nicht gegen, sondern an politische Institutionen, um aktive Lösungen für die Zukunft zu erzwingen.

Die Generation der Krisenzeit: Die gesellschaftspolitische Situation in den 2020er Jahren wird von Pandemie, Krieg, Terror, Inflation, Energie- und Klimakrise sowie dem Erstarken extremistischer Parteien geprägt. Diese angespannte Generationslagerung hat das Aufwachsen Jugendlicher in Deutschland stark beeinflusst. Trotz dieser Herausforderungen zeigt die Shell Jugendstudie 2024, dass Werte, Ziele und Einstellungen junger Menschen bemerkenswert stabil geblieben sind. Es gibt zwar zunehmende politische Positionierungen, insbesondere eine stärkere Präsenz am rechten Rand bei jungen Männern, jedoch keinen generellen Rechtsruck. Grundlegende Kritik an Staat oder Demokratie ist wenig verbreitet, und die Mehrheit glaubt an die Fähigkeit der Gesellschaft,

Krisen gemeinsam zu bewältigen. Das politische Interesse und Engagement junger Menschen ist auf einem Höchststand seit den 1990er Jahren, und viele Jugendliche sehen in fast allen politischen Bereichen erheblichen Handlungsbedarf. Optimismus und Vertrauen in kollektive Gestaltungskraft variieren stark, je nach Empfinden von Benachteiligung und Kontrollverlust. Trotz der Differenzierung teilen die Jugendlichen weiterhin zentrale Werte: soziale Beziehungen, Familie, Freundschaft, Partnerschaft, Leistungs- und Ordnungsorientierung. Insgesamt entsteht ein Bild einer politisch und gesellschaftlich differenzierten, aber pragmatisch orientierten Generation. Es zeigt sich, dass die heutige Generation trotz vielfältiger Krisen bemerkenswert resilient bleibt und sich zwischen Engagement, Pragmatismus und reflektierter Unsicherheit bewegt. Trotz steigender gesellschaftsbezogener Ängste und zunehmender psychischen Belastungen, navigiert sie durch die ökonomischen, ökologischen und politischen Herausforderungen, ohne ihre zentralen Werte und Orientierungshorizonte zu verlieren. Gleichzeitig lassen sich kohärente Generationseinheiten identifizieren, die unterschiedliche Milieus, Perspektiven und Verarbeitungsweisen der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen repräsentieren – ein Befund, der die empirische und konzeptionelle Anschlussfähigkeit an Helmut Fends Ansatz unterstreicht.

Literatur

- Aboim, S., & Vasconcelos, P. (2014). From political to social generations: A critical reappraisal of Mannheim's classical approach. *European Journal of Social Theory*, 17(2), 165–183.
- Albert, M. (2025). Jugendliche in Deutschland im Spiegel der Gesellschaft. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 36-37, 9–15.
- Albert, M., Hurrelmann, K., Leven, I., Quenzel, G., & Schneekloth, U. (2019). Der Nutzen des Begriffs Generation in Soziologie und Jugendforschung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 71(3), 457–469.
- Andresen, S., Lips, A., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S., & Wilmes, J. (2022). *Verpasst? Verscho-ben? Verunsichert? Junge Menschen gestalten ihre Jugend in der Pandemie*. Universitätsverlag Hildesheim.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Suhrkamp.
- Brophy, H., Olson, J., & Paul, P. (2023). Eco-anxiety in youth: An integrative literature review. *International Journal of Mental Health Nursing*, 32(3), 633–661.
- Coupland, D. (1991). *Generation X: Tales for an accelerated culture*. St. Martin's Press.
- Deutsche Shell (Hrsg.). (2002). *Jugend 2002: Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus*. Fischer Taschenbuch Verlag.
- Eppinger, S., Warmuth, M., Schreiber, M., & Ehrl, B. (2024). In Zeiten multipler Krisen: Wie sehen Jugendliche ihre Zukunft? *Sozial Extra*, 48(2), 130–136.
- Fend, H. (1988). *Sozialgeschichte des Aufwachsens: Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert*. Suhrkamp.
- Fend, H. (1989). Zur Sozialgeschichte des Aufwachsens. Welche Formen der Vergemeinschaftung gibt es noch? *Deutsche Jugend*, 37(7/8), 305–312.
- Fend, H. (1998). *Eltern und Freunde: Soziale Entwicklung im Jugendalter*. Huber.

- Fend, H. (2000). Entwicklungspsychologie des Jugendalters: Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Leske + Budrich.
- Fend, H. (2005). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, A. (1985). Zukunft und Politik. In Jugendwerk der deutschen Shell (Hrsg.), *Jugendliche und Erwachsene '85: Band 1 – Biographien, Orientierungsmuster, Perspektiven* (S. 105–132). Leske + Budrich.
- Gensicke, T. (2002). Individualität und Sicherheit in neuer Synthese? In Deutsche Shell (Hrsg.), *Jugend 2002: Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus* (S. 139–212). Fischer.
- Gensicke, T. (2015). Die Wertorientierung der Jugend (2002–2015). In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2015: Eine pragmatische Generation im Aufbruch* (S. 237–272). Fischer.
- Gilroy, P. (1987). *There ain't no black in the Union Jack: The cultural politics of race and nation*. Hutchinson.
- Hafeneger, B. (2023). Aufwachsen in Krisenzeiten. Jugendliche zwischen Klimakrise, Pandemie und Krieg. *Journal für politische Bildung*, 13(1), 40–44.
- Hebdige, D. (1979). *Subculture: The meaning of style*. Methuen.
- Hornstein, W. & Schefold, W. (1993). Pädagogische Jugendforschung im vereinigten Deutschland: Eine Problemskizze. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(6), 893–910.
- Hurrelmann, K., Linssen, R., Albert, M., & Quellenberg, H. (2002). Eine Generation von Ego-taktikern? Ergebnisse der bisherigen Jugendforschung. In Deutsche Shell Holding (Hrsg.), *Jugend 2002: Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus* (S. 31–51). Fischer Taschenbuch.
- Inglehart, R. (1977). *The silent revolution: Changing values and political styles among Western publics*. Princeton University Press.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.). (1981). *Jugend ,81: Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder*. Leske + Budrich.
- Jugendwerk der deutschen Shell (Hrsg.). (1985). *Jugendliche und Erwachsene '85: Band 1 – Biographien, Orientierungsmuster, Perspektiven*. Leske + Budrich.
- Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Napp, A. K., Reiß, F., Behn, S., & Ravens-Sieberer, U. (2025). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Zeiten globaler Krisen: Ergebnisse der COPSY-Längsschnittstudie von 2020 bis 2024. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 68(6), 670–680.
- Klages, H. (1984). *Wertorientierung im Wandel: Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen*. Campus.
- Klages, H. (1993). *Traditionsbruch als Herausforderung: Perspektiven der Wertewandelsgesellschaft*. Campus.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value-orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification. In T. Parsons & E. Shils (Eds.), *Toward a general theory of action* (S. 388–433). Harvard University Press.
- Krüger, H. H., & Grunert, C. (2022). Historische Entwicklung und zukünftige Herausforderungen der Kindheits- und Jugendforschung. In H.-H. Krüger, C. Grunert, & K. Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 7–51). Springer.
- Lauffer, R. S., & Bengtson, V. L. (1974). Generations, aging and social stratification: On the development of generation units. *Journal of Social Issues*, 30(3), 181–205.
- Mannheim, K. (1964). Das Problem der Generationen. In K. H. Wolff (Hrsg.), *Wissenssoziologie: Auswahl aus dem Werk* (S. 509–565). Luchterhand.
- McRobbie, A. (1991). *Feminism and youth culture: From 'Jackie' to 'Just seventeen'*. Macmillan.
- Peter, F., Dohm, L., & Krimmer, M. (2023). Psychische Konsequenzen der Klimakrise: Mehrfachbetroffenheit von Kindern und Jugendlichen angesichts sich verändernder Lebensbedingungen. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 171(2), 130–137.
- Pickel, G. (2018). Werte und Wertewandel. In H.-J. Lauth, M. Kneuer & G. Pickel (Hrsg.), *Handbuch Vergleichende Politikwissenschaft* (S. 957–971). Springer VS.

- Picot, G., & Willert, M. (2006). Jugend in einer alternden Gesellschaft. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2006: Eine pragmatische Generation unter Druck* (S. 241–442). Fischer.
- Pilcher, J. (1994). Mannheim's sociology of generations: an undervalued legacy. *The British Journal of Sociology*, 45(3), 481–495.
- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2022). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (14. Aufl.). Beltz.
- Quenzel, G., Albert, M., & Schneekloth, U. (2024). Jugend 2024: Pragmatisch im Spannungsfeld zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2024: Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt* (S. 269–276). Beltz.
- Quenzel, G., Hurrelmann, K., & Albert, M. (2015). Jugend 2015: Eine pragmatische Generation im Aufbruch. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2015: Eine pragmatische Generation im Aufbruch* (S. 375–388). Fischer.
- Ravens-Sieberer, U., Devine, J., Napp, A. K., Kaman, A., Saftig, L., Gilbert, M., & Erhart, M. (2023). Three years into the pandemic. *Frontiers in Public Health*, 11, 1129073.
- Schelsky, H. (1963). *Die skeptische Generation: Eine Soziologie der deutschen Jugend*. Sonderausgabe. Diederichs.
- Schneekloth, U. & Albert, M. (2024). Jugend und Politik. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2024: Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt* (S. 43–100). Beltz.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1–65). Academic Press.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.). (2006). *Jugend 2006: Eine pragmatische Generation unter Druck*. Fischer.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.). (2010). *Jugend 2010: Eine pragmatische Generation behauptet sich*. Fischer.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.). (2015). *Jugend 2015: Eine pragmatische Generation im Aufbruch*. Fischer.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.). (2019). *Jugend 2019: Eine Generation meldet sich zu Wort*. Beltz.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.). (2024). *Jugend 2024: Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt*. Beltz.
- Walper, S., Reim, J., Schunke, A., Berngruber, A., & Alt, P. (2021). *Die Situation Jugendlicher in der Corona-Krise*. Deutsches Jugendinstitut.
- Weber, M. (1920). *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie* (Bd. 1). Mohr Siebeck.
- Willis, P. (1981). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. Columbia University Press.
- Zinnecker, J. (2000). Die Modernisierung der Kindheit und das erweiterte Bildungsmoratorium. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft 42. Das Jahrhundert der Pädagogik? Erziehungswissenschaft und Erziehung im 20. Jahrhundert* (S. 245–267). Beltz.
- Zinnecker, J. (2006). Jugendforschung als soziales Feld und als Erfahrung von Biografie und Generation. Für Helmut Fend. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26(2), 189–205.

Autor:innen

Albert, Mathias, Prof. Dr.

Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, Arbeitsbereich Politik und Gesellschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: World society theory, Sociology of international relations, Global Conflict Studies, Geopolitics of the Polar Regions, Youth studies.

E-Mail: mathias.albert@uni-bielefeld.de

Hurrelmann, Klaus, Prof. Dr.

Hertie School Berlin

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Verbindung von Sozial-, Bildungs- und Gesundheitspolitik, Einstellungen, Wertorientierungen und Verhaltensweisen von Jugendlichen.

E-Mail: hurrelmann@hertie-school.org

Quenzel, Gudrun, HS-Prof. Dr. habil.

Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Institut für Bildungssoziologie

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Jugend und Sozialisation, Bildungsarmut, Gesundheit und Bildungsungleichheit.

E-Mail: gudrun.queznel@ph-vorarlberg.ac.at

Transformation der Eltern-Kind-Beziehung in der Adoleszenz und jugendliche Autonomieentwicklung

Abstract

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, welche Formen der Veränderung von Eltern-Kind-Beziehungen sich in der Adoleszenz beobachten lassen und welche Auswirkungen diese auf die jugendliche Autonomieentwicklung sowie das psychische Wohlbefinden und die intergenerationalen Beziehungen im frühen Erwachsenenalter haben. Es wird erwartet, dass sich eine gelungene Transformation der Eltern-Kind-Beziehung in Richtung von mehr Selbstständigkeit der Kinder bei gleichzeitig enger emotionaler Verbundenheit sowohl kurz- als auch langfristig positiv auswirkt. Als Datengrundlage dienen eine Jugendlängsschnittstudie und eine Folgeuntersuchung, die 19 Jahre später mit denselben Personen durchgeführt wurde. Die Analysestichprobe besteht aus 1021 Jugendlichen und 463 Eltern. Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden clusteranalytische Verfahren mit Latenten Wachstumskurvenmodellen kombiniert. Die Ergebnisse belegen in Übereinstimmung mit der Individuationstheorie und früheren Forschungsbefunden, dass die Veränderungen in den Eltern-Kind-Beziehungen in der Adoleszenz als Transformationsprozess zu verstehen sind, in welchem die elterlichen Kontrollbemühungen im Allgemeinen kontinuierlich zurückgehen und die emotionale Verbundenheit erhalten bleibt. Hinter diesem normativen Transformationsmuster verbergen sich jedoch unterschiedliche Verlaufsmuster von Eltern-Kind-Beziehungen. Es können vier Muster identifiziert werden, die sich bezüglich der familiären Erziehungsumwelt, den jugendlichen Verhaltensweisen und den Veränderungsprozessen vom 12. bis zum 16. Lebensjahr deutlich unterscheiden. Die Analysen zeigen, dass es eine entscheidende Rolle für die jugendliche Autonomieentwicklung und das spätere Befinden im Erwachsenenalter spielt, in welchem Kontext Jugendliche aufwachsen und wie das Verhältnis von emotionaler Verbundenheit und jugendlichen Autonomiewünschen in der Eltern-Kind-Beziehung reguliert wird. Als besonders entwicklungsförderlich haben sich Beziehungen

erwiesen, die durch enge emotionale Verbundenheit und Autonomie gewährendes elterliches Verhalten, darüber hinaus aber auch durch eine große Gesprächs- und Verhandlungsbereitschaft gekennzeichnet sind.

Keywords: Eltern-Kind-Beziehung, Adoleszenz, Verbundenheit, Autonomie, Langzeitstudie

1 Einleitung

Der Übergang von der Kindheit ins Jugendalter sowie die frühe bis mittlere Adoleszenz sind durch tiefgreifende Veränderungen im Leben Heranwachsender gekennzeichnet. Vom Eintritt der Geschlechtsreife und den Veränderungen des körperlichen Erscheinungsbilds über die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Wertvorstellungen bis hin zu wichtigen zukunftsbezogenen Entscheidungen stehen Jugendliche vor vielfältigen Herausforderungen. Sie müssen lernen, mit den körperlichen Veränderungen der Pubertät umzugehen und gesellschaftliche Erwartungen sowie eigene Wünsche in ein kohärentes Bild von sich selbst und der eigenen Zukunft zu integrieren. Als Entwicklungsaufgaben stehen auf der Handlungsebene vor allem Prozesse der sozialen Verselbstständigung, der Bewältigung schulischer Anforderungen und der aktiven Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben im Vordergrund. Auf der Ebene von Tiefenstrukturen geht es in erster Linie um die Entwicklung von Selbst-, Sozial- und Sachkompetenzen, die für ein positives Verhältnis zur eigenen Person, die soziale Integration und eine eigenständige Lebensführung in modernen Gesellschaften wichtig sind (Fend, 1990, 2003).

In dieser Umbruchsituation verändert sich auch die Beziehung zu den Eltern und Gleichaltrigen. Peers und Freunde werden zunehmend bedeutsamer als Ansprechpersonen und soziale Unterstützungsnetzwerke. Sie fungieren als Spiegel für die eigene Identitätsentwicklung und bieten Orientierung sowie ein soziales Lernfeld, das zur Persönlichkeitsentfaltung beiträgt. Gleichzeitig strebt das Eltern-Kind-Verhältnis, das im Kindesalter noch durch eine eher asymmetrische Struktur mit klarer Rollen- und Machtverteilung gekennzeichnet war, in Richtung von mehr Symmetrie und Gegenseitigkeit. Die Jugendlichen wünschen sich mehr Eigenständigkeit und Mitbestimmung, während die Eltern versuchen, Halt zu geben und Verantwortung zu teilen (Fend, 1998). Eltern und Jugendliche stehen in dieser Zeit vor der anspruchsvollen Aufgabe, die generationale Verbundenheit zu bewahren und zugleich die Autonomieentwicklung der jüngeren Generation voranzutreiben (Carter & McGoldrick, 1988). Der jugendliche Wunsch nach Unabhängigkeit in der Gestaltung des eigenen Lebens, bei faktisch noch vorhandener Abhängigkeit von den Eltern,

muss berücksichtigt werden, ohne dass die Zusammengehörigkeit und Verbundenheit darunter leiden. Beide Seiten der Generationenbeziehung sind gefordert, sich auf neue Rollen einzustellen und ihr Verhältnis zueinander anzupassen. Typische Begleiterscheinungen dieses Wandlungsprozesses sind Spannungen und Konflikte zu alltäglichen Themen wie die Mithilfe im Haushalt, schulische Pflichten, Freizeitregelungen oder der Medienkonsum (Fend, 1998; Storch, 1994).

Dieser Beitrag knüpft an die Arbeiten von Helmut Fend zur Transformation der Eltern-Kind-Beziehung in der Adoleszenz an (Fend, 1998, 2003). Er basiert auf Längsschnittdaten zur Entwicklung der Eltern-Kind-Beziehung von der späten Kindheit bis ins frühe Erwachsenenalter, die im Zeitraum von 1979 bis 2002 unter der Leitung von Helmut Fend erhoben wurden. Im Zentrum steht die Frage, welche Formen der Transformation von Eltern-Kind-Beziehungen sich in der Adoleszenz identifizieren lassen und welche Auswirkungen diese auf die jugendliche Selbstständigkeitsentwicklung sowie das psychische Wohlbefinden und die intergenerationalen Beziehungen im frühen Erwachsenenalter haben.

2 Ablösung oder Transformation? Unterschiedliche theoretische Perspektiven auf die Veränderung der Eltern-Kind-Beziehung in der Adoleszenz

Die Sicht auf die Eltern-Kind-Beziehung in der Adoleszenz war lange Zeit durch die Vorstellung geprägt, dass eine Ablösung und Distanzierung von den Eltern eine notwendige Voraussetzung dafür darstellt, dass sich Jugendliche zu autonomen und reifen Persönlichkeiten entwickeln können (Laursen & Collins, 2009; Walper & Gniewosz, 2018). Eine wichtige Rolle spielten in diesem Zusammenhang psychoanalytische Adoleszenztheorien. Sie betonen, dass, ausgelöst durch die psychosexuelle Reifung in der Pubertät, die enge kindliche Bindung zu den Eltern zugunsten von neuen affektiven Bindungen außerhalb der Familie „zerschnitten“ und das kindliche Über-Ich als elterliche Moral und elterliches Gewissen durch ein eigenständiges Ich ersetzt werden müssen (Blos, 1967; Freud, 1958). Die Adoleszenz wird in dieser Tradition als Unterbrechung in einem friedlichen Wachstumsprozess gesehen, die in ihrer Erscheinung durch innere und äußere Unruhe gekennzeichnet ist, einer Reihe von emotionalen Störungen gleicht und mit häufigen Konflikten in der Eltern-Kind-Beziehung einhergeht (Freud, 1958). Die Aufgabe der Eltern wird dabei als sehr schwierig beschrieben: „There are few situations in life which are more difficult to cope with than an adolescent son or daughter during the attempt to liberate themselves“ (Freud, 1958, S. 276).

Andere Reifungsmodelle weisen demgegenüber der kognitiven Entwicklung eine zentrale Rolle bei der Veränderung der Eltern-Kind-Beziehung zu. Nach diesen Ansätzen fördert der Fortschritt im abstrakten und komplexen Denken in der Adoleszenz ein differenzierteres Verständnis zwischenmenschlicher Unterschiede sowie eine zunehmend egalitäre Sichtweise von Beziehungen, die zuvor auf der einseitigen Autorität der Erwachsenen beruhten (Selman, 1984; Youniss & Smollar, 1985). Infolgedessen streben Jugendliche in ihren Interaktionen mit den Eltern zunehmend nach Gegenseitigkeit und gleichberechtigter Einflussnahme sowie größerer Autonomie in persönlichen Angelegenheiten (Semetana, 1988). Langfristige Auswirkungen auf die Eltern-Kind-Beziehung hängen davon ab, ob es den Eltern und Kindern gelingt, die in der Kindheit etablierte hierarchische Beziehung in egalitäre Strukturen überzuführen und in eine für beide Seiten befriedigende Richtung weiterzuentwickeln. Ansonsten können Autoritätskonflikte entstehen und die emotionale Verbundenheit sowie die jugendliche Autonomieentwicklung darunter leiden (Laursen & Collins, 2009).

Ein wiederum anderes Verständnis der Eltern-Kind-Beziehung während der Adoleszenz liegt Theorien zu Grunde, die ihren Fokus auf die Kontinuität von Beziehungen richten. Das prominenteste Beispiel hierfür ist die Bindungstheorie (Bowlby, 1978), die nicht nur die Bedeutung von frühen familiären Bindungserfahrungen für die kindliche Entwicklung betont, sondern auch die lebensgeschichtliche Kontinuität von Bindungsbeziehungen zwischen Eltern und Kindern bis ins Jugend- und Erwachsenenalter herausstreicht (Collins & Van Dulmen, 2006; Grossmann et al., 2002; Laursen & Collins, 2009). Obwohl sich die Bindungsbeziehung in der Adoleszenz kognitiv und verhaltensmäßig von der kindlichen Bindung zu Eltern unterscheidet, bleiben gemäß diesem Verständnis das elterliche Zuhause und die Beziehung zu den Eltern auch in dieser Lebensphase ein „sicherer Hafen“ und eine wichtige emotionale Ressource (Zimmermann, 1995). Sie stellen ein „Sprungbrett“ für die aktive Exploration der Umwelt und die Autonomieentwicklung in der Adoleszenz dar (Holmes, 2002; Zimmermann & Becker-Stoll, 2001).

Die Bindungstheorie und die kognitiven Reifungsmodelle haben dazu beigetragen, die zuvor weitgehend unhinterfragte Annahme zu relativieren, wonach eine Ablösung von den Eltern eine notwendige Bedingung für die Autonomieentwicklung in der Adoleszenz darstellt. Heute gehen die meisten theoretischen Ansätze davon aus, dass Verbundenheit und Autonomie nicht als sich ausschließende Gegensätze verstanden werden sollten. Vielmehr gelten sie als universelle psychologische Grundbedürfnisse, die in einem dialektischen Verhältnis zueinander stehen und sich gegenseitig beeinflussen und ergänzen, je nach kulturellem Kontext jedoch unterschiedlich sozialisiert sind (Keller, 2011; Ryan & Deci, 2000). Sie sind im gesamten Lebensverlauf für

die Koevolution des Einzelnen im Kontext seiner sozialen Beziehungssysteme und die individuelle Entwicklung wichtig (Blatt & Blass, 1996; Schneewind, 2008; Thönnissen et al., 2022). Verbundenheit und Autonomie auf möglichst hohem Niveau in Einklang zu bringen, stellt eine lebenslange Entwicklungsaufgabe dar (Schneewind, 2008; Stierlin, 1989). „Alle unsere Hoffnungen und Wünsche scheinen letztendlich auf diese beiden Grundbedürfnisse zurückzugehen“ (Kegan, 1986, S. 149). Erst aus Verbundenheit kann Selbstständigkeit und Individualität erwachsen, und Selbstständigkeit und Individualität sind wiederum die Voraussetzung für reife interpersonale Beziehungen (Stierlin, 1989).

Die Entwicklung von Selbstständigkeit in der Adoleszenz hängt in diesem Sinne von einer vertrauensvollen und emotional befriedigenden Eltern-Kind-Beziehung ab, während umgekehrt eine befriedigende Beziehung an eine altersgerechte elterliche Autonomiegewährung und jugendliche Selbstständigkeitsentwicklung gebunden ist (Blatt & Blass, 1996; Mattejat, 1993; Youniss, 1980). Die Eltern-Kind-Beziehung wird in der Adoleszenz nicht aufgegeben, sondern muss vielmehr neu ausgehandelt und weiterentwickelt werden. Idealerweise wird sie in eine Beziehung mit mehr Gleichberechtigung und Symmetrie überführt, in welcher die jugendlichen Kinder, unter Aufrechterhaltung der emotionalen Verbundenheit, schrittweise mehr Autonomie und Rechte übernehmen können. Die Individuationstheorie spricht in diesem Zusammenhang von einem Transformationsprozess (Cooper et al., 1983; Grotevant, 1998; Grotevant & Cooper, 1986; Thönnissen et al., 2022; White et al., 1983). Damit die Transformation gelingt, sind von beiden Seiten der Generationenbeziehung Anpassungsfähigkeit und Kommunikationsbereitschaft gefordert, die sich im besten Fall bereits vor Beginn der kindlichen Adoleszenz auf der Basis einer gemeinsamen Geschichte von emotional tragfähigen Interaktionen entwickelt haben (Olsen, 1993; Olsen & McCubbin, 1982; Wynne, 1985).

3 Empirische Befunde zur Veränderung der Eltern-Kind-Beziehung in der Adoleszenz

3.1 Verbundenheit und Konflikte

Größere repräsentative Studien zur Eltern-Kind-Beziehung zeigen seit längerem, dass die Beziehung zwischen den Generationen in der Adoleszenz in der Mehrzahl der Familien nicht durch eine emotionale und kognitive Ablösung oder Distanzierung gekennzeichnet ist. Obwohl Jugendliche mit Beginn der Adoleszenz auf immer mehr Rechte und Entscheidungsfreiräume pochen und es deswegen häufiger zu Meinungsverschiedenheiten und Konflikten kommt, nimmt die emotionale Verbundenheit im Durchschnitt nur unwesentlich ab

(Fend, 1998). Jugendliche, die sich als selbstständig erachten, berichten im Gegenteil häufiger von einer engen Beziehung zu den Eltern und dass sie bei ihnen Rat suchen (Fend, 1998; Kandel & Lesser, 1969). Ernsthafte Beziehungsstörungen haben in der Adoleszenz entgegen früheren psychoanalytischen Vorstellungen nur eine geringe Prävalenz. Sie beruhen häufig auf einer familiären Vorgeschichte von Konflikten und Feindseligkeiten oder einem unflexiblen, autoritär-kontrollierenden elterlichen Erziehungsstil, der aus der Kindheit übernommen und in der Adoleszenz nicht an die Autonomiebedürfnisse der Jugendlichen angepasst wird (Conger & Ge, 1999; Loeber et al., 2000; Sorkhabi & Middaugh, 2014).

Die Befunde weisen im Allgemeinen auf einen Transformationsprozess mit einem kurvilinearen Verlauf in der emotionalen Verbundenheit und Konflikthäufigkeit hin. Während es in der frühen Adoleszenz häufig zu einer Verschlechterung in der Eltern-Kind-Beziehung kommt, findet in der mittleren und späten Adoleszenz wieder eine Annäherung statt: Die emotionale Verbundenheit steigt erneut und die Konfliktgespräche nehmen wieder ab (Becker Stoll et al., 2000; Conger & Ge, 1999; De Goede et al., 2009; Koepke & Denissen, 2012; Laursen et al., 1998; Pinquart & Silbereisen, 2002). Die Bedeutung von Konflikten als Indikator für Beziehungsprobleme muss allerdings relativiert werden: Je mehr Konflikte, desto schlechter die Beziehung, trifft nicht immer zu (Laursen & Collins, 2009; Walper & Gniewosz, 2018). Die Autonomieentwicklung der jugendlichen Kinder geht in vielen Familien mit Dissens und Konflikten über erweiterte Entscheidungsspielräume einher, ohne dass die Beziehung dadurch längerfristig leidet. Wesentlich im Hinblick auf die Beziehungsqualität ist, vor welchem emotionalen Hintergrund und in welcher Form Differenzen ausgetragen werden (Fend, 1998; Storch, 1994). Konflikte sind insbesondere dann Ausdruck einer beeinträchtigten Beziehungsqualität und schädlich für die jugendliche Entwicklung, wenn sie mit persönlichen Abwertungen, Vorwürfen, Entmutigungen oder Gleichgültigkeit verbunden sind. Der beste Kontext für den Aufbau von Selbstsicherheit und Selbstständigkeit sind Eltern-Kind-Beziehungen, in welchen Differenzen konstruktiv und auf der Basis von emotionaler Verbundenheit in empathischer und akzeptierender Weise ausgehandelt und geäußert werden. Eine gut funktionierende Beziehung hält auch Meinungsverschiedenheiten und Konflikte aus und ist nicht mit oberflächlicher Harmonie zu verwechseln (Kreppner, 1996; Ullrich, 1999). Sie zeichnet sich insgesamt durch emotionale Verbundenheit, eine konstruktive Kommunikation sowie altersgemäße Entscheidungsspielräume aus, die den Kindern Möglichkeiten zur individuellen Differenzierung und Selbstständigkeitsentwicklung eröffnen. Wichtig ist zudem, dass die Eltern ihren Kindern Orientierung und altersgemäße Strukturen vorgeben, sie bei der Bewältigung der adoleszenten Entwicklungsaufgaben unterstützen und vor Risikoverhaltens-

weisen bewahren (Baumrind, 1991; Grotevant & Cooper, 1986; Mattejat, 1993; Olsen & Lavee, 1989; Sanders & Morawska, 2018; Schneewind, 1994).

3.2 Regulation von Verbundenheit und Autonomie

Zahlreiche Studien weisen darauf hin, dass die Art und Weise, wie Eltern und Kinder ihre Beziehung in der Adoleszenz gestalten, mit der jugendlichen Selbstständigkeitsentwicklung und deren psychischem Wohlbefinden zusammenhängen (Baumrind, 1991; Bornstein, 2002; Eisenberg et al., 2005; Lansford et al., 2014; Piko & Balazs, 2012; Sanders & Morawska, 2018; Steinberg, 2001). Elterliche Wärme und Akzeptanz in Verbindung mit Autonomiegewährung und nicht einschränkender Aufsicht wirken sich beispielsweise positiv auf die Selbstständigkeitsentwicklung, den Selbstwert und das psychische Wohlbefinden der Kinder aus (Chan & Koo, 2011; Grotevant, 1998; Grotevant & Cooper, 1986; Thönnissen et al., 2022). Autoritäres elterliches Erziehungsverhalten hat umgekehrt negative Auswirkungen auf die Selbstständigkeitsentwicklung und das kindliche Wohlbefinden (Eisenberg et al., 2005; Fend, 1998; Sanders & Morawska, 2018). Häufig beeinflussen sich elterliche Erziehungsverhaltensweisen und kindliche Probleme auch wechselseitig in Form eines sich verstärkenden Teufelskreises. Für autoritäres, streng bestrafendes erzieherisches Handeln ist dieser sich verstärkende Mechanismus gut nachgewiesen (Smith et al., 2014). Psychische Belastungen und Verhaltensprobleme der Kinder können in diesem Sinne sowohl als Folge von beeinträchtigten Beziehungs- und Erfahrungserfahrungen mit den Eltern entstehen als auch ihrerseits die Eltern-Kind-Beziehung überschatten.

Als besonders förderlich für die Eltern-Kind-Beziehung und die kindliche Entwicklung, vor allem in der frühen und mittleren Adoleszenz, hat sich eine elterliche Fürsorge und Einflussnahme im Sinne des autoritativen Erziehungsstils erwiesen. Dieser Erziehungsstil zeichnet sich durch ein hohes Maß an emotionaler Wärme und Responsivität bei gleichzeitig klaren elterlichen Regeln und Anforderungen an (sozial-)kompetentes Verhalten aus. Er umfasst auch die elterliche Bereitschaft, die Regeln und Anforderungen zu begründen und mit den Kindern auszuhandeln (Baumrind, 1991; Bornstein, 2002; Eisenberg et al., 2005; Piko & Balazs, 2012; Sanders & Morawska, 2018; Steinberg, 2001). Mit zunehmendem Alter der Jugendlichen verändern sich jedoch die Möglichkeiten der elterlichen Einflussnahme. Die von Eltern und Jugendlichen gemeinsam verbrachte Zeit wird geringer, der jugendliche Aktionsradius und deren Orientierung an Gleichaltrigen steigen und das Bedürfnis nach Privatheit und Entscheidungsfreiheit nehmen zu. Versuche der direkten elterlichen Einflussnahme müssen im Laufe der Adoleszenz deshalb indirekten Fürsorge- und Unterstützungsangeboten im Sinne von „Monitoring“ weichen. Unter Monitoring wird das Wissen darüber verstanden, wo und mit wem sich

das Kind aufhält, was es dabei tut und wie es ihm geht (Hofer, 2002). Es umfasst das Beobachten und Strukturieren der kindlichen Umgebung und das indirekte Beeinflussen seiner Entwicklung. Positive Wirkung zeigt es vor allem dann, wenn die Jugendlichen Kooperations- und Kommunikationsbereitschaft zeigen und sich den elterlichen Unterstützungsangeboten gegenüber öffnen. Gelingendes Monitoring ist in diesem Sinne auch Ausdruck einer intakten Eltern-Kind-Beziehung (Stattin & Kerr, 2000; Walper & Gniewosz, 2018). Es spielt nicht zuletzt im Zusammenhang mit der schulischen Entwicklung der Jugendlichen eine große Rolle (Fend, 1997).

Der Transformationsprozess birgt jedoch auch das Risiko des Scheiterns: Die Eltern-Kind-Beziehung kann erstarren oder zerbrechen, wenn Eltern ihre Kontrollansprüche nicht zurücknehmen oder diese zu hart und unnachgiebig durchsetzen. Autonomieeinschränkendes elterliches Verhalten geht häufig mit niedrigem Selbstwert, erhöhter Depressivität und Ängstlichkeit im Jugend- und jungen Erwachsenenalter einher (Branje et al., 2010; Rudy & Grusec, 2001; Thönnissen et al., 2022; Wolfradt et al., 2003). Auch psychologische Kontrolle in Form von elterlichem Liebesentzug, Herabwürdigung und Manipulation oder inkonsistentes elterliches Erziehungsverhalten beeinträchtigen die Generationenbeziehungen und können eine Verringerung des Selbstwerts sowie weitere psychische Belastungen bei den Kindern zur Folge haben (Barber, 2002; Hoeve et al., 2009). Andererseits droht Kindern Überforderung, wenn die Eltern ihnen zu wenig emotionalen Halt und Orientierung geben und sie mit den Herausforderungen der Adoleszenz allein lassen, indem sie sich zurückziehen oder ihnen zu früh Eigenverantwortung übertragen (Stierlin, 1989). Sowohl ein vorzeitiger Rückzug aus der erzieherischen Verantwortung als auch eine sehr späte Autonomiegewährung können negative Folgen haben (Pavlova et al., 2011). Was passieren kann, wenn die jugendlichen Autonomiewünsche keine Berücksichtigung finden bzw. die Eltern ihre Kontroll- und Überwachungsbemühungen nicht zurücknehmen, hat sich beispielhaft in der Konstanzer Jugendlängsschnittstudie von Helmut Fend gezeigt. Unterschiedliche Vorstellungen über altersangemessene Selbstständigkeit waren mit deutlichen Einbußen in der Beziehungsqualität und häufigen Meinungsverschiedenheiten und Konflikten zwischen den Generationen verbunden. Bei den Mädchen war dies im Übrigen viel ausgeprägter der Fall als bei den Jungen (Fend, 1998).

Die familiäre Beziehungsgestaltung in der Adoleszenz besitzt darüber hinaus Vorbildcharakter für die jüngere Generation. Sie bildet ein wichtiges Lernfeld für die Aneignung sozio-emotionaler Kompetenzen, die im späteren Leben für die Interaktion in Freundschafts- und Liebesbeziehungen sowie in der Beziehung zu eigenen Kindern bedeutsam sind und auch das Verhältnis zu den eigenen Eltern im Erwachsenenalter beeinflussen. Studien zu den lang-

fristigen Auswirkungen von familiären Beziehungserfahrungen zeigen, dass die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung und die Regulation von Autonomie und Verbundenheit in der Adoleszenz den Selbstwert und die Depressionsneigung sowie die künftige Qualität und Intensität der intergenerationalen Beziehungen im frühen Erwachsenenalter vorhersagen. Die Vorhersagekraft ist insbesondere für Töchter relativ hoch (Aquilino, 1997; Berger & Fend, 2005; Berger & Jammal-Abboud, 2025; Raudino et al., 2013; Roberts & Bengtson, 1993).

4 Fragestellung

In der vorliegenden Studie wird auf der Basis von Längsschnittdaten, die den Zeitraum von der späten Kindheit bis ins frühe Erwachsenenalter abdecken, die Veränderung der Eltern-Kind-Beziehung während der Adoleszenz untersucht. Es werden folgende Fragen adressiert:

1. Wie verändert sich die Eltern-Kind-Beziehung in der Adoleszenz bei Mädchen und Jungen auf den gemäß der Individuationstheorie zentralen Dimensionen Verbundenheit, Konflikthäufigkeit und Kontrolle bzw. Autonomiegewährung? Wie sieht der normative Verlauf bei Mädchen und Jungen aus?
2. Lassen sich subgruppenspezifische Muster der Veränderung der Eltern-Kind-Beziehung in der Adoleszenz identifizieren? Wie unterscheiden sich diese Muster und mit welchen Merkmalen des Erziehungskontexts und der Jugendlichen hängen sie zusammen?
3. Welche subgruppenspezifischen Muster erweisen sich als besonders förderlich bzw. hinderlich für die jugendliche Autonomieentwicklung in der Adoleszenz? Lassen sich längerfristige Auswirkungen auf das psychische Wohlbefinden und die Eltern-Kind-Beziehung im frühen Erwachsenenalter feststellen?

Es wird erwartet, dass sich eine gelungene Transformation der Eltern-Kind-Beziehung in Richtung von mehr Selbstständigkeit der Jugendlichen bei gleichzeitig enger emotionaler Verbundenheit sowohl kurz- als auch langfristig positiv auf die jugendliche Entwicklung auswirkt.

5 Methode

5.1 Stichprobe

Der Beitrag basiert auf Daten der „Konstanzer Längsschnittstudie zur Entwicklung im Jugendalter“ und einer Folgeuntersuchung, die 19 Jahre später mit denselben Personen durchgeführt wurde. Die beiden Studien bildeten den Ausgangspunkt einer der inzwischen längsten Lebensverlauf- und Drei-Generationenstudien im deutschsprachigen Raum, die heute unter dem Namen „LiF-Studie – Lebensverläufe bis ins fortgeschrittene Erwachsenenalter“ bekannt ist (Fend et al., 2009; Lauterbach et al., 2016).

Die Konstanzer Jugendlängsschnittstudie fand von 1979 bis 1983 mit Jugendlichen aus der Großstadt Frankfurt am Main und zwei ländlichen Regionen des Bundeslands Hessen statt. Die Jugendlichen wurden von der 6. bis zur 10. Schulstufe in jährlichen Abständen in ihren Klassenverbänden befragt. Sie waren 1979 im Durchschnitt 12.23 Jahre alt ($SD = 0.67$ Jahre; $Range = 10$ bis 15 Jahre). Jährlich nahmen zirka 2000 Jugendliche teil. In der damals für Westdeutschland repräsentativen Studie wurden u. a. die Eltern-Kind-Beziehung, die jugendliche Autonomieentwicklung, die schulische Situation und die Persönlichkeitsentwicklung differenziert erhoben. Neben den Befragungen der Jugendlichen wurden 1980 und 1982 zwei große Elternbefragungen durchgeführt ($N_{1980} = 988$, $N_{1982} = 590$). 2002 fand eine Follow-Up-Studie mit den mittlerweile 35-jährigen ehemaligen Jugendlichen statt. 1527 Personen nahmen nach der langen Unterbrechung an der Fortsetzungsstudie teil. Als Indikatoren für die Lebensbewältigung im frühen Erwachsenenalter wurden verschiedene Merkmale im sozialen und beruflichen Bereich sowie im Bereich des psychischen Wohlbefindens erhoben. Die Eltern-Kind-Beziehung spielte erneut eine wichtige Rolle.

Für die Auswahl der Analysestichprobe ist die Überlegung leitend, alterskorrelierte Entwicklungsprozesse vom 12. bis zum 16. Lebensjahr unter vergleichbaren Kontextbedingungen untersuchen zu können. Die Gesamtstichprobe der Konstanzer Jugendlängsschnittstudie wird deshalb auf Jugendliche eingegrenzt, die sich bei der Ersterhebung im Jahr 1979 im 12. Lebensjahr (12.00–12.99 Jahre) befanden und während des gesamten Erhebungszeitraums bei mindestens einem Elternteil lebten und die Schule besuchten. Um Veränderungen in der Eltern-Kind-Beziehung zuverlässig schätzen zu können, werden zudem nur Jugendliche in die Stichprobe aufgenommen, die bei mindestens drei der fünf Befragungen der Jugendlängsschnittuntersuchung Angaben zur Beziehung zu ihren Eltern gemacht haben. Jugendliche, die eine Schule mit Basisanforderungen besuchten (Hauptschule), fallen aus der Analysestichprobe heraus, da sie im letzten Jahr der Datenerhebung (1983) im Alter von zirka

16 Jahren die Schule in der Regel bereits verlassen hatten und in eine berufliche Ausbildung übergetreten waren.

1021 Jugendliche, 548 Mädchen und 473 Jungen, erfüllen die beschriebenen Kriterien. Dies entspricht 69,6 Prozent der Grundgesamtheit aller Jugendlichen der Konstanzer Jugendlängsschnittstudie, die Schulen mit mittleren und höheren Anforderungen besuchten (Realschulen und Gymnasien bzw. äquivalentes Leistungsniveau in Gesamtschulen). Zusätzlich können die Angaben von 463 Eltern genutzt werden.

Für die Gruppe der Jugendlichen ist die Analysestichprobe annähernd repräsentativ. Es zeigen sich keine Abweichungen bezüglich Schichtzugehörigkeit der Eltern ($\chi^2 = 6.958$, $df = 4$, $p > .05$) und Geschwisterzahl ($\chi^2 = 1.619$, $df = 1$, $p > .05$). Auch die emotionale Verbundenheit zwischen Eltern und Jugendlichen ($t = 0.907$, $df = 1076$, $p > .05$), die Konflikthäufigkeit mit den Eltern ($t = 0.185$, $df = 1066$, $p > .05$) und die wahrgenommene elterliche Kontrolle bzw. Autonomieeinschränkung ($t = 1.653$, $df = 1076$, $p > .05$) im Alter von 16 Jahren unterscheiden sich nicht. In der Analysestichprobe befinden sich jedoch etwas mehr Mädchen ($\chi^2 = 12.701$, $df = 1$, $p < .001$) und etwas weniger Jugendliche mit getrennt lebenden oder geschiedenen Eltern ($\chi^2 = 7.603$, $df = 1$, $p < .01$).

5.2 Messinstrumente

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Messinstrumente. Sie sind in der Reihenfolge ihrer Verwendung dargestellt.

Tab. 1: Überblick über die Messinstrumente

Bezeichnung Item/Skala, (Messzeitpunkt), Quellen	Beispielitem	Anzahl Items	M (SD)	Wertebereich	Cronbachs α
Dimensionen der Eltern-Kind-Beziehung in der Adoleszenz					
Emotionale Verbundenheit mit den Eltern ¹ (J: 1979-1983) ² Berger & Fend, 2005	„Ich habe das Gefühl, dass ich mit meinen Eltern über alles reden kann.“ stimmt gar nicht (1) bis stimmt völlig (5)	4	3.68 (0.88)	1-5	.81 bis .84
Konflikthäufigkeit mit den Eltern (J: 1979-1983) Fend & Prester, 1986	„Zwischen meinen Eltern und mir kommt es oft zu Reibereien.“ stimmt gar nicht (1) bis stimmt völlig (5)	1	2.52 (1.05)	1-5	-

1 In der Konstanzer Jugendlängsschnittstudie wurde nicht nach der Beziehung zu Mutter und Vater unterschieden.

2 Datenquellen: J = Jugendlängsschnittstudie; E = Elternbefragung; F = Fortsetzungsstudie
Die angegebenen Mittelwerte und Standardabweichungen zu Merkmalen aus der Jugendlängsschnittstudie beziehen sich jeweils auf die Messungen im Jahr 1980.

Transformation der Eltern-Kind-Beziehung in der Adoleszenz

Bezeichnung Item/Skala, (Messzeitpunkt), Quellen	Beispielitem	Anzahl Items	M (SD)	Werte- bereich	Cron- bachs α
Kontrolle bzw. Autonomiegewährung durch die Eltern (J: 1979-1983) Berger & Fend, 2005	„Meine Eltern lassen mich häufig nicht tun, was ich selbst möchte.“ stimmt gar nicht (1) bis stimmt völlig (5)	4	2.57 (0.82)	1-5	.71 bis .78
Kontextmerkmale in der Adoleszenz					
Soziale Schicht des Elternhauses (J: 1980) Kleining & Moore, 1968	Einschätzung der sozialen Schicht des Elternhauses, Unter- (1) bis Oberschicht (5)	1	2.98 (0.93)	1-5	-
Trennung oder Scheidung der Eltern (J: alle Angaben bis 1983)	Erfassung elterlicher Trennung oder Scheidung mit Jahresangabe	1	0.11	0-1	-
Höchster Schulabschluss der Jugendlichen (F: 2002) Fend & Prester, 1986	Retrospektive Erfassung des höchsten Schulabschlusses, ohne Abschluss (0) bis Abitur (5)	1	3.92 (0.96)	0-5	-
Familiäre Erziehungsumwelt in der Adoleszenz					
Autoritäre Erziehungseinstellungen (E: 1980) Fend & Prester, 1986	„Es ist ein wichtiges Ziel der Erziehung, Gehorsam zu sein.“ stimmt nicht (1) / stimmt (2)	8	12.63 (2.07)	8-16	.71
Drohungen und Verbote in der Erziehung (E: 1980) Fend & Prester, 1986	„Ich schimpfe: Du kannst dich auf etwas gefasst machen, wenn Du nochmals unpünktlich bist.“ nie (1) bis meistens (4)	6	10.10 (3.57)	6-24	.82
Gesprächsintensität zwischen Eltern und Jugendlichen (J: 1980) Fend & Prester, 1986	„Wie oft besprecht ihr untereinander, was man in der Freizeit machen kann oder soll?“ so gut wie nie (1) bis täglich (4)	5	11.79 (3.07)	5-20	.72
Verhaltensmerkmale der Jugendlichen					
Soziale Durchsetzungsfähigkeit (J: 1980) Fend & Prester, 1986	„Ich glaube, ich kann mich nicht so gut durchsetzen wie andere.“ (-) stimmt nicht (1) / stimmt (2)	6	10.41 (1.72)	6-12	.72
Schulische Leistungsbereitschaft (J: 1980) Fend & Prester, 1986	„Wie sehr strengst Du dich für die Schule an?“ gar nicht (1) bis sehr (5)	3	3.48 (0.64)	1-5	.61

Bezeichnung Item/Skala, (Messzeitpunkt), Quellen	Beispielitem	Anzahl Items	M (SD)	Werte- bereich	Cron- bachs α
Wahrgenommene Erziehungsschwierigkeiten (E: 1980) Fend & Prester, 1986	„Wir haben es mit unserem Kind ...“ leicht (1) bis schwer (5)	1	2.15 (0.86)	1-5	-
Autonomieentwicklung in der Adoleszenz					
Selbstwert (J: 1979-1983) Rosenberg, 1965; Fend & Prester, 1986	„Im Großen und Ganzen bin ich mit mir zufrieden.“ stimmt nicht (1) / stimmt (2)	8	13.64 (2.10)	8-16	.71 bis .77
Selbstwirksamkeitsüber- zeugungen (J: 1979-1983), Fend & Prester, 1986; Schwarzer & Jerusalem, 2002	„Ich gebe häufig schon bei der ersten Schwierigkeit auf.“ (-) stimmt nicht (1) / stimmt (2)	8	13.17 (2.18)	8-16	.66 bis .79
Psychisches Wohlbefinden und Generationenbeziehung im frühen Erwachsenenalter					
Selbstwert (F: 2002), Grob & Maag Merki, 2001	„Ich fühle mich wohl in meiner Haut.“ trifft gar nicht zu (1) bis trifft genau zu (4)	2	6.52 (1.15)	2-8	$r = .41$ ($p < .001$)
Depressionsneigung (F: 2002) Beck Depressions-Inventar, Schmitt & Maes, 2000	„Ich sehe mutlos in die Zu- kunft.“ nie (0) bis fast immer (5)	7	6.92 (4.24)	0-35	.84
Emotionale Verbundenheit mit Mutter Furman & Buhrmester, 1985; Schneewind & Rup- pert, 1995	„Meine Mutter mag mich so, wie ich bin.“ trifft gar nicht zu (1) bis trifft genau zu (4)	5	15.07 (3.05)	5-20	.85
Emotionale Verbundenheit mit Vater Furman & Buhrmester, 1985; Schneewind & Rup- pert, 1995	„Mein Vater mag mich so, wie ich bin.“ trifft gar nicht zu (1) bis trifft genau zu (4)	5	14.45 (3.29)	5-20	.87

5.3 Analyseverfahren

Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden zwei statistische Verfahren kombiniert. Einerseits werden Wachstumskurvenmodelle (Latent Growth Models) berechnet. Sie erlauben es, den dynamischen und interaktiven Charakter von Veränderungen in der Eltern-Kind-Beziehung über die Zeit abzubilden (Gräser et al., 2001; Walker et al., 1996). Es können die interindividuelle und intraindividuelle Variabilität in der Veränderung von Eltern-Kind-Beziehungen gemessen und lineare sowie kurvilineare Verläufe vom 12. bis zum

16. Lebensjahr modelliert werden (Walker et al., 1996; Willett & Sayer, 1994). Andererseits werden Clusteranalysen durchgeführt. Sie ermöglichen es, verschiedene Konfigurationen von Eltern-Kind-Beziehungen in den Daten zu erkennen und diese im Rahmen von weiteren Analysen für die Erklärung und Vorhersage zu nutzen (Wiedenbeck & Züll, 2001). Während es sich bei Wachstumskurvenmodellen um ein theoriegestütztes Verfahren handelt, erlauben Clusteranalysen eine datengetriebene Gruppierung, ohne dass vorab Hypothesen über die Datenstruktur benötigt werden.

6 Ergebnisse

6.1 Transformation der Eltern-Kind-Beziehung vom 12. bis zum 16. Lebensjahr

In den Abbildungen 1a und 1b sind die Verläufe von emotionaler Verbundenheit, Konflikthäufigkeit und elterlicher Kontrolle in Eltern-Tochter- bzw. Eltern-Sohn-Beziehungen dargestellt. Es handelt sich um die mittels Wachstumskurvenmodellen berechneten Entwicklungsgradienten für den Zeitraum vom 12. bis zum 16. Lebensjahr der Jugendlichen³. Der Verlauf der emotionalen Verbundenheit wird als latentes Wachstumskurvenmodell zweiter Ordnung mit vier Indikatoren bzw. Items pro Messzeitpunkt modelliert. Die Items messen die von den Jugendlichen wahrgenommene Zuwendung, Wertschätzung und Unterstützung durch die Eltern sowie deren Verlässlichkeit und Verständnis für die jugendlichen Probleme. Konflikthäufigkeit wird als Wachstumskurvenmodell erster Ordnung mit einem Item zu Reibereien zwischen Eltern und Kindern erfasst. Die Veränderung der elterlichen Kontrolle vom 12. bis 16. Lebensjahr kann ebenfalls als Wachstumskurvenmodell zweiter Ordnung mit vier Indikatoren bzw. Items modelliert werden. Die vier Items erfassen das Ausmaß autoritären Erziehungsverhaltens und asymmetrischer Machtstrukturen in der Eltern-Kind-Beziehung. In der Umkehrung messen sie die von den Eltern gewährte Autonomie.

3 Der durchschnittliche Anteil an fehlenden Werten beträgt für die drei Dimensionen 15.75%. Fehlende Werte wurden mit der Full Information Maximum Likelihood Methode (FIML) geschätzt.

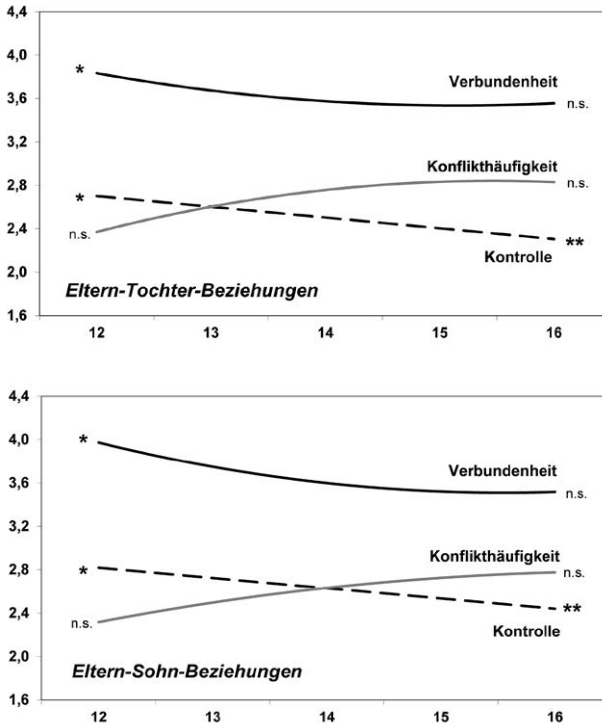


Abb. 1a und 1b: Entwicklungsgradienten von Verbundenheit, Konflikthäufigkeit und Kontrolle in Eltern-Tochter- und Eltern-Sohn-Beziehungen vom 12. bis 16. Lebensjahr (eigene Darstellung)

Verlauf der emotionalen Verbundenheit

Die Abbildungen zeigen für die emotionale Verbundenheit sowohl in den Eltern-Tochter- als auch den Eltern-Sohn-Beziehungen einen kurvilinearen Verlauf: Es konnten für beide Beziehungskonstellationen Wachstumskurvenmodelle mit statistisch signifikanten linearen (Töchter: $mean \alpha_{ls} = -.187, p < .001$; Söhne: $mean \alpha_{ls} = -.257, p < .001$) und quadratischen Faktoren berechnet werden (Töchter: $mean \alpha_{qs} = .029, p < .001$; Söhne: $mean \alpha_{qs} = .036, p < .001$)⁴. Die messtechnischen Voraussetzungen dafür sind mit partieller Messinvarianz gegeben (Steenkamp & Baumgartner, 1998). Die Modellkennwerte sind gut.⁵

4 Notation in Anlehnung an Li und Acock (1999).

5 Modellfit Eltern-Tochter-Beziehungen: $\chi^2 = 272.200, df = 180, p < .001, RMSEA = .031, p-close = 1.000, CFI = .984, TLI = .982$; Modellfit Eltern-Sohn-Beziehungen: $\chi^2 = 245.603, df = 176, p < .001$.

Aus dem Verlauf der beiden Entwicklungsgradienten kann entnommen werden, dass die untersuchten Kinder ihre Beziehung zu den Eltern im Alter von 12 Jahren im Durchschnitt als emotional eng einschätzen. Die Jungen beurteilen die Beziehung zu ihren Eltern in diesem Alter noch etwas besser als die Mädchen ($\Delta mean \alpha_i = .141, p < .05$), was vermutlich auf den allgemein etwas späteren Beginn der Pubertät bei Jungen zurückzuführen ist. Die Durchschnittswerte ($mean \alpha_i$) mit 12 Jahren betragen bei den Mädchen $\alpha_i = 3.833$ und bei den Jungen $\alpha_i = 3.974$ auf einer Skala, die von 1 bis 5 reicht. Vom 12. bis zum 14. Lebensjahr nimmt die Verbundenheit dann in beiden Beziehungskonstellationen leicht und eher gradlinig ab und pendelt sich bis zum 16. Lebensjahr auf einem immer noch hohen Niveau wieder ein. Insgesamt ist die Verschlechterung in der emotionalen Verbundenheit vom 12. bis zum 16. Lebensjahr sowohl bei den Jungen als auch bei den Mädchen mit 0.46 bzw. 0.28 Punkten relativ gering. Mit 16 Jahren besteht kein Unterschied mehr in der durchschnittlichen emotionalen Verbundenheit von Mädchen und Jungen mit den Eltern ($\Delta mean_{16} = 0.037, p > .05$).

Verlauf der Konflikthäufigkeit

Auch die Veränderungen in der Konflikthäufigkeit lassen sich als Wachstums-kurvenmodelle mit kurvilinearen Verläufen modellieren. Die linearen und quadratischen Anteile in den Entwicklungsgradienten erreichen in beiden Beziehungskonstellationen statistische Signifikanz (Töchter: $mean \alpha_{ls} = .275, p < .001, mean \alpha_{qs} = -.040, p < .001$; Söhne: $mean \alpha_{ls} = .203, p < .001; mean \alpha_{qs} = -.022, p < .05$). Die Modelle weisen gute Kennwerte auf.⁶

Aus den Abbildungen 1a und 1b lässt sich erkennen, dass die Verläufe für die Eltern-Tochter- und Eltern-Sohn-Beziehungen fast identisch sind: Die durchschnittliche Konflikthäufigkeit steigt in beiden Beziehungskonstellationen vom 12. bis zum 14. Lebensjahr in eher linearer Form an. Danach verlangsamt sich der Anstieg und schwächt sich bis zum 16. Lebensjahr ab. Der Gesamtanstieg ist mit ungefähr 0.42 Punkten eher gering und die Konflikthäufigkeit bewegt sich insgesamt während des gesamten Zeitraums auf einem moderaten, nicht besorgniserregenden Niveau (Mittelwerte im Alter von 16 Jahren: $mean \alpha_{16} = 2.830$ bzw. $mean \alpha_{16} = 2.776$).

Die statistischen Analysen bestätigen die weitgehende Parallelität der Verläufe. Sie zeigen, dass sich der lineare und der quadratische Faktor in den beiden Beziehungskonstellationen nicht unterscheiden ($\Delta mean \alpha_{ls} = -.072, p > .05; \Delta mean \alpha_{qs} = .018, p > .05$). Auch das Anfangs- und Endniveau im Alter von 12

.001, RMSEA = .029, p-close = 1.000, CFI = .977, TLI = .972

6 Modellfit Eltern-Tochter-Beziehungen: $\chi^2 = 11.464, df = 9, p > .05, RMSEA = .022, p-close = .902, CFI = .996, TLI = .994$; Modellfit Eltern-Sohn-Beziehungen: $\chi^2 = 11.357, df = 9, p > .05, RMSEA = .024, p-close = .866, CFI = .993, TLI = .988$

bzw. 16 Jahren ist nicht statistisch signifikant verschieden ($\Delta mean \alpha_i = -.052, p > .05$; $\Delta mean \alpha_{16} = 0.054, p > .05$).

Verlauf der elterlichen Kontrolle

Wie aus den Abbildungen 1a und 1b ersichtlich ist, nimmt die elterliche Kontrolle vom 12. bis zum 16. Lebensjahr kontinuierlich ab; entsprechend vergrößert sich der Entscheidungsspielraum der Jugendlichen. Die Veränderungen können als lineare Wachstumskurvenmodelle modelliert werden.⁷ Der lineare Faktor ist sowohl in Eltern-Tochter- als auch Eltern-Sohn-Beziehungen statistisch signifikant (Töchter: $mean \alpha_{15} = -.094, p < .001$; Söhne: $mean \alpha_{15} = -.089, p < .001$) und unterscheidet sich in seiner Ausprägung nicht zwischen den beiden Beziehungskonstellationen ($\Delta mean \alpha_{15} = .005, p > .05$). Der Rückgang in der elterlichen Kontrolle ist bei Jungen und Mädchen damit vergleichbar. Bei den Jungen gehen die elterlichen Kontrollbemühungen um 0.41 Punkte, bei den Mädchen um 0.43 Punkte zurück. Im Alter von 16 Jahren erreichen sie bei beiden Geschlechtern ein eher tiefes Niveau (Jungen: $mean \alpha_{16} = 2.439$; Mädchen: $mean \alpha_{16} = 2.304$)⁸.

Unterschiede zeigen sich jedoch im Anfangsniveau mit 12 Jahren und zum Ende der Beobachtungszeit mit 16 Jahren (12 Jahre: $\Delta mean \alpha_i = .117, p < .05$; 16 Jahre: $\Delta mean \alpha_{16} = .135, p < .01$). Jungen erfahren im Durchschnitt über den gesamten Zeitraum hinweg mehr Kontrolle durch die Eltern. Ihre Beziehung zu den Eltern leidet darunter allerdings nicht stärker als jene der Mädchen. Der Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen elterlichen Autonomieeinschränkung und der emotionalen Verbundenheit ist in beiden Beziehungskonstellation stark, in der Eltern-Tochter-Beziehung aber über den ganzen Zeitraum vom 12. bis zum 16. Lebensjahr sogar etwas stärker als in der Eltern-Sohn-Beziehung. Auf der Grundlage einer konfirmatorischen Faktoranalyse mit latenten Faktoren konnte z. B. für das Alter von 12 Jahren ein Zusammenhang von $r = -.69 (p < .001)$ bei Mädchen und ein Zusammenhang von $r = -.61 (p < .001)$ bei Jungen ermittelt werden (Unterschied zwischen Korrelationskoeffizienten: $p < .05$). Mädchen sind in dieser Altersphase offenbar etwas anfälliger auf Störungen in der Eltern-Kind-Beziehung, die sich im Zusammenhang mit der Regulierung von neuen Ansprüchen nach Autonomie ergeben.

7 Die messtechnischen Voraussetzungen dafür sind gegeben und die Modellkennwerte für beide Beziehungskonstellationen gut. Modellfit Eltern-Tochter-Beziehungen: $\chi^2 = 271.101, df = 179, p < .001, RMSEA = .031, p\text{-close} = 1.000, CFI = .974, TLI = .970$; Modellfit Eltern-Sohn-Beziehungen: $\chi^2 = 278.080, df = 178, p < .001, RMSEA = .035, p\text{-close} = 1.000, CFI = .956, TLI = .948$

8 Die Mittelwerte zwischen 2 und 2.5 entsprechen inhaltlich einer Ablehnung bzw. teilweisen Ablehnung von Aussagen, die eine starke elterliche Kontrolle und Autonomieeinschränkung nahelegen.

Zusammengefasst erweist sich die Adoleszenz auf der Grundlage der dargestellten empirischen Befunde als eine Zeit mäßiger Konflikte und im Durchschnitt geringer Verschlechterung in der emotionalen Beziehungsqualität zwischen Eltern und Kindern. Eine leichte Zunahme in der Häufigkeit von Reibereien und Streitigkeiten und eine leichte Abnahme in der emotionalen Verbundenheit zwischen den Generationen scheint in dieser Lebensphase zwar üblich, aber im Durchschnitt keine beziehungsgefährdenden Ausmaße anzunehmen. Die elterlichen Kontrollbemühungen gehen kontinuierlich zurück bzw. die Autonomiegewährung nimmt stetig zu. Angesichts der geringen Unterschiede in den Entwicklungsgradienten zwischen Eltern-Tochter- und Eltern-Sohn-Beziehungen kann grundsätzlich von vergleichbaren Veränderungsprozessen ausgegangen werden. Nur im Ausmaß der elterlichen Kontrollanstrengungen und in deren Auswirkungen auf die emotionale Verbundenheit zeigen sich gewisse Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Die Befunde stimmen gut mit dem in Abschnitt 3 dargestellten Forschungsstand überein. Sie zeigen, dass die Veränderungen in den Eltern-Kind-Beziehungen in der Adoleszenz in Anlehnung an die Individuationstheorie als Transformationsprozess zu verstehen sind, in welchem eine neue Balance von Verbundenheit und Autonomie gefunden werden muss. Es findet im Allgemeinen kein konflikthafter Ablösungsprozess zwischen den Generationen statt, wie dies von der psychoanalytischen Adoleszenzforschung postuliert wird. Ob sich hinter diesem normativen Verlauf subgruppenspezifische Muster der Eltern-Kind-Beziehung verbergen und wie sich diese gegebenenfalls unterscheiden, wird im folgenden Kapitel untersucht.

6.2 Unterschiedliche Muster der Veränderung von Eltern-Kind-Beziehungen

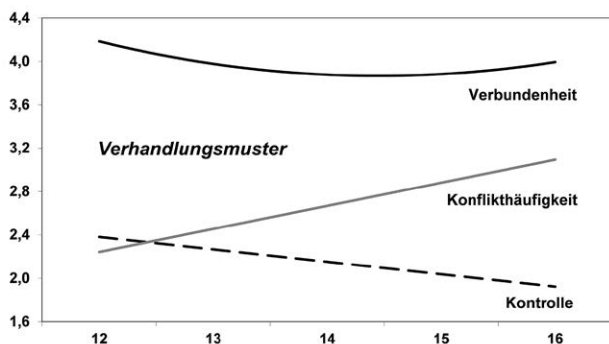
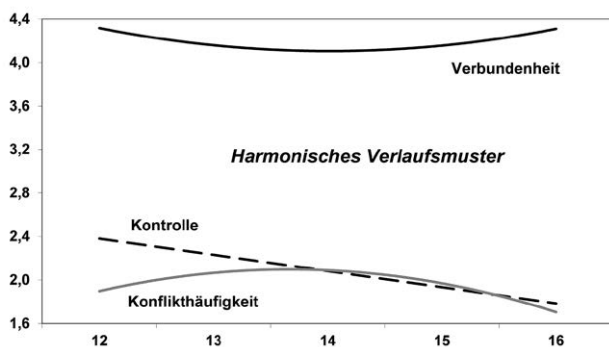
Zur Identifizierung unterschiedlicher Muster von Eltern-Kind-Beziehungen werden drei clusteranalytische Verfahren verknüpft: die hierarchisch-agglomerativen Clusteranalysen nach der Single-Linkage- und der Ward-Methode sowie eine Clusteranalyse nach dem k-Means-Verfahren. Während die ersten beiden Methoden dem Ausschluss von Ausreißern und der Identifizierung von erklärungskräftigen Clustern dienen, wird das k-Means-Verfahren zur Validierung der gefundenen Clusterlösung genutzt (Wiedenbeck & Züll, 2001). Als Grundlage für die datengestützte Suche nach Clustern dienen die drei z-transformierten Skalen Verbundenheit, Konflikthäufigkeit und Kontrolle im Alter von 16 Jahren. Mit dieser Auswahl ist die Zielsetzung verbunden, Subgruppen von Eltern-Kind-Beziehungen zu finden, die sich in der mittleren Adoleszenz bezüglich der Regulation der jugendlichen Autonomieansprüche und der emotionalen Verbundenheit unterscheiden.

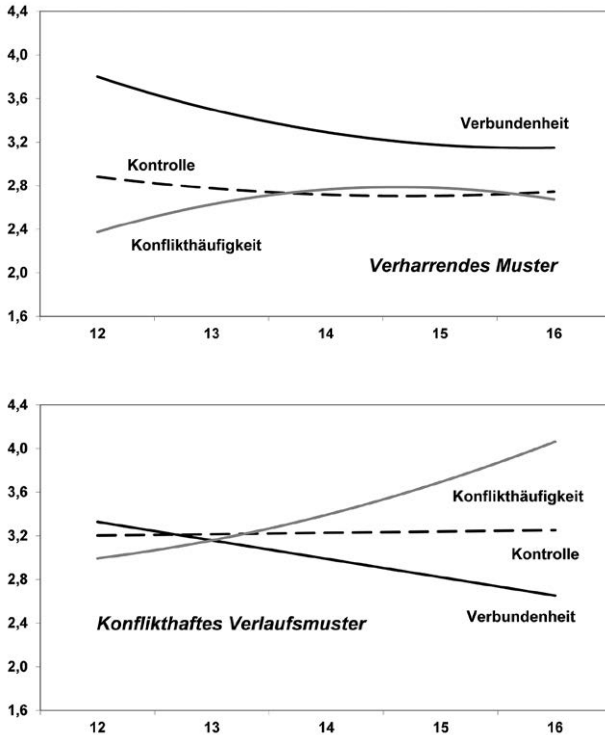
Als Ergebnis der Clusteranalyse können vier Cluster bzw. Muster von Eltern-Kind-Beziehungen mit jeweils deutlich mehr als 50 Prozent Erklärungskraft für die einbezogenen Variablen ermittelt werden. Die Validierung der 4-Cluster-Lösung zeigt eine hohe Übereinstimmung zwischen den hierarchischen-Verfahren und dem k-Means-Verfahren ($\kappa = .84$). Da in die Analyse nur Fälle mit gültigen Werten auf den drei Variablen einbezogen werden, sinken die Fallzahlen bei den Jugendlichen auf $N = 870$ und bei den Eltern auf $N = 398$. In den Abbildungen 2a bis 2d sind die Wachstumskurvenmodelle für Verbundenheit, Konflikthäufigkeit und Kontrolle für die vier identifizierten Cluster bzw. Muster der Veränderung der Eltern-Kind-Beziehung vom 12. bis zum 16. Lebensjahr dargestellt.

Das erste Muster stellt gleichsam einen Idealtyp in der Veränderung der Eltern-Kind-Beziehung in der Adoleszenz dar (Abb. 2a). 25.6 Prozent der Generationenbeziehungen in der vorliegenden Studie können diesem *harmonischen Verlaufsmuster* zugeordnet werden. Die emotionale Verbundenheit bewegt sich in diesem Muster auf sehr hohem Niveau und erlebt über den Erhebungszeitraum hinweg nur einen kleinen Einbruch. Sie erholt sich aber fast vollständig bis zum 16. Lebensjahr. Es zeigt sich ein kurvilinearere Verlauf mit statistisch signifikanten linearen und quadratischen Faktoren ($mean \alpha_{ls} = -0.211, p < .001$; $mean \alpha_{qs} = 0.052, p < .001$). Die Konflikthäufigkeit nimmt komplementär zur Verbundenheit auf sehr tiefem Niveau in kurvilinearere Form zunächst leicht zu, um ebenfalls wieder zurückzugehen ($mean \alpha_{ls} = .240, p < .001$; $mean \alpha_{qs} = -0.072, p < .001$). Auf der Kontrolldimension zeigt sich eine sukzessive lineare Abnahme bis zum 16. Lebensjahr ($mean \alpha_{ls} = -.149, p < .001$), wobei das Ausgangsniveau im Alter von 12 Jahren bereits sehr tief ist ($mean \alpha_i = 2.381, p < .001$).

Im zweiten Muster verändert sich die Kontrolldimension fast parallel zum ersten Muster (Abb. 2b). Sie beginnt auf praktisch identischem Niveau ($mean \alpha_i = 2.380, p < .001$), nimmt linear ab ($mean \alpha_{ls} = -.114, p < .001$) und erreicht zum Ende der Erhebungsphase nur ein minimal höheres Niveau als beim ersten Muster. Die elterliche Kontrolle ist in diesen beiden Mustern zu jedem Messzeitpunkt statistisch signifikant tiefer als in den anderen beiden Mustern ($p < .05$). Im Unterschied zum harmonischen Verlaufsmuster weisen die Eltern-Kind-Beziehungen in diesem Muster aber eine etwas geringere emotionale Verbundenheit auf. Während das Ausgangsniveau mit 12 Jahren noch vergleichbar ist ($mean \alpha_i = 4.183, p < .001$), zeigt sich ein etwas größerer kurvilinearere Rückgang ($mean \alpha_{ls} = -0.259, p < .001$; $mean \alpha_{qs} = 0.053, p < .001$), so dass mit 16 Jahren ein statistisch signifikanter Unterschied besteht ($p < .05$). Die emotionale Verbundenheit bewegt sich allerdings auch in diesem Verlaufsmuster über die gesamte Erhebungsphase hinweg auf deutlich höherem Niveau als im dritten und vierten Muster ($p < .05$). Auffällig ist im

Vergleich zum harmonischen Muster der deutliche lineare Anstieg in der Konflikthäufigkeit ($mean\ a_{15} = .213, p < .001$) von einem relativ tiefen Niveau im Alter von 12 Jahren auf ein mittleres Niveau mit 16 Jahren ($mean\ a_{16} = 3.093$). Im Unterschied zum harmonischen Muster handelt es sich hier offenbar um ein Transformationsmuster, in welchem die elterliche Autonomiegewährung zuweilen mit häufigen Reibereien einhergeht, aber weitgehend konstruktiv und vor dem Hintergrund einer belastbaren emotionalen Beziehung zwischen den Generationen ausgehandelt wird. Befunde, die weiter unten präsentiert werden, rechtfertigen die Bezeichnung als *Verhandlungsmuster* für diesen Typ. Ihm gehören 25.7 Prozent der Eltern-Kind-Beziehungen an.





Abbildungen 2a bis 2d: Unterschiedliche Muster der Veränderung von Eltern-Kind-Beziehungen vom 12. bis 16. Lebensjahr (eigene Darstellung)

Das dritte Muster erhält die Bezeichnung *Verharrendes Muster*, weil sich die elterliche Kontrolle über den gesamten Zeitraum hinweg kaum verändert und auf vergleichsweise hohem Niveau verharret (Abb. 2c). Der Verlauf der elterlichen Kontrollbemühungen kann als kurvilinearer Wachstumsprozess modelliert werden ($mean \alpha_{15} = -0.132, p < .05$; $mean \alpha_{16} = 0.024, p < .05$). Der Rückgang vom 12. bis zum 16. Lebensjahr ist insgesamt sehr gering ($\Delta mean \alpha_{1-16} = 0.139$). Die Eltern dieses Verlaufsmusters können oder wollen den Kindern keinen größeren Entscheidungs- und Verhaltensspielraum zugestehen. Darunter leidet die emotionale Verbundenheit deutlich. Sie sinkt von einem relativ hohen Niveau in kurvilinear form ($mean \alpha_{15} = -0.344, p < .001$; $mean \alpha_{16} = 0.045, p < .001$) vom 12. bis zum 16. Lebensjahr auf ein mittleres Niveau ($mean \alpha_{16} = 3.148$). Im Gegensatz zum vierten Muster kommt es hier aber nicht zu einer konflikthafter Eskalation. Die Konflikthäufigkeit nimmt bis zum

14. Lebensjahr zu und danach wieder leicht ab ($mean \alpha_{15} = .314, p < .001$; $mean \alpha_{16} = -0.060, p < .001$), um mit 16 Jahren ein moderates Niveau zu erreichen ($mean \alpha_{16} = 2.673$). 29.4 Prozent der Eltern-Kind-Beziehungen sind diesem Muster zugeordnet.

Das vierte Verlaufsmuster macht deutlich, dass die Adoleszenz für einen Teil der Eltern-Kind-Beziehungen durchaus eine Krisensituation darstellt. Der Ursprung der Krise dürfte dabei aber bei den meisten betroffenen Eltern-Kind-Beziehungen in die Kindheit zurückgehen. Aus Abbildung 2d wird ersichtlich, dass die Eltern-Kind-Beziehungen dieses Verlaufsmusters im Vergleich zu den anderen drei Mustern mit der durchschnittlich geringsten emotionalen Verbundenheit, aber dem höchsten elterlichen Kontrollniveau und der größten Konfliktbelastung in die Adoleszenz eintreten. Mit 12 Jahren bewegt sich die durchschnittliche emotionale Verbundenheit auf mittlerem Niveau ($mean \alpha_i = 3.329, p < .001$), um bis zum 16. Lebensjahr linear ($mean \alpha_{15} = -0.169, p < .001$) auf ein relativ tiefes Niveau abzusinken ($mean \alpha_{16} = 2.652$). Die elterlichen Kontrollbemühungen verharren während des gesamten Erhebungszeitraums auf relativ hohem Niveau ($mean \alpha_i = 3.203, p < .001$). Der lineare Entwicklungsgradient ist in der Größe unbedeutend und nicht statistisch signifikant ($mean \alpha_{15} = 0.012, p > .05$). Konflikte kommen bereits zu Beginn der Adoleszenz vergleichsweise häufig vor ($mean \alpha_i = 2.994, p < .001$) und steigen bis zum 16. Lebensjahr kurvilinear ($mean \alpha_{15} = .130, p < .05$; $mean \alpha_{16} = 0.034, p < .05$) auf ein besorgniserregendes Ausmaß an ($mean \alpha_{16} = 4.064$). Diesem *konflikthaften Verlaufsmuster* gehören 19.2 Prozent der Eltern-Kind-Beziehungen an⁹.

Um ein tieferes Verständnis der vier Verlaufsmuster zu gewinnen, werden im Folgenden sechs für die Eltern-Kind-Beziehung in der Adoleszenz relevante Merkmale analysiert. Sie erfassen zum einen den familiären Erziehungskontext (Abb. 3) und zum anderen Merkmale des jugendlichen Verhaltens (Abb. 4). Die Angaben stammen aus den Eltern- und Jugendbefragungen von 1980 und beziehen sich auf das 13. Lebensjahr der Jugendlichen.

9 Die in diesem Kapitel berichteten Wachstumskurvenmodelle weisen alle gute Modellkennwerte auf und erfüllen die messtechnischen Voraussetzungen für Multi-Group Analysen. Der durchschnittliche Anteil an fehlenden Werten beträgt 12.88%. Fehlende Werte wurden mit der Full Information Maximum Likelihood Methode (FIML) geschätzt.

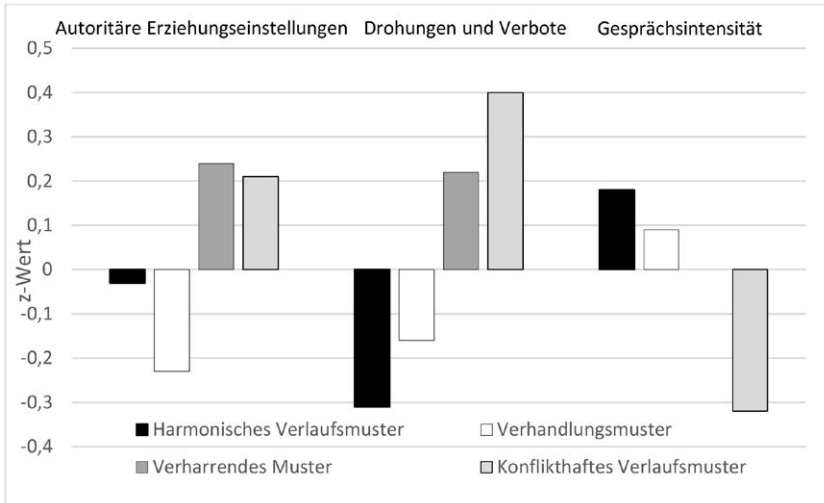


Abb. 3: Unterschiede im familiären Erziehungskontext zwischen den vier Mustern von Eltern-Kind-Beziehungen (z-Werte) (eigene Darstellung)

In Abbildung 3 sind die Unterschiede in den elterlichen Erziehungseinstellungen, im Ausmaß an Drohungen und Verboten und in der Gesprächsintensität zwischen den Generationen dargestellt. Zwischen den vier Verlaufsmustern bestehen auf allen drei Merkmalen statistisch signifikante Unterschiede.¹⁰ In der Abbildung sind die z-standardisierten Gruppenmittelwerte abgebildet. Die Ergebnisse zeigen, dass Eltern-Kind-Beziehungen des *harmonischen Verlaufsmusters* durch eine weit überdurchschnittliche Gesprächsintensität, wenige Drohungen und Verbote im elterlichen Erziehungsverhalten und leicht unterdurchschnittlichen Vorstellungen von elterlicher Autorität und kindlichem Gehorsam gekennzeichnet sind. Bei den Eltern-Kind-Beziehungen des *Verhandlungsmusters* fallen die weit unterdurchschnittlichen Gehorsamserwartungen der Eltern und die ebenfalls hohe Gesprächsintensität zwischen den Generationen auf. Es handelt sich bei diesen beiden Mustern von Eltern-Kind-Beziehungen offenbar um Erziehungsumwelten, in welchem viel Austausch stattfindet, wenig gedroht und verboten wird und die Eltern, insbesondere im Verhandlungsmuster, viel Spielraum für gemeinsame Aushandlungsprozesse über Regelsetzungen lassen. Das *verharrende* und insbesondere das *konflikt-hafte Verlaufsmuster* unterscheiden sich deutlich von diesen beiden Mustern.

¹⁰ Erziehungseinstellungen: $F = 5.220$, $df = 3$, $p < .01$; Drohungen und Verbote: $F = 10.390$, $df = 3$, $p < .001$; Gesprächsintensität: $F = 5.938$, $df = 3$, $p < .01$

Auffallend sind die viel höheren Gehorsamserwartungen, das Verwenden von Drohungen und Verboten in der Erziehung und die deutlich geringere Gesprächsintensität. Bei den konflikthaftern Verlaufsmustern scheint die Kommunikation zwischen den Generationen nicht nur durch viele Reibereien und Streitigkeiten, sondern zuweilen auch durch Kommunikationsabbruch gekennzeichnet zu sein.

In Abbildung 4 werden Unterschiede zwischen den vier Verlaufsmustern in der sozialen Durchsetzungsfähigkeit und schulischen Leistungsbereitschaft der Jugendlichen sowie in der elterlichen Einschätzung von Erziehungsschwierigkeiten berichtet. Auch auf diesen Merkmalen bestehen zwischen den vier Verlaufsmustern statistisch signifikante Unterschiede.¹¹

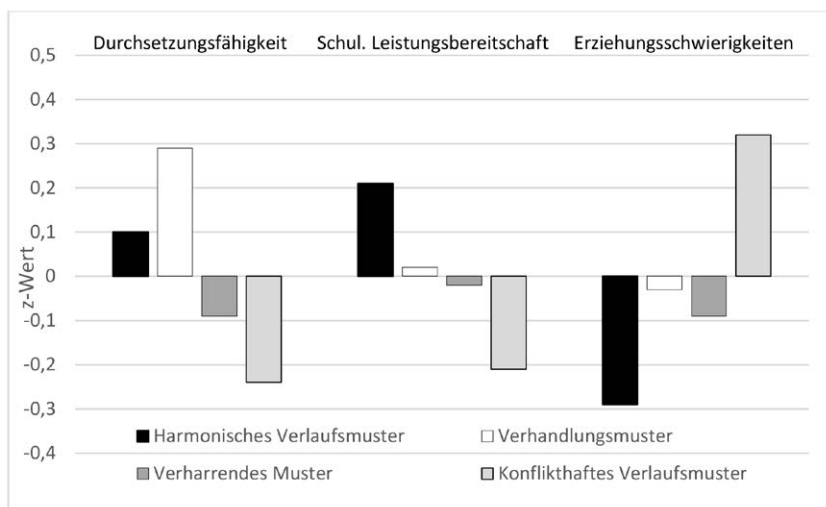


Abb. 4: Unterschiede in jugendlichen Verhaltensweisen zwischen den vier Mustern von Eltern-Kind-Beziehungen (z-Werte) (eigene Darstellung)

Wie aus der Abbildung ersichtlich ist, zeichnen sich Jugendliche aus dem *harmonischen Verlaufsmuster* durch eine überdurchschnittliche schulische Leistungsbereitschaft und soziale Durchsetzungsfähigkeit aus und bereiten ihren Eltern wenig Erziehungsschwierigkeiten. Der harmonische Verlauf in der Eltern-Kind-Beziehung dürfte damit auf ein Zusammenspiel von günstiger Erziehungsumwelt und hohen Kompetenzen der Jugendlichen zurückzuführen

¹¹ Durchsetzungsfähigkeit: $F = 10.250$ $df = 3$, $p < .001$; Schulische Leistungsbereitschaft $F = 5.880$, $df = 3$, $p < .01$; Erziehungsschwierigkeiten: $F = 5.840$, $df = 3$, $p < .01$

sein. Die Jugendlichen aus dem *Verhandlungsmuster* fallen demgegenüber durch eine noch höhere soziale Durchsetzungsfähigkeit, aber etwas geringere Schulmotivation auf. Die elterliche Wahrnehmung von Erziehungsschwierigkeiten bewegt sich bei ihnen im durchschnittlichen Bereich. Die hohe elterliche Gesprächs- und Verhandlungsbereitschaft (Abb. 3) geht in diesen Eltern-Kind-Beziehungen demnach mit der jugendlichen Fähigkeit einher, sich in sozialen Kontexten durchsetzen zu können.

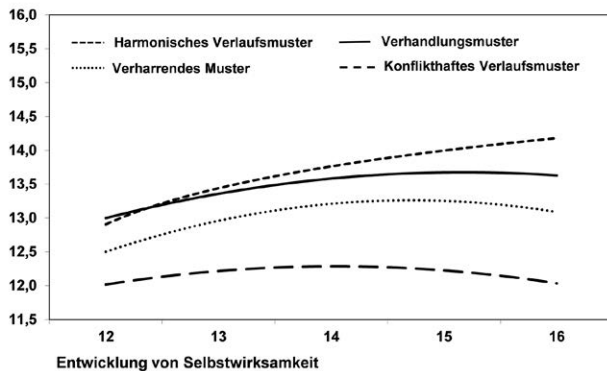
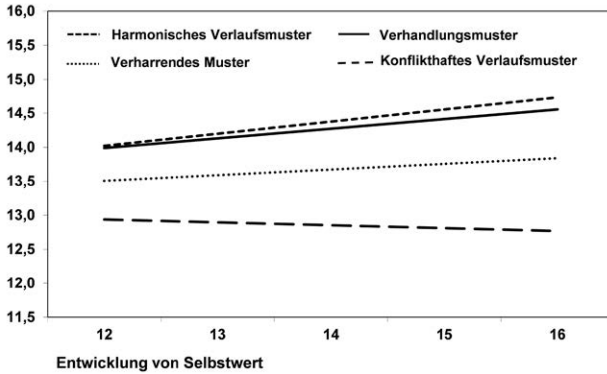
Wiederum weichen die beiden anderen Muster ab. Jugendliche aus dem *verharrenden Muster* bewegen sich auf den drei Merkmalen im leicht unterdurchschnittlichen Bereich. Eine deutliche Abweichung zeigt sich erneut beim *konflikthaften Verlaufsmuster*: Der in Abbildung 3 sichtbar gewordene ungünstige familiäre Erziehungskontext korrespondiert mit einer weit unterdurchschnittlichen schulischen Leistungsbereitschaft und sozialen Durchsetzungsfähigkeit der Jugendlichen sowie einer hohen Belastungswahrnehmung der Eltern im Erziehungsbereich.

Die vier Muster von Eltern-Kind-Beziehungen unterscheiden sich darüber hinaus nicht bezüglich der sozialen Schicht der Herkunftsfamilie ($\chi^2 = 14.386$, $df = 12$, $p > .05$) und der Häufigkeit von elterlichen Trennungen oder Scheidungen ($\chi^2 = 4.189$, $df = 3$, $p > .05$). Im harmonischen Verlaufsmuster und im Verhandlungsmuster finden sich allerdings mehr Jugendliche mit Abitur als in den anderen beiden Mustern. Dort sind mehr Jugendliche mit Mittlerer Reife vertreten ($\chi^2 = 8.083$, $df = 3$, $p < .05$). Dem konflikthaften Verlaufsmuster gehören zudem mehr Eltern-Tochter-Beziehungen und dem verharrenden Muster mehr Eltern-Sohn-Beziehungen an ($\chi^2 = 10.258$, $df = 3$, $p < .05$). Die beiden anderen Muster unterscheiden sich nicht bezüglich Mädchen und Jungen.

6.3 Kurz- und längerfristige Auswirkungen

Welche Auswirkungen das Aufwachsen in den vier identifizierten Mustern von Eltern-Kind-Beziehungen auf die jugendliche Autonomieentwicklung haben, wird in den folgenden Analysen untersucht. Als Indikatoren für die jugendliche Autonomieentwicklung werden die Veränderungen im Selbstwert und in den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Alter von 12 bis 16 Jahren betrachtet. Es handelt sich dabei um zwei psychologische Konstrukte, die eng mit der Entwicklung von Selbstständigkeit zusammenhängen. Wer mit sich selbst zufrieden ist und sich als liebenswert erlebt sowie die Erfahrung gemacht hat, Einfluss nehmen zu können und handlungswirksam zu sein, traut sich eher zu, eigenständige Entscheidungen zu treffen und Herausforderungen zu bewältigen (Rosenberg, 1965; Schwarzer & Jerusalem, 2002).

In den Abbildungen 5a und 5b sind die Entwicklungsgradienten des Selbstwerts und der Selbstwirksamkeit vom 12. bis zum 16. Lebensjahr für die vier Formen von Eltern-Kind-Beziehungen dargestellt.



Abbildungen 5a und 5b: Entwicklungsgradienten des Selbstwerts und der Selbstwirksamkeit vom 12. bis 16. Lebensjahr für die vier Verlaufsmuster (eigene Darstellung)

Die Entwicklung des Selbstwerts lässt sich für alle Verlaufsmuster von Eltern-Kind-Beziehungen als lineares Wachstumskurvenmodell erster Ordnung modellieren¹². Wie Abbildung 5a zeigt, unterscheidet sich das *konflikthafte Verlaufsmuster* sehr deutlich von den anderen drei Mustern, insbesondere vom *harmonischen Verlaufsmuster* und vom *Verhandlungsmuster*. Der Anfangswert dieses Musters im Alter von 12 Jahren ($mean\ a_i = 12,923, p < .001$) liegt statistisch signifikant unter den anderen drei Mustern ($p < .05$). Der lineare Faktor ist sogar geringfügig negativ, wenngleich nicht statistisch signifikant ($mean\ a_{1s}$

12 Das spezifiziertere Modell erfüllt die messtechnischen Voraussetzungen und weist einen guten Modellfit auf ($\chi^2 = 60,969, df = 47, p > .05, RMSEA = .019, p\text{-close} = 1,000, CFI = 0,989, TLI = 0,986$). Der durchschnittliche Anteil an fehlenden Werten beträgt 12,39%. Fehlende Werte wurden mit der Full Information Maximum Likelihood Methode (FIML) geschätzt.

= -0.039, $p > .05$). Der Selbstwert dieser Gruppe von Jugendlichen steigt im Erhebungszeitraum also nicht an, während im Vergleich dazu bei den anderen drei Gruppen jeweils ein statistisch signifikanter und im Ausmaß vergleichbarer Anstieg festzustellen ist. Das höchste Einstiegsniveau im Alter von 12 Jahren ($mean \alpha_i = 14.019$, $p < .001$ bzw. $mean \alpha_i = 13.989$, $p < .001$) und das höchste Endniveau mit 16 Jahren ($mean \alpha_{16} = 14.731$ bzw. $mean \alpha_{16} = 14.554$) weisen das harmonische Verlaufsmuster und das Verhandlungsmuster auf. Sie unterscheiden sich diesbezüglich nicht statistisch signifikant ($p > .05$).

Bemerkenswert ist, dass sich die Unterschiede vom 12. bis zum 16. Lebensjahr zwischen harmonischem Verlaufsmuster und Verhandlungsmuster und den anderen beiden Mustern kontinuierlich vergrößern. Die Erklärungskraft der vier Muster für den jugendlichen Selbstwert verdreifacht sich beinahe in dieser Zeit. Während sie mit 12 Jahren noch bei 4.1 Prozent liegt ($F = 9.797$, $df = 3$, $p < .001$), steigt sie bis zum 16. Lebensjahr auf 12.1 Prozent an ($F = 39.703$, $df = 3$, $p < .001$). Die Regulation von Verbundenheit und Autonomie in der Eltern-Kind-Beziehung gewinnt im Laufe der Adoleszenz offenbar zunehmend an Bedeutung für die Entwicklung des jugendlichen Selbstwerts. Eine in dieser Hinsicht günstige Eltern-Kind-Beziehung wirkt sich förderlich auf die Zufriedenheit mit sich selbst aus, eine ungünstige Beziehung hingegen hemmend. Die Entwicklung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Abb. 5b) folgt grundsätzlich derselben Struktur wie die Selbstwertentwicklung, außer dass die Entwicklungsgradienten der vier Gruppen einem kurvilinearen anstatt linearem Verlauf folgen.¹³ Die günstigsten Entwicklungsverläufe zeigen sich wiederum für das *harmonische Verlaufsmuster* und das *Verhandlungsmuster*. Bei diesen beiden Mustern steigt die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Jugendlichen stetig an und erreicht im Alter von 16 Jahren ein statistisch signifikant ($p < .05$) höheres Niveau als bei den anderen beiden Mustern ($mean \alpha_{16} = 14.165$ bzw. $mean \alpha_{16} = 13.628$). Das *konflikthafte Verlaufsmuster* fällt demgegenüber erneut deutlich ab. Bei diesem Muster bleibt die Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Durchschnitt über den gesamten Zeitraum hinweg mehr oder weniger stabil auf tiefem Niveau ($mean \alpha_i = 12.016$, $p < .001$; $mean \alpha_s = 0.265$, $p > .05$; $mean \alpha_{qs} = -0.065$, $p < .05$). Das *verharrende Muster* liegt mit jeweils statistisch signifikantem Abstand zwischen den anderen drei Mustern ($p < .05$). Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen steigen bei den Jugendlichen dieser Gruppe zunächst an, nehmen dann aber, mutmaßlich aufgrund des beharrlichen elterlichen Kontrollverhaltens, in der mittleren Adoleszenz wieder ab ($mean \alpha_s = 0.563$, $p < .001$; $mean \alpha_{qs} = -0.104$, $p < .001$).

13 Das kurvilineare Wachstumskurvenmodell erster Ordnung erfüllt die messtechnischen Voraussetzungen und weist einen guten Modellfit auf ($\chi^2 = 71.108$, $df = 44$, $p < .01$, $RMSEA = .027$, $p\text{-close} = 1.000$, $CFI = 0.978$, $TLI = 0.971$). Anteil an fehlenden Werten = 12.39%. Fehlende Werte wurden mit der Full Information Maximum Likelihood Methode (FIML) geschätzt.

Es zeigt sich damit erneut ein ausgeprägter „Schereneffekt“: Eine durch emotionale Verbundenheit und sukzessive elterliche Autonomiegewährung gekennzeichnete Generationenbeziehung wirkt sich positiv auf die jugendliche Überzeugung aus, Einfluss nehmen zu können und handlungswirksam zu sein. Konfliktreiche und durch beherrschende elterliche Kontrolle geprägte Beziehungen gehen demgegenüber mit einem geringeren Anstieg oder gar einer Stagnation auf tiefem Niveau einher. Die Erklärungskraft der vier Verlaufsmuster von Eltern-Kind-Beziehungen für die Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen vervierfacht sich beinahe. Sie vergrößert sich von 2.7 Prozent im Alter von 12 Jahren ($F = 6.289$, $df = 3$, $p < .001$) auf 10.0 Prozent im Alter von 16 Jahren ($F = 32.147$, $df = 3$, $p < .001$).

Abschließend soll der Frage nachgegangen werden, ob sich neben den berichteten kurzfristigen Auswirkungen auf die jugendliche Autonomieentwicklung auch längerfristige Auswirkungen der vier identifizierten Muster von Eltern-Kind-Beziehungen auf das psychische Wohlbefinden und die Generationenbeziehungen im frühen Erwachsenenalter finden lassen. Als Datenbasis dienen die Längsschnittdaten, die 19 Jahre nach der Konstanzer Jugendstudie erhoben wurden. Die ehemaligen Jugendlichen waren zu diesem Zeitpunkt im Durchschnitt 35 Jahre alt.

Varianzanalysen zeigen, dass die vier Muster der Regulation von Verbundenheit und Autonomie in Eltern-Kind-Beziehungen tatsächlich längerfristige Auswirkungen haben. Die Erklärungskraft ist bei Frauen und Männern jedoch unterschiedlich groß. Bei Frauen können durch die vier Verlaufsmuster in der Adoleszenz 3.2 Prozent des Selbstwerts ($F = 3.430$, $df = 3$, $p < .05$) und 4.4 Prozent der Depressionsneigung ($F = 4.707$, $df = 3$, $p < .01$) im Alter von 35 Jahren vorhergesagt werden¹⁴. Außerdem lässt sich die vom erwachsenen Kind wahrgenommene emotionale Verbundenheit und Nähe mit Mutter und Vater und die in der jeweiligen Beziehung erlebte Wertschätzung zu 6.4 Prozent (Mutter: $F = 6.648$, $df = 3$, $p < .001$) bzw. 3.7 Prozent (Vater: $F = 3.390$, $df = 3$, $p < .05$) erklären. Frauen, die in der Adoleszenz dem *harmonischen Verlaufsmuster* und dem *Verhandlungsmuster* zugeordnet waren, weisen mit 35 Jahren einen statistisch signifikant höheren Selbstwert, eine geringere Depressionsneigung und eine bessere Beziehung zu Mutter und Vater auf als Frauen aus dem konfliktreichen oder verharrenden Muster ($p < .05$). Bei den Männern ist die langfristige Erklärungskraft etwas geringer und nur für die Depressionsneigung und die emotionale Beziehung zur Mutter statistisch signifikant. 3.1 Prozent der Depressionsneigung ($F = 2.641$, $df = 3$, $p < .05$) und 3.4 Prozent der Beziehung zur Mutter ($F = 2.800$, $df = 3$, $p < .05$) können erklärt werden.

14 Der Selbstwert und die Depressionsneigung im Alter von 35 Jahren werden in den Varianzanalysen sowohl bei den Frauen als auch den Männern kontrolliert für die entsprechenden Ausprägungen im Alter von 16 Jahren.

Wiederum sind es die Männer aus dem harmonischen Verlaufsmuster und dem Verhandlungsmuster, die im Alter von 35 Jahren über eine geringere Depressionsneigung und eine emotional engere Beziehung zur Mutter berichten ($p < .05$).

7 Zusammenfassung und Diskussion

Ziel dieses Beitrags war es, anknüpfend an die theoretischen und empirischen Arbeiten von Helmut Fend, die normativen Veränderungen von Eltern-Kind-Beziehungen von der späten Kindheit bis in die mittlere Adoleszenz zu untersuchen und unterschiedliche Muster von mehr oder weniger gelingenden Veränderungsprozessen zu identifizieren. Als Kriterium für eine gelungene Veränderung wurde dabei der im Rahmen der Individuationstheorie formulierte Anspruch definiert, dass sich die Eltern-Kind-Beziehung im Laufe der Adoleszenz von einer eher unilateralen, komplementären Beziehungsform in der Kindheit schrittweise hin zu mehr Gegenseitigkeit zwischen den Generationen und mehr Autonomie der Kinder entwickeln muss, ohne dass die emotionale Verbundenheit darunter leidet.

Die Ergebnisse der Untersuchung stimmen weitgehend mit diesen individuationstheoretischen Annahmen und dem aktuellen Forschungsstand überein. Sie zeigen, dass in der für die Beziehungs- und Autonomieentwicklung sensiblen Lebensphase Adoleszenz, trotz einer Zunahme von Konflikten und Abnahme von Verbundenheit, im Allgemeinen nicht ein krisenhafter Ablösungs- und Distanzierungsprozess zwischen den Generationen stattfindet. Die Veränderung der Eltern-Kind-Beziehung ist vielmehr als Transformationsprozess im Sinne einer Neuregulierung der jugendlichen Entscheidungs- und Handlungsspielräume unter Wahrung von hoher emotionaler Verbundenheit zu verstehen. Angesichts der geringen Unterschiede zwischen Eltern-Tochter- und Eltern-Sohn-Beziehungen kann zudem von grundsätzlich vergleichbaren normativen Transformationsprozessen bei Mädchen und Jungen ausgegangen werden.

Hinter diesem normativen Transformationsmuster verbergen sich jedoch unterschiedliche Formen der Veränderung von Eltern-Kind-Beziehungen in der Adoleszenz. Durch clusteranalytische Verfahren konnten datengetrieben vier Muster von Eltern-Kind-Beziehungen ermittelt werden, die sich bezüglich der familiären Erziehungsumwelt, den jugendlichen Verhaltensweisen und den mittels Wachstumskurvenmodellen modellierten Transformationsprozessen vom 12. bis zum 16. Lebensjahr deutlich unterscheiden:

Den Idealtyp von Eltern-Kind-Beziehungen bildet das *harmonische Verlaufsmuster*. Die Beziehungen dieses Musters sind durch enge emotionale Verbundenheit, geringe Konflikthäufigkeit, entwicklungsförderliche familiäre Umwelten

und hohe schulische Leistungsbereitschaft der Jugendlichen gekennzeichnet. In diesem Kontext finden Jugendliche gute Voraussetzungen für die Autonomieentwicklung.

Einen vergleichbar günstigen Entwicklungskontext stellen Eltern-Kind-Beziehungen des *Verhandlungsmusters* dar. Dieses Muster zeichnet sich ebenfalls durch eine enge emotionale Verbundenheit, darüber hinaus aber auch eine große elterliche Gesprächs- und Verhandlungsbereitschaft und jugendliche Durchsetzungsfähigkeit aus. Die Entscheidungs- und Handlungsspielräume der Kinder werden in diesem Muster häufig zwischen den Generationen ausgehandelt. Damit ist auch eine Zunahme an Konflikten und Reibereien verbunden. Diese werden aber meist konstruktiv ausgetragen und wirken sich nicht belastend auf die Beziehung aus. Sozialhistorische Analysen zeigen, dass die Häufigkeit dieses Musters an Eltern-Kind-Beziehungen in den letzten Jahrzehnten zulasten von autoritären Beziehungsformen zugenommen hat (Fend & Berger, 2016).

Einen eher ungünstigen Erziehungs- und Entwicklungskontext bildet demgegenüber das *verharrende Muster* von Eltern-Kind-Beziehungen. In diesem Muster finden sich überdurchschnittlich häufig Eltern, die beharrlich ihre Kontrollansprüche durchsetzen und ihren Kindern keine altersangemessene Autonomie gewähren wollen oder können. Sie beharren auf autoritären Erziehungsvorstellungen und Gehorsamserwartungen. Als Konsequenz deuten sich bei den Jugendlichen in der mittleren Adoleszenz erste Anzeichen von emotionaler Distanzierung an.

Das vierte Muster stellt im Hinblick auf die jugendliche Entwicklung und die Generationenbeziehung das ungünstigste Muster dar. Es ist gekennzeichnet durch autoritäres, mit Drohungen und Verboten verbundenes elterliches Erziehungsverhalten, einer hohen Konflikthäufigkeit und geringen Gesprächsintensität. Die elterlichen Gehorsamserwartungen und Kontrollansprüche bewegen sich während der gesamten Zeit auf unverändert hohem Niveau. Vor diesem Hintergrund distanzieren sich die Eltern und Kinder dieses *konflikthaften Verlaufsmusters* im Laufe der Adoleszenz zunehmend voneinander: Das Konfliktniveau steigt stetig und die emotionale Verbundenheit sinkt kontinuierlich. Die Eltern berichten über große Erziehungsschwierigkeiten; die Jugendlichen zeigen unterdurchschnittliche schulische und soziale Kompetenzen, einen geringen Selbstwert und tiefe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.

Ein wichtiger Befund der Studie stellt die Tatsache dar, dass sich die vier Muster von Eltern-Kind-Beziehungen schon beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz deutlich in der emotionalen Verbundenheit, Konflikthäufigkeit und der elterlichen Kontrolle bzw. Autonomiegewährung unterscheiden. Die Eltern und Kinder bringen unterschiedliche individuelle und relationale Voraussetzungen und Ressourcen in die Adoleszenz mit und blicken auf

unterschiedliche, in einem wechselseitigen Prozess gemeinsam konstruierte Beziehungsgeschichten zurück. Während die Eltern und Kinder des harmonischen Verlaufsmusters und des Verhandlungsmusters meist auf eine befriedigende Beziehungsgeschichte zurückblicken können und einen vollen „Rucksack“ an Ressourcen und Kompetenzen mitbringen, präsentiert sich die Situation insbesondere für die Eltern-Kind-Beziehungen des konflikthafter Verlaufsmusters deutlich ungünstiger. Diese treten häufig beladen mit einem schweren Rucksack an Beziehungsschwierigkeiten und individuellen Problemen in die Adoleszenz ein, der im Laufe der Adoleszenz noch schwerer auf ihre Schultern zu drücken beginnt. Es fehlen die Grundlagen für eine für beide Seiten befriedigende Beziehungstransformation und die Bewältigung der Herausforderungen der Adoleszenz. Allerdings zeigen Studien von Helmut Fend (1998), dass es durchaus auch Eltern-Kind-Beziehungen gibt, denen in der Adoleszenz der Ausstieg aus belasteten Situationen und der Wiederaufbau von tragfähigen Beziehungen gelingt.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse eindrücklich, welche Bedeutung Eltern-Kind-Beziehungen für die jugendliche Entwicklung zukommt. Es spielt eine entscheidende Rolle, ob Kinder und Jugendliche in Kontexten aufwachsen können, die dem in dieser Studie identifizierten harmonischen Verlaufsmuster oder Verhandlungsmuster ähnlich sind, oder ob sie in konflikthafter Eltern-Kind-Beziehungen gefangen sind und sich im Laufe der Adoleszenz mit steigenden Belastungen auseinandersetzen müssen. „Family matters“. Eltern-Kind-Beziehungen sind wichtige Entwicklungskontexte und Ressourcen. Sie haben einen großen Einfluss auf die jugendliche Autonomieentwicklung und wirken sich längerfristig auf das psychische Wohlbefinden und die Generationenbeziehungen im frühen Erwachsenenalter aus.

Wie sich das Verhältnis von Verbundenheit und Autonomiegewährung in den untersuchten Eltern-Kind-Beziehungen in der späten Adoleszenz und im jungen Erwachsenenalter weiterentwickelt, lässt sich mit den vorliegenden Daten nicht beantworten. Es ist jedoch zu vermuten, dass sich die elterliche Einflussnahme und Kontrolle in den meisten Eltern-Kind-Beziehungen weiter verringert und sich das Beziehungsverhältnis hin zu einem symmetrischen Verhältnis zwischen erwachsenen Personen wandelt. Dies ist auch für die Eltern-Kind-Beziehungen des verharrenden Musters zu erwarten, die in der mittleren Adoleszenz noch durch starre elterliche Vorstellungen von Autorität und Gehorsam gekennzeichnet sind. Hinweise, die diese Vermutung stützen, können u.a. den Ergebnissen der Folgeuntersuchung im Jahr 2002 mit den 35-jährigen ehemaligen Jugendlichen der Konstanzer Jugendstudie entnommen werden. In der Folgestudie konnte in der Mehrheit der Fälle eine enge emotionale Verbundenheit zwischen den Generationen und eine nur sehr geringe elterliche Einflussnahme in die Belange der erwachsenen Kinder festgestellt werden (Berger & Fend, 2005).

Literatur

- Aquilino, W. S. (1997). From Adolescent to Young Adult: A Prospective Study of Parent-Child Relations During the Transition to Adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 59(3), 670–686.
- Barber, B. K. (2002). *Intrusive Parenting. How Psychological Control Affects Children and Adolescents*. American Psychological Association.
- Baumrind, D. (1991). Parenting Styles and Adolescent Development. In R. M. Lerner, A. C. Petersen, & J. Brooks-Gunn (Hrsg.), *Encyclopaedia of Adolescence* (Vol. 2).
- Becker Stoll, F., Lechner, S., Lehner, K., Pfefferkorn, H., Stiegler, E., & Grossmann, K. E. (2000). Autonomie und Verbundenheit bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20(4), 345–361.
- Berger, F., & Fend, H. (2005). Kontinuität und Wandel in der affektiven Beziehung zwischen Eltern und Kindern vom Jugend- bis ins Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25(1), 8–31.
- Berger, F., & Jammal-Abboud, R. (2025). The Long-Term Impact of Family Experiences in Adolescence on Mother-Child Relationships in Adulthood. *Journal of Family Issues*, 46(7), 1132–1155.
- Blatt, S. J., & Blass, R. B. (1996). Relatedness and Self-Definition: A Dialectic Model of Personality Development. In G. G. Noam & K. W. Fischer (Hrsg.), *Development and Vulnerability in Close Relationships* (S. 309–338). Lawrence Erlbaum.
- Blos, P. (1967). The Second Individuation Process of Adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 22, 162–186.
- Bornstein, M. H. (Hrsg.). (2002). *Handbook of Parenting* (2. Aufl., Vol. 1. Children and Parenting). Lawrence Erlbaum.
- Bowlby, J. (1978). *Attachment and Loss*. Penguin Books.
- Branje, S. J. T., Hale, W. W., Frijns, T., & Meeus, W. H. J. (2010). Longitudinal Associations Between Perceived Parent-Child Relationship Quality and Depressive Symptoms in Adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 751–763.
- Carter, B., & McGoldrick, M. (Hrsg.). (1988). *The Changing Family Life Cycle. A Framework for Family Therapy*. Gardner.
- Chan, T. W., & Koo, A. (2011). Parenting Style and Youth Outcomes in the UK. *European Sociological Review*, 27(3), 385–399.
- Collins, W. A., & Van Dulmen, M. (2006). The Course of True Love(s) ...: Origins and Pathways in the Development of Romantic Relationships. In A. Crouter & A. Booth (Hrsg.), *Romance and Sex in Emerging Adulthood: Risks and Opportunities* (S. 63–86). Lawrence Erlbaum.
- Conger, R. D., & Ge, X. (1999). Conflict and Cohesion in Parent-Adolescent Relations: Changes in Emotional Expression from Early to Midadolescence. In M. J. Cox & J. Brooks-Gunn (Hrsg.), *Conflict and Cohesion in Families. Causes and Consequences* (S. 185–206). Lawrence Erlbaum.
- Cooper, C. R., Grotevant, H. D., & Condon, S. L. (1983). Individuality and Connectedness in the Family as a Context for Adolescent Identity Formation and Role-Taking Skill. In H. D. Grotevant & C. R. Cooper (Hrsg.), *Adolescent Development in the Family: New Directions for Child Development* (Vol. 22, S. 43–59). Jossey-Bass.
- De Goede, I. H., Branje, S. J., & Meeus, W. H. (2009). Developmental Changes in Adolescents' Perceptions of Relationships With Their Parents. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 75–88.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations Among Positive Parenting, Children's Effortful Control and Externalizing Problems: A Three-Wave Longitudinal Study. *Child Development*, 76, 1055–1071.
- Fend, H. (1990). *Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken*. Huber.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Huber.
- Fend, H. (1998). *Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter*. Huber.

- Fend, H. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H., & Berger, F. (2016). Ist die Schule humaner geworden? Sozialhistorischer Wandel der pädagogischen Kulturen in Schule und Familie in den letzten 30 Jahren im Spiegel der LiFe-Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(6), 861–885.
- Fend, H., Berger, F., & Grob, U. (Hrsg.). (2009). *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LiFe-Studie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H., & Prester, H. G. (1986). *Dokumentation der Skalen des Projekts „Entwicklung im Jugendalter“*. Universität Konstanz.
- Freud, A. (1958). Adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 13, 255–278.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's Perceptions of the Personal Relationships in Their Social Networks. *Developmental Psychology*, 21, 1016–1024.
- Gräser, H., Brandstädter, J., & Felser, G. (2001). Zufriedenheit in Partnerbeziehungen: Analyse latenter Entwicklungsgradienten im 14-Jahres-Längsschnitt. In S. Walper & R. Pekrun (Hrsg.), *Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie* (S. 200–216). Hogrefe.
- Grob, U., & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Peter Lang.
- Grossmann, K. E., Grossmann, K., Winter, M., & Zimmermann, P. (2002). Bindungsbeziehungen und Bewertung von Partnerschaft. In K. H. Brisch, K. E. Grossmann, K. Grossmann, & L. Köhler (Hrsg.), *Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis* (S. 125–164). Klett-Cotta.
- Grotevant, H. D. (1998). Adolescent Development in Family Contexts. In W. Damon & N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology. Social, Emotional, and Personality Development* (Vol. 3). John Wiley & Sons.
- Grotevant, H. D., & Cooper, C. R. (1986). Individuation in Family Relationships and the Development of Identity Exploration. *Child Development*, 56, 415–428.
- Hoeve, M., Dubas, J. S., Eichelsheim, V. L., Laan, P. H., Smeenk, W., & Gerris, J. R. M. (2009). The Relationship Between Parenting and Delinquency: A Meta-Analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(6), 749–775.
- Hofer, M. (2002). Familienbeziehungen in der Entwicklung. In M. Hofer, E. Wild, & P. Noack (Hrsg.), *Lehrbuch der Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung* (S. 4–27). Hogrefe.
- Holmes, J. (2002). *John Bowlby und die Bindungstheorie*. Ernst Reinhardt.
- Kandel, D., & Lesser, G. S. (1969). Parent-Adolescent Relationships and Adolescent Independence in the United States and Denmark. *Journal of Marriage and the Family*, 31(2), 348–358.
- Kegan, R. (1986). *Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben*. Kindt.
- Keller, H. (2011). Autonomy and Relatedness Revisited: Cultural Manifestations of Universal Human Needs. *Child Developmental Perspectives*, 6(1), 12–18.
- Kleining, G., & Moore, H. (1968). Soziale Selbsteinstufung (SSE). Ein Instrument zur Messung sozialer Schichten. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 20, 502–552.
- Koepke, S., & Denissen, J. J. (2012). Dynamics of Identity Development and Separation-Individuation in Parent-Child Relationships During Adolescence and Emerging Adulthood. A Conceptual Integration. *Developmental Review*, 32(1), 67–88.
- Kreppner, K. (1996). Kommunikationsverhalten zwischen Eltern und ihren jugendlichen Kindern und der Zusammenhang mit Indikatoren des Selbstwertgefühls. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 45, 130–147.
- Lansford, J. E., Laird, R. D., Pettit, G. S., Bates, J., & Dodge, K. A. (2014). Mothers' and Fathers' Autonomy-Relevant Parenting: Longitudinal Links with Adolescents' Externalizing and Internalizing Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(11), 1877–1889.

- Laursen, B., & Collins, W. A. (2009). Parent-Child Relationships During Adolescence. In R. M. Lerner & S. L. (Hrsg.), *Handbook of Adolescent Psychology*. Vol. 2: *Contextual Influences on Adolescent Development* (S. 3–42). John Wiley.
- Laursen, B., Coy, K. C., & Collins, A. W. (1998). Reconsidering Changes in Parent-Child Conflict Across Adolescence: A Meta-Analysis. *Child Development*, 69(3), 817–832.
- Lauterbach, W., Fend, H., & Gläßer, J. (2016). *LiFE. Lebensverläufe von der späten Kindheit ins fortgeschrittene Erwachsenenalter. Beschreibung der Studie*. Universitätsverlag Potsdam.
- Li, F., & Acock, A. C. (1999). *Latent Curve Analysis: A Manual for Research Data Analysts*.
- Loeber, R., Drinkwater, M., Yanming, Y., Stewart, J. A., Schmidt, L. C., & Crawford, A. (2000). Stability of Family Interaction from Ages 6 to 18. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(4), 353–369.
- Mattejat, F. (1993). *Subjektive Familienstrukturen*. Hogrefe.
- Olsen, D. H. (1993). Family Continuity and Change: A Family Life-Cycle Perspective. In T. H. Brubaker (Hrsg.), *Family Relations: Challenges for the Future* (S. 17–40). Sage.
- Olsen, D. H., & Lavee, Y. (1989). Family Systems and Family Stress: A Family Life Cycle Perspective. In K. Kreppner & R. M. Lerner (Hrsg.), *Family Systems and Life-Span Development* (S. 165–195). Lawrence Erlbaum.
- Olsen, D. H., & McCubbin, H. J. (1982). Circumplex Model of Marital and Family Systems. In H. J. McCubbin, A. E. Cauble, & M. Patterson (Hrsg.), *Family Stress, Coping, and Social Support* (S. 48–68). Thomas.
- Pavlova, M. K., Haase, C. M., & Silbereisen, R. K. (2011). Early, On-Time, and Late Behavioural Autonomy in Adolescence: Psychosocial Correlates in Young and Middle Adulthood. *Journal of Adolescence*, 34(2), 361–370.
- Piko, B., & Balazs, M. (2012). Control or Involvement? Relationship Between Authoritative Parenting Style and Adolescent Depressive Symptomatology. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 21, 149–155.
- Pinquart, M., & Silbereisen, R. K. (2002). Changes in Adolescents' and Mothers' Autonomy and Connectedness in Conflict Discussions. An Observation Study. *Journal of Adolescence*, 25, 509–522.
- Raudino, A., Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (2013). The Quality of Parent/Child Relationships in Adolescence is Associated with Poor Adult Psychosocial Adjustment. *Journal of Adolescence*, 36(2), 331–340.
- Roberts, R. E. L., & Bengtson, V. L. (1993). Relationships with Parents, Self-Esteem, and Psychological Well-Being in Young Adulthood. *Social Psychology Quarterly*, 56(4), 263–277.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton University Press.
- Rudy, D., & Grusec, J. E. (2001). Correlates of Authoritarian Parenting in Individualist and Collectivist Cultures and Implications for Understanding the Transmission of Values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 202–212.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Sanders, M. R., & Morawska, A. (Hrsg.). (2018). *Handbook of Parenting and Child Development Across the Lifespan*. Springer.
- Schmitt, M., & Maes, J. (2000). Vorschlag zur Vereinfachung des Beck-Depressions-Inventars (BDI). *Diagnostica*, 1.
- Schneewind, K., A., & Ruppert, S. (1995). *Familien gestern und heute: ein Generationenvergleich über 16 Jahre*. Quintessenz.
- Schneewind, K. A. (1994). Persönlichkeitsentwicklung im Kontext von Erziehung und Sozialisation. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (S. 197–225). Hogrefe.
- Schneewind, K. A. (2008). *Familienpsychologie* (2. Aufl.). Kohlhammer.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 28–53.

- Selman, R. L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens*. Suhrkamp.
- Semetana, J. G. (1988). Adolescents' and Parents' Conceptions of Parental Authority. *Child Development*, 59, 321–335.
- Smith, J. D., Dishion, T. J., Shaw, D. S., Wilson, M. N., Winter, C. C., & Paterson, G. R. (2014). Coercive Family Process and Early-Onset Conduct Problems from Age 2 to School Entry. *Development and Psychopathology*, 26(4), 917–932.
- Sorkhabi, N., & Middaugh, E. (2014). How Variations in Parents' Use of Confrontive and Coercive Control Relate to Variations in Parent-Adolescent Conflict, Adolescent Disclosure, and Parental Knowledge: Adolescents' Perspective. *Journal of Child and Family Studies*, 23(7), 1227–1241.
- Stattin, H., & Kerr, M. E. (2000). Parental Monitoring: A Reinterpretation. *Child Development*, 71, 1072–1085.
- Steenkamp, J.-B. E. M., & Baumgartner, H. (1998). Assessing Measurement Invariance in Cross-National Consumer Research. *Journal of Consumer Research*, 25, 78–90.
- Steinberg, L. (2001). We Know Some Things: Parent-Adolescent Relationships in Retrospect and Prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1–19.
- Stierlin, H. (1989). *Individuation und Familie*. Suhrkamp.
- Storch, M. (1994). *Das Eltern-Kind-Verhältnis im Jugendalter. Eine empirische Längsschnittstudie*. Juventa.
- Thönnissen, C., Sawatzki, B., & Walper, S. (2022). Veränderungen von Selbstwert und Depressivität Jugendlicher im Kontext familialer Rahmenbedingungen und der Individuation in Beziehung zu Mutter und Vater. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69, 163–180.
- Ullrich, M. (1999). *Wenn Kinder Jugendliche werden. Die Bedeutung der Familienkommunikation im Übergang zum Jugendalter*. Juventa.
- Walker, A. J., Acock, A. C., Bowman, S. R., & Li, F. (1996). Amount of Care Given and Caregiving Satisfaction: A Latent Growth Curve Analysis. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 51B(3), 130–142.
- Walper, S., & Gniewosz, B. (2018). Die Bedeutung der Familie im Jugendalter. In B. Gniewosz & P. F. Titzmann (Hrsg.), *Handbuch Jugend. Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz*, (S. 71–88). Kohlhammer.
- White, K. M., Speisman, J. C., & Costos, D. (1983). Young Adults and their Parents: Individuation to Mutuality. In H. D. Grotevant & C. R. Cooper (Hrsg.), *Adolescent Development in the Family* (S. 61–76). Jossey Bass.
- Wiedenbeck, M., & Züll, C. (2001). *Klassifikation mit Clusteranalyse: Grundlegende Techniken hierarchischer und k-means-Verfahren*. Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.
- Willett, J. B., & Sayer, A. G. (1994). Using Covariance Structure Analysis to Detect Correlates and Predictors of Individual Change over Time. *Psychological Bulletin*, 116, 363–381.
- Wolfradt, U., Hempel, S., & Miles, J. N. (2003). Perceived Parenting Styles, Depersonalisation, Anxiety and Coping Behaviour in Adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34(3), 521–532.
- Wynne, L. C. (1985). Die Epigenese von Beziehungssystemen: ein Modell zum Verständnis familiärer Entwicklung. *Familiendynamik*, 10, 112–146.
- Youniss, J. (1980). *Parents and Peers in Social Development*. The University of Chicago Press.
- Youniss, J., & Smollar, J. (1985). *Adolescent Relations With Mothers, Fathers, and Friends*. The University of Chicago Press.
- Zimmermann, P. (1995). Bindungsentwicklung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter und ihre Bedeutung für den Umgang mit Freundschaftsbeziehungen. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 203–231). Klett-Cotta.
- Zimmermann, P., & Becker-Stoll, F. (2001). Bindungsrepräsentation im Jugendalter. In G. Gloger-Tippelt (Hrsg.), *Bindung im Erwachsenenalter* (S. 251–274). Huber.

Autor

Berger, Fred, Univ.-Prof. Dr.

Universität Innsbruck, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Jugend-, Generationen- und
Bildungsforschung

E-Mail: fred.berger@uibk.ac.at

Zufriedenheit am Ende der mittleren Lebensphase: Zur Bedeutung von Stabilität und Instabilität in Partnerschafts- und Erwerbsverläufen

Abstract

Stabilität in Partnerschaft und Erwerbsarbeit im mittleren Erwachsenenalter gilt für viele Menschen als zentrales Lebensprinzip, um Zufriedenheit zu erleben. Sie schafft Sicherheit und Verlässlichkeit und somit günstige Bedingungen für den Karriereaufbau sowie die Partnerschafts- und Familienetablierung. In diesem Beitrag wird untersucht, wie stabile versus instabile Partnerschafts- und Erwerbsverläufe die Lebenszufriedenheit mit 45 Jahren beeinflussen und ob sich die Effekte der beiden Lebensbereiche kumulieren oder kompensieren.

Die Analysen basieren auf der LifeE-Studie (1979–2012), die durch Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Helmut Fend initiiert wurde und bis heute fortgeführt wird. Auf Grundlage monatlich erhobener Verlaufsdaten über die Lebensphase von 16 bis 45 Jahren (N=1105) wird die soziale und berufliche Lebensdomäne jeweils in drei Kategorien (Partnerschaftsverläufe: stabil, instabil, überwiegend partnerlos; Berufsverläufe: stabil, instabil, überwiegend Carework) klassifiziert. Danach wird der Einfluss dieser Kategorien (auch in ihrer Kombination) auf die allgemeine Lebenszufriedenheit im Alter von 45 Jahren, die als eine Dimension subjektiven Wohlbefindens operationalisiert wird, untersucht.

Es zeigt sich, dass Stabilität konsistent mit höherer Lebenszufriedenheit einhergeht: Frauen und Männer mit zugleich stabilen Partnerschafts- und Erwerbsbiografien berichten die höchsten Zufriedenheitswerte (Kumulationshypothese). Die niedrigsten Werte zeigen dauerhaft Partnerlose mit instabilen Erwerbsverläufen. Zudem zeigt sich ein kompensatorischer Effekt: ein stabiler Erwerbsverlauf kann eine instabile Partnerschaft ausgleichen; umgekehrt mildert Partnerschaftsstabilität die Folgen instabiler Erwerbsverläufe in geringerem Ausmaß. Auffällig ist eine kleine, fast ausschließlich weibliche Gruppe mit überwiegender Carework, die bei gleichzeitiger

Partnerschaftsstabilität mittlere Zufriedenheitswerte erreicht. Erwerbsstabilität erweist sich als insgesamt einflussreicher als Partnerschaftsstabilität. Lebenszufriedenheit in der Lebensmitte ist demnach ein Produkt biographischer Ordnung. Verlässliche Erwerbsverläufe, Vereinbarkeit und partnerschaftliche Sicherheit dürfte das Wohlbefinden nachhaltig verbessern.

Keywords: Lebenszufriedenheit, Partnerschaftsverläufe, Erwerbsverläufe, Lebensverlauf

1 Einleitung

Mit fortschreitendem Alter gewinnt die Bilanzierung des Lebens, verstanden als subjektive Bewertung des eigenen Lebens, an Bedeutung (Kim-Prieto et al., 2005). Sie spiegelt wider, wie der eigene Lebensverlauf – insbesondere in den Bereichen Partnerschaft, Familie und Erwerbstätigkeit – eingeschätzt wird (Dolan et al., 2008; Jongbloed & Andres, 2015). Dabei ist Stabilität im Sinne von Konsistenz, Verlässlichkeit und Sinnerleben eine zentrale Ressource. Diskontinuität dagegen wird oft als Scheitern erlebt und bewertet (Mäki et al., 2022; Soons, 2009).

Die individuelle Lebensbilanz ist jedoch nicht nur für das subjektive Wohlbefinden bedeutsam, sie hat auch eine gesellschaftliche Dimension. Gesellschaften funktionieren ökonomisch und sozial besser, wenn Menschen im mittleren Lebensalter sicher beschäftigt und sozial integriert sind. Sind sie instabil beschäftigt oder wenig integriert, können sich soziale Ungleichheiten verfestigen oder sogar verstärken, gesellschaftliche Kosten können dadurch erhöht werden.

Aus individueller Sicht bildet die mittlere Lebensphase das Bindeglied zwischen jungem und fortgeschrittenem Erwachsenenalter und markiert die Phase des etablierten Erwachsenseins (Mehta et al., 2020). Stabilität in dieser Phase ist deshalb so bedeutsam, da der Karriereaufbau stattfindet, der größte Teil des Einkommens verdient wird und somit finanzielle Sicherheit (Vermögen) geschaffen wird. Stabilität verschafft Sicherheit und Orientierung.

Die Lebensverlaufsforschung hat gezeigt, dass Partnerschaftsverläufe generell pluraler geworden sind: Frauen und Männer erleben heute häufiger mehrere und kürzere Partnerschaften, während Familienphasen durch spätere und weniger Geburten gekennzeichnet sind (European Commission, 2015; Perelli-Harris & Amos, 2015; Peuckert, 2019). Die stattfindende Heterogenisierung im Familien- und Partnerschaftsbereich gilt als Ausdruck von Wahlfreiheit, Flexibilisierung und Individualisierung.

Erwerbsverläufe hingegen haben sich geschlechtsspezifisch differenziert entwickelt: Männer folgen vorwiegend dem klassischen „Normallebenslauf“ –

Bildung, Arbeit, Ruhephase. Erwerbsverläufe von Frauen hingegen sind dynamischer geworden. Die Dynamik ergibt sich aus der gestiegenen Teilhabe am Arbeitsmarkt und den weiterhin bestehenden familiären Anforderungen. Als Folge sind Frauen häufig deutlich kürzer und weniger kontinuierlich in das Erwerbsleben integriert, häufiger in Teilzeit, befristet beschäftigt oder in Mini-jobs. Oft ist der Verlauf maßgeblich durch Care-Phasen bestimmt (Buchmann & Kriesi, 2011; Esping-Andersen, 2009; Goldin, 2021; Jongbloed et al., 2024; Mayer et al., 2023).

Offen ist bislang, wie sich Stabilität und Instabilität auf die Lebenszufriedenheit im mittleren Erwachsenenalter auswirken. Lebenszufriedenheit ist eine zentrale Dimension subjektiven Wohlbefindens, das als multidimensionales Konzept verschiedene Aspekte umfasst (Buchmann & Kriesi, 2011; Esping-Andersen, 2009; Goldin, 2021; Mayer et al., 2023). Sie gilt zugleich als zentraler Indikator für eine erfolgreiche Lebensführung, wobei stabile Lebensverhältnisse mit einer höheren Lebenszufriedenheit einhergehen (Blau et al., 2013; Maddux, 2018; Schöllgen et al., 2019; Veenhoven, 2013). Vor diesem Hintergrund untersucht der vorliegende Beitrag, inwieweit stabile oder instabile Erwerbs- und Partnerschaftsverläufe die Lebenszufriedenheit im mittleren Erwachsenenalter (45 Jahre) von Frauen und Männer beeinflussen. Dabei wird nicht nur die Wirkung der einzelnen Verlaufsbereiche betrachtet, sondern auch deren Zusammenspiel in einer kombinierten Perspektive.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Zunächst wird die Bedeutung von Stabilität und Instabilität für die mittlere Lebensphase erläutert. Anschließend wird der Zusammenhang von Lebenszufriedenheit und Stabilität dargestellt. Schließlich werden mithilfe von Sequenzanalysen die Effekte unterschiedlicher Verlaufsformen auf die Lebenszufriedenheit im Alter von 45 Jahren für Frauen und Männer untersucht.

2 Phasen im Lebenslauf – Forschungsbezug

In der Lebenslaufforschung gibt es Konzepte, die die Bedeutung unterschiedlicher Phasen aufgrund der gesellschaftlichen und entwicklungsbezogenen Anforderungen an diese Altersabschnitte beschreiben: etwa „Emerging Adulthood“ (18–29 Jahre), „Established Adulthood“ (30 – 45 Jahre) oder „Transition to Adulthood“ (Mehta et al., 2020; Shanahan, 2000). Ihnen gemeinsam ist die Hervorhebung zentraler Übergänge: Im bildungs- und ökonomischen Lebensbereich sind das in der zweiten und dritten Dekade das Beenden von Schule und Ausbildung, der Eintritt in den Arbeitsmarkt und damit das Erreichen der ökonomischen Unabhängigkeit (für einen Überblick zum aktuellen Diskurs vgl. Skirbekk et al., 2025). Im sozialen Bereich sind das der Wandel von eher kurzen oder unverbindlichen Partnerschaften, in denen Stabilität zunächst erprobt

wird, hin zu Partnerschaften, die häufig stabiler, verbindlicher und intimer werden. Identitätssuche, Instabilität und Unsicherheit werden allmählich durch Stabilität abgelöst (Lantagne & Furman, 2017; Seiffge-Krenke, 2003). Die Jahre zwischen 30 und 45 gelten entsprechend als „often the most intense and demanding years of adult life in developed countries [...], when obligations are high in both work and family domains“ (Mehta et al., 2020 S. 432). Während Instabilität dem frühen Erwachsenenalter also immanent ist, gilt es Stabilität in der Lebensphase „Established Adulthood“, der „Rush Hour des Lebens“ zu etablieren, in der sich soziale Rollen und biografische Muster verfestigen (Reifman & Niehuis, 2023).

Typische Beispiele für Kontinuitäten und damit dem Beginn von stabilen Phasen sind etwa ein nahtloser Eintritt in eine Ausbildung nach dem Verlassen der Schule und ein nahtloser Eintritt in eine anschließende kontinuierliche Beschäftigungsbiografie (Comolli et al., 2021; Schoon et al., 2012; Schulenberg et al., 2004; Wahrendorf et al., 2018, 2019). Folgt der Status einer sequenziellen Abfolge von Aktivitäten, die bestimmten sozialen Erwartungen entsprechen, so wird dies mit hohem subjektivem Wohlbefinden verbunden (Brückner & Mayer, 2005). Wie Dannefer (2003) betont, ist die Abfolge einer relativ „geordneten und altersgerechten Rollenstruktur“ (ebd., S. 649) ein Ziel vieler Menschen. Demgegenüber können zeitlich unpassende Übergänge, also Lebensereignisse, die nicht normgerecht sind und damit deutlich vom gesellschaftlich erwarteten Zeitpunkt oder der üblichen Reihenfolge abweichen, negative Konsequenzen für die weitere Biografie haben. „Off-Time“-Ereignisse bergen das Risiko einer Kumulation von Nachteilen, etwa durch mehrmals unterbrochene Bildungs- oder Erwerbsverläufe (Elder, 1998).

Die mittlere etablierte Lebensphase ist damit ein Bindeglied zwischen jungem und fortgeschrittenem Erwachsenenalter. Stabilität ist in dieser Phase besonders bedeutsam, um den Herausforderungen des Karriereaufbaus, der Erwirtschaftung eines großen Teils des Lebenseinkommens mit entsprechenden Anwartschaften bewerkstelligen zu können. Wodurch finanzielle Sicherheit im Alter erzeugt wird. Unterbrechungen, befristete Anstellungen oder Arbeitslosigkeit haben dagegen oft langfristig negative Auswirkungen. Gerade in Paarbeziehungen verschafft Stabilität in den Berufsverläufen beider Partner Sicherheit, insbesondere bei der Betreuung und der Erziehung von Kindern oder der Pflege von Angehörigen, wenn finanzielle Anstrengungen notwendig werden. Ohne Stabilität in dieser Phase geraten spätere Lebensabschnitte oft in Unsicherheit (Bönke et al., 2015; Frommert & Heien, 2013; Potrafke, 2007).

Diese Hervorhebung des mittleren Erwachsenenalters findet sich auch in zahlreichen theoretischen Konzeptionen des Lebenslaufs. So dienen historisch gewachsene, gesellschaftliche Muster noch heute als Referenzrahmen

„normaler“ Lebensverläufe. Der wohl bekannteste Referenzrahmen, der die Wechselwirkung des Lebenslaufes mit den gesellschaftlichen Anforderungen in den Mittelpunkt stellt, ist die Dreiteilung des Lebensverlaufs in Bildung, Arbeit und Ruhestand (Kohli, 1985), der vor allem auf männliche, jedoch weniger auf weibliche Lebensverläufe zutrifft. Aus entwicklungspsychologischer Sicht hebt Havighurst (1972) hervor, dass der Lebenslauf durch die Abfolge altersgerechter Entwicklungsaufgaben strukturiert ist, die das Verhalten leiten und soziale Erwartungen an bestimmte Lebensphasen knüpfen.

Ungeachtet des gestiegenen Bildungsniveaus von Frauen liegen Erziehung und Betreuung von Kindern zu einem wesentlichen Teil weiterhin in den Händen von Müttern. Zwar variiert das Ausmaß je nach Land und individuellem Arrangement, doch insgesamt erschwert dies kontinuierliche Erwerbsverläufe von Frauen (Andres et al., 2021). Eine auf Dauer angelegte Vollzeitbeschäftigung ist daher bei Frauen nicht im selben Maß wie bei Männern anzutreffen (Jongbloed et al., 2024). Diskontinuität im Sinne der Verknüpfung von Vollzeit- und Teilzeitstellen, geringfügige Beschäftigungsverhältnisse sowie Austritte aus dem Arbeitsmarkt aufgrund von Care-Phasen, sind für Frauen nach wie vor die Regel und nicht die Ausnahme (Jongbloed et al., 2024; Mayer et al., 2023).

Auch in Partnerschaften bleibt die Einbindung in eine auf Dauer angelegte Partnerschaft nach wie vor – durch den Wunsch nach Stabilität – für beide Geschlechter ein zentrales Lebensziel (Buchmann & Kriesi, 2011; Junge, 2002) obwohl sich der Beginn einer festen Partnerschaft im historischen Verlauf veränderte und vor allem die Gründung mehrerer Partnerschaften zu Beginn des Lebensverlaufs wichtiger wurden (Jung, 2022; Klein & Lauterbach, 1999; Schneider, 2015).

Im Folgenden wird nun aufgezeigt, inwieweit die langfristige Eingebundenheit in das Erwerbsleben und in Partnerschaften, als strukturierende Mechanismen, die subjektive Zufriedenheit beeinflussen. Welche Wirkung haben Stabilität oder Instabilität auf dem Arbeits- und Partnerschaftsmarkt auf die Zufriedenheit von Frauen und Männern im mittleren Erwachsenenalter von 45 Jahren. Dabei wird auch auf geschlechtsspezifische Unterschiede eingegangen.

2.1 Stabilität und Instabilität im Partnerschaftsverlauf

Partnerschaften haben eine zentrale Bedeutung für die Zufriedenheit. Zahlreiche Studien belegen einen engen Zusammenhang zwischen partnerschaftlichen Beziehungen und verschiedenen Dimensionen des Wohlbefindens (Guner et al., 2018; Jung, 2022; Kalmijn, 2017; Musick & Bumpass, 2012; Rapp & Klein, 2015; Rapp & Stauder, 2020; Soons et al., 2009; Verbakel, 2012).

Stabile, langfristig bestehende Partnerschaften verbessern häufig die ökonomische Lebenslage, sei es durch das Zusammenlegen der Haushaltseinkommen oder durch Einsparungen durch das gemeinsame Wirtschaften. Dies reduziert finanzielle Belastungen und eröffnet größere ökonomische Handlungsspielräume, was wiederum die Zufriedenheit steigert (Brown, 2000). Zweitens bieten stabile Partnerschaften emotionale und soziale Unterstützung, die gegen Stress schützt (Arránz Becker, 2008; Cohen & Wills, 1985). Drittens übernehmen Partner eine wichtige Funktion sozialer Kontrolle, indem sie gesundheitsförderndes Verhalten bestärken und riskanten Praktiken (wie z. B. Rauchen oder übermäßiger Alkoholkonsum; Rapp & Klein, 2015) eher entgegenwirken.

Stabilität in Partnerschaftsverläufen schafft Sicherheit und Verlässlichkeit, fördert psychosoziale Einbettung und ermöglicht langfristige Lebensplanung sowie kontinuierliche wechselseitige Unterstützung. Damit stellen stabile Partnerschaften eine dauerhaft wirksame Ressource dar, deren positive Effekte mit zunehmendem Lebensalter eher an Bedeutung gewinnen. Empirische Befunde zeigen entsprechend, dass Personen in kontinuierlichen Partnerschaften eine höhere Lebenszufriedenheit berichten als Menschen mit instabilen Partnerschaftsbiografien (Jung, 2022; Tambellini et al., 2025). Gleichzeitig ist aus der Forschung bekannt, dass Scheidungen (insbesondere für Frauen) auch positive Veränderungen mit sich bringen können, etwa durch mehr Autonomie oder neue Gestaltungsmöglichkeiten im Berufs- und Privatleben (Amato, 2000). Aus einer längsschnittlichen Perspektive ist jedoch davon auszugehen, dass Partnerschaftsbiografien, die durch wiederholte Trennungen gekennzeichnet sind, mit einer Kumulation von Nachteilen verbunden sind. Dazu zählen insbesondere der Verlust zentraler Ressourcen wie ökonomischer Sicherheit, sozialer Unterstützung und emotionaler Stabilität, die sich im Lebensverlauf verstärken und langfristig die Lebenszufriedenheit beeinträchtigen können (Barban, 2013).

Eine besondere Gruppe stellen dauerhaft partnerlose Personen dar (Lauterbach & Gläßer, 2017). Einerseits gelten sie als „Seismographen der Modernisierung“ (Hradil, 1998), andererseits gilt dauerhaftes Singledasein besonders im mittleren und höheren Alter auch als Risikofaktor für die Zufriedenheit. Häufig fehlt die soziale Unterstützung, die durch Freundschaften und Bekannte nur bedingt aufgefangen werden kann. Hinzu kommen mögliche Verschlechterungen der ökonomischen Lage sowie die Erfahrung, nicht in eine stabile Partnerschaft wechseln zu können, was von vielen als persönliches Scheitern wahrgenommen wird (Ghose et al., 2024).

2.2 Stabilität und Instabilität im Berufsverlauf

Kontinuierliche und stabile Beschäftigungsbiografien, also lange Phasen in gesicherten Arbeitsverhältnissen ohne häufige Unterbrechungen oder Wechsel, spielen eine zentrale Rolle für die Zufriedenheit und die Gesundheit im Erwachsenenalter (Brückner & Mayer, 2005; Comolli et al., 2021; Pavlova & Silbereisen, 2012; Wahrendorf et al., 2019). Dieser Zusammenhang ist besonders deutlich bei Männern, trifft aber auch auf kinderlose Frauen zu (Wahrendorf & Blane, 2015; Zimmermann, 2021). Stabile Erwerbsarbeit beeinflusst die Zufriedenheit dabei nicht ausschließlich über die Ansammlung ökonomischer Ressourcen, sondern wirkt auch über ein subjektives Gefühl von Sicherheit („perceived occupational security“) (Pavlova & Silbereisen, 2012) positiv auf die Lebenszufriedenheit. Die qualitative Arbeitserfahrung hat zudem eine positive Wirkung und ein längerer Verbleib beim gleichen Arbeitgeber bringt nicht nur finanzielle Vorteile, sondern oft auch mehr Sozialkontakte. Gleichzeitig erhöht ein Arbeitsplatzwechsel zwar die ‚Instabilität‘, stärkt jedoch zugleich die Beschäftigungsfähigkeit und die berufliche Selbstwirksamkeit (Pavlova, 2021).

Instabile und fragmentierte Erwerbsbiographien, die sich durch häufige Arbeitsplatzwechsel, wiederholte Arbeitslosigkeit, prekäre Beschäftigung oder eine geringe Bindung zum Arbeitsmarkt auszeichnen, sind mit einem erhöhten Risiko für verminderte physische und psychische Gesundheit verbunden (Devillanova et al., 2019; Halpern-Manners et al., 2020; Ponomarenko, 2016; Wahrendorf et al., 2022; Wahrendorf & Blane, 2015). Diese Formen von Instabilität können sich über die Zeit hinweg kumulieren und langfristig zu einer stärkeren psychischen Belastung, erhöhtem Stress und Unzufriedenheit führen. Besonders gravierend sind lange oder wiederholte Phasen der Arbeitslosigkeit, insbesondere wenn sie bereits früh im Lebensverlauf auftreten (Biewen et al., 2018; Blau et al., 2013; Hänisch & Klos, 2016; Oesch & Lipps, 2013; Ponomarenko, 2016).

Während sich die Forschung vielfach auf die negativen Folgen von Arbeitslosigkeit oder instabilen Erwerbskarrieren konzentriert, wird der positive Effekt von Beschäftigungskontinuität oft weniger stark betont (Clark et al., 2001; Eberl et al., 2023; Pavlova, 2021; Pavlova & Silbereisen, 2012).

Phasen der Arbeitslosigkeit haben nicht nur geringere wirtschaftliche Ressourcen zur Konsequenz, sondern sie führen häufig auch zu mehr Einsamkeit und einem geringeren Gefühl der Selbstwirksamkeit und fördern das Gefühl der Bedeutungslosigkeit (Green, 2011; Otterbach & Sousa-Poza, 2016; Pavlova, 2021).

Die negativen Auswirkungen von Instabilität werden dazu häufig als „Scars“ beschrieben, also als Narben, die durch wiederholte oder langanhaltende Arbeitslosigkeit entstehen und die Zufriedenheit dauerhaft negativ beeinträchti-

gen (Clark et al., 2001; Eberl et al., 2023). Vor allem frühe negative Übergänge, wie Bildungsabbrüche oder längere Arbeitslosigkeit, bergen häufig das Risiko langfristiger negativer Konsequenzen (Reuter et al., 2022). Letztendlich zeigt Pavlova (2021) auch, dass eine ausgeprägte Selbstselektion vorliegt, da Personen mit geringeren Ressourcen und niedriger Zufriedenheit häufiger und länger in langfristige Arbeitslosigkeit geraten.

Bestimmte Formen der Abfolge wirken sich negativ auf die spätere Zufriedenheit aus, allerdings gibt es auch die umgekehrte Wirkung. Aufwärtsmobilität, Weiterqualifikationen oder ein erfolgreicher Wiedereinstieg in stabile Beschäftigung können frühere Nachteile ausgleichen (Fouarge & Muffels, 2009; Reuter et al., 2022).

Dies zeigt sich auch im geschlechtsspezifischen Zusammenhang zwischen Erwerbskarrieren und Zufriedenheit. Während die Erwerbskarrieren von Frauen turbulenter als die von Männern verlaufen und häufiger durch Phasen der Nichterwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit und Teilzeitarbeit geprägt sind (Ponomarenko, 2016), zeigt sich zugleich, dass solche Muster im Sinne der Vereinbarkeit von Familie und Beruf auch zur Verbesserung der Zufriedenheit beitragen können (Comolli et al., 2021; Ponomarenko, 2016; Tambellini, 2021; Wahrendorf & Blane, 2015; Zimmermann, 2021).

2.3 Zufriedenheit im Lebensverlauf als Ausdruck von Stabilität und Instabilität

Bisherigen Befunde zur Bedeutung stabiler und instabiler Partnerschafts- und Erwerbsverläufe lassen sich theoretisch im Rahmen der Lebensverlaufsperspektive sowie des Konzepts von kumulativen Vor- und Nachteilen verorten (Elder, 1994; Elder et al., 2003; Huinink & Kohli, 2014). Relevant ist dabei die Annahme, dass sich Wirkungen partnerschaftlicher Stabilität über die Zeit hinweg akkumulieren. Im Sinne der Kumulation (Dannefer, 2003; DiPrete & Eirich, 2006) führen stabile Partnerschaften zu einem kontinuierlichen Aufbau von Vorteilen – etwa durch finanzielle Absicherung, soziale Unterstützung und gesundheitliche Schutzmechanismen. Bei der Erwerbstätigkeit lassen sich vergleichbare Effekte durch einen dauerhaften Einkommenserwerb, steigende Karrierechancen sowie einer steigenden Absicherung benennen. Solche über die Dauer entstehenden Ressourcen verstärken sich im Zeitverlauf und tragen zu einem anhaltenden Gewinn an Zufriedenheit bei.

Umgekehrt kann Instabilität, etwa durch wiederholte Trennungen, kurze Beschäftigungsphasen, dauerhafter Partnerlosigkeit oder langanhaltende Arbeitslosigkeit zu einer Akkumulation von Belastungen führen. Diese Nachteile summieren sich über den Lebensverlauf und wirken sich langfristig negativ auf die Zufriedenheit aus. Partnerschafts- und Erwerbsverläufe müssen daher in ihrer Dynamik über längere Zeiträume hinweg betrachtet werden, um ihre

Auswirkungen auf die Lebenszufriedenheit zu verstehen (Zimmermann & Ha-meister, 2019).

Ein kombinierter Blick auf Partnerschaft und Erwerb erscheint dabei unerlässlich, da sich die Frage stellt, ob sich negative Erfahrungen in einem Bereich durch positive Erfahrungen im anderen kompensiert werden können. Eine erste Metaanalyse deutet etwa darauf hin, dass Instabilität im Arbeitsleben sowie schwache Bindungen an den Arbeitsmarkt, verbunden mit früher Elternschaft, starke negative Auswirkungen auf die Gesundheit in späten Lebensphasen haben (Machů et al., 2022).

Auf Basis des Lebensverlaufsansatzes wird untersucht, wie die Dynamik von Partnerschafts- und Erwerbsverläufen – verstanden als stabile und instabile Biografien – auf die Lebenszufriedenheit von Frauen und Männern im Alter von 45 Jahren auswirkt. Die zentralen Hypothesen lauten:

H1: Eine stabile Partnerschaftsbiografie ist mit einer höheren Lebenszufriedenheit assoziiert, während instabile Partnerschaftsbiografien mit einer Verringerung der Lebenszufriedenheit einhergehen.

H2: Eine stabile Erwerbsbiografie ist mit einer höheren Lebenszufriedenheit assoziiert, während instabile Erwerbsbiografien mit einer Verringerung der Lebenszufriedenheit einhergehen.

H3: Die höchste Lebenszufriedenheit weisen Personen mit stabilen Verläufen in beiden Domänen auf (*Kumulationshypothese*).

H4: Die Stabilität in einer Domäne (z. B. Erwerb) kann die Instabilität in der anderen Domäne (z. B. Partnerschaft) kompensieren (*Kompensationshypothese*).

3 Daten und Methodik

3.1 Die Life-Studie

Um die Forschungsfragen zu beantworten, wird die deutsche Studie „*Lebensverläufe ins fortgeschrittene Erwachsenenalter (LifeE)*“ verwendet. Die Studie ermöglicht es uns, Biografien hinsichtlich individueller Partnerschafts- und Erwerbsverläufe über einen Zeitraum von etwa 30 Jahren zu untersuchen.

Sie beginnt 1979 mit damals 12-jährigen Schüler:innen aus Hessen und begleitet die Teilnehmenden in sieben Erhebungswellen bis zum Alter von 45 Jahren im Jahr 2012 (1979–1983, 2002, 2012). Mit einem anfänglichen Schwerpunkt auf dem Aufwachsen in unterschiedlichen Schulumgebungen entwickelt sich die Studie zusammen mit ihren Befragten zu einer Untersuchung in den Bereichen des sozialen, beruflichen und kulturellen Lebens. Die LifeE-Studie umfasst Daten von 1.359 Personen, die in den Jahren 1965 bis 1967 geboren wurden und dadurch als „Late Babyboomer“ aus dem ehe-

maligen Westdeutschland bezeichnet werden können. Für die Erhebungen in den Jahren 2002 und 2012 bestätigen externe Validierungen, dass Personen mit niedriger Bildung in den Daten unterrepräsentiert sind. Insgesamt sind die LiFE-Daten jedoch gut mit repräsentativen Daten (z. B. Sozio-ökonomisches Panel (SOEP), Mikrozensus, Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (ALLBUS)) vergleichbar, insbesondere im Hinblick auf soziale Entwicklungsverläufe. So zeigen sich beispielsweise keine signifikanten Unterschiede beim Alter des Auszugs aus dem Elternhaus, beim Heiratsalter oder beim Familienstand im Vergleich zu gleichaltrigen Kohorten (Fend et al., 2009; Lauterbach et al., 2016).

Für die Analysen werden die monatlich erhobenen Partnerschafts- und Erwerbssequenzen herangezogen. Diese werden dabei auf Personen beschränkt, für die konsistente Angaben zum Partnerschafts- und Erwerbsverlauf im Alter von 16-45 Jahren vorliegen. Die resultierende Stichprobe umfasst 1105 Personen.

3.2 Messinstrumente

Abhängige Variable: Allgemeine Lebenszufriedenheit

Die abhängige Variable ist allgemeine Lebenszufriedenheit. Diese wurde in der LiFE-Studie mittels der Frage: „Wenn Sie sich Ihre derzeitige Lebenssituation in der Mitte Ihres Lebens vor Augen führen: Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Leben?“ erhoben. Die Antwortmöglichkeiten reichen von 1 = „äußerst unzufrieden“ bis 7 = „äußerst zufrieden“.

Unabhängige Variablen: Gruppen von Erwerbs- und Partnerschaftsverläufen

Als zentrale unabhängige Variablen werden Gruppen von Partnerschafts- und Erwerbsverläufen gebildet. Die Zugehörigkeit wird auf Basis der monatlich erhobenen Daten im Altersbereich von 16 bis 45 Jahren bestimmt. Zur Klassifikation werden die Stabilität und Dominanz bestimmter Zustände, die im Folgenden beschrieben werden, herangezogen¹.

1 Die Gruppierung der Partnerschafts- und Erwerbsverläufe erfolgte nicht auf Grundlage klassischer Clusteranalysen, sondern orientierte sich an theoretischen Kriterien (s. o.) zur Unterscheidung zwischen stabilen und instabilen Verläufen. Der Einsatz explorativer Clusterverfahren erwies sich für die interessierenden Fragestellungen als nicht zielführend: Gruppenbildungen anhand statistischer Kennwerte (wie den Average Silhouette Width, ASW (Studer, 2013)) zu präferierender Clusterlösungen, führten zwar zu formal gut differenzierten Gruppen. Diese ließen sich jedoch nicht hinreichend und für die Analyse dienlich in Hinblick auf Stabilität vs. Instabilität interpretieren. Niedrigdimensionierte Lösungen hingegen erwiesen sich als zu grob, da sie unterschiedliche Verläufe mit stark variierender Stabilität in gemeinsamen Clustern zusammenfassten.

Partnerschaftsverläufe

Die Partnerschaftsverläufe werden anhand der monatlichen Zustände (1) „partnerlos“ (Single), (2) „Partnerschaft ohne gemeinsamen Haushalt“ (living apart together – LAT), (3) „Partnerschaft mit gemeinsamem Haushalt“ (nicht eheliche Lebensgemeinschaft – NEL) und (4) „Ehe“ kategorisiert.

Daraus werden die folgenden drei Gruppen gebildet:

Stabile Partnerschaftsverläufe:

- Personen, die ab dem 30. Lebensjahr dauerhaft in einem partnerschaftlichen Zustand (LAT, NEL oder Ehe) verbleiben, ohne Zustandswechsel

Überwiegend partnerlose Verläufe:

- Personen, die während des Beobachtungszeitraumes (16–45 Jahre) mindestens zwei Drittel der Zeit (≥ 232 von 348 Monaten) im Zustand „partnerlos“ (Single) sind

Instabile bzw. diverse Partnerschaftsverläufe

- Alle übrigen Verläufe, die nicht den Kriterien stabiler Partnerschaft oder vorwiegender Partnerlosigkeit entsprechen. Hierzu zählen Personen mit häufigen Zustandswechseln oder wechselnden Partnerschaftsformen

Erwerbsverläufe

Analog dazu werden die Erwerbsverläufe anhand der monatlichen Zustände (1) „in Ausbildung“ (Schulbildung, Berufsausbildung, Hochschulbildung), (2) erwerbstätig (Vollzeit und Teilzeit), (3) „geringfügig beschäftigt“ (Minijob, 450–580 Euro pro Monat), (4) „arbeitslos“ (Arbeitslos gemeldet, ALG II oder Sozialhilfe-Bezug), (5) „Carework“ (Erwerbstätigkeit aufgrund der Betreuung von Kindern unterbrochen) und (6) „anderes (z. B. Wehrdienst, im vorzeitigen Ruhestand)“ klassifiziert.

Daraus werden die folgenden drei Gruppen gebildet:

Stabile Erwerbsverläufe

- Personen, die ab dem 30. Lebensjahr durchgehend den Status „erwerbstätig“ aufweisen, also ohne Unterbrechung erwerbstätig sind

Überwiegend in Carework

- Personen, die während des Beobachtungszeitraumes (16–45 Jahre) mindestens zwei Drittel der Zeit (≥ 232 von 348 Monaten) im Zustand „Carework“ sind

Instabile bzw. diverse Erwerbsverläufe

- Alle weiteren Verläufe, die sich durch häufige Wechsel oder verschiedene Erwerbszustände auszeichnen und nicht den stabilen Erwerbsverläufen oder der Carework-Gruppe zuzuordnen sind.

Kontrollvariablen

Das Bildungsniveau strukturiert sowohl Erwerbs- als auch Partnerschaftsverläufe (Pavlova, 2021) und steht zudem in engem Zusammenhang mit psychischem Wohlbefinden und der Lebenszufriedenheit (OECD, 2017). Als Kontrollvariable wird der höchste berufliche Ausbildungsabschluss herangezogen, der in drei Kategorien abgebildet wird: 1 = „kein beruflicher Abschluss“ (2,8 Prozent der Befragten), 2 = „Berufsausbildungsabschluss“ (74,7 Prozent), 3 = „Fach-/Hochschulabschluss“ (22,5 Prozent).

Als Indikator für die sozioökonomische Lage wird das monatliche Nettoeinkommen mit 45 Jahren als metrische Variable herangezogen ($M = 2217\text{€}$, $SD = 2369\text{€}$, Median = 1900€). Als weitere Kontrollvariable wird der Migrationshintergrund verwendet. Eine Person wird der Ausprägung 1 = „mit Migrationshintergrund“ zugeordnet, wenn sie selbst oder mindestens eines ihrer Elternteile im Ausland geboren wurde. 21 Prozent der Stichprobe haben einen Migrationshintergrund. Zusätzlich wird dafür kontrolliert, ob Kinder (leibliche und/oder Stiefkinder) im Haushalt leben. 72 Prozent der Befragten leben zum Befragungszeitpunkt im Alter von 45 Jahren mit Kindern in einem Haushalt.

Als Indikatoren für das Gesundheitsverhalten werden Informationen zum Rauch- und Alkoholkonsum genutzt. Der Rauchstatus wird über eine Selbstauskunft erfasst und dichotomisiert (1 = „Person raucht“; 0 = „Person raucht nicht“), wobei tägliches sowie gelegentliches Rauchverhalten in der Kategorie „rauchen“ zusammengefasst werden. Insgesamt geben 31 Prozent der Befragten an, aktuell zu rauchen. Der Alkoholkonsum wird auf Grundlage einer siebenstufigen Selbstauskunft zur Konsumhäufigkeit erfasst (von 0 = „Nie“ bis 7 = „3-mal täglich oder mehr“). Für die Analysen wird die Variable dichotomisiert: Personen, die angeben, nie oder selten Alkohol zu trinken (Kategorien 1 und 2), werden als 0 = „Nichtkonsument:innen“ kodiert; alle anderen (Kategorien 3 bis 7) werden als 1 = „regelmäßige Konsument:innen“ erfasst. Insgesamt berichten 52,6 Prozent der Befragten, regelmäßig Alkohol zu konsumieren.

3.3 Methoden

Die Analyse basiert auf einem quantitativen, longitudinalen Design und umfasst lineare Regressionsanalysen, mit denen der Zusammenhang zwischen biografischen Verlaufstypen in Partnerschaft und Erwerbstätigkeit sowie der Zufriedenheit im Alter von 45 Jahren untersucht wird. Zur Analyse möglicher

Kumulations- oder Kompensationseffekte wird eine kombinierte VerlaufsvARIABLE aus den Partnerschaft- und Erwerbsverläufen gebildet. Diese umfasst alle möglichen Kombinationen der drei Partnerschaftsverlaufstypen (stabil, instabil, partnerlos) mit den jeweiligen Erwerbsverläufen (stabil, instabil, Carework). Ziel dieser kombinierten VerlaufsvARIABLE ist es, das Zusammenwirken biografischer Stabilität und Instabilität abzubilden. Der Anteil fehlender Werte war insgesamt gering: Bei den meisten der verwendeten Variablen lag er unter 1 %, lediglich beim Einkommen betrug er 9 %. Fehlende Werte wurden mittels multipler Imputation (MI) behandelt, wobei insgesamt 50 Imputationsdatensätze erzeugt wurden.

Im Anschluss an die Regressionsschätzungen wurden durchschnittliche marginale Effekte (Average Marginal Effects, AMEs) berechnet. Da sich die Lebensverläufe (insbesondere Erwerbsbiografien) zwischen Männern und Frauen unterscheiden, wurden alle Analysen getrennt nach Geschlecht durchgeführt.

4 Ergebnisse

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die gebildeten Verlaufstypen. Zusätzlich werden die Komplexitätsmaße Anzahl der Übergänge (NT) sowie der normierte Turbulenzindikator (T_n)², angegeben. Abbildungen 1a und 1b zeigen die Sequenzindexplots der drei Gruppen der Partnerschaftsverläufe für Frauen und Männer, Abbildungen 2a und 2b die entsprechenden Plots für die drei Gruppen der Berufsverläufe.

2 Ein Übergang liegt vor, wenn zwei aufeinanderfolgende Elemente in einer Sequenz unterschiedlich sind, zum Beispiel der Wechsel von einer „Partnerschaft mit gemeinsamem Haushalt“ zum Status „partnerlos“. Der Turbulenzindex (Turbulence Index; Elzinga & Liefbroer, 2007) ist ein Maß, das auch den Zeitpunkt und die Dauer einzelner Zustände berücksichtigt. Je höher der Turbulenzindex, desto komplexer oder instabiler ist der Verlauf.

Zur Normierung der Turbulenz wird zunächst 1 vom ursprünglichen Index subtrahiert und das Ergebnis anschließend durch den Indexwert einer hypothetischen Sequenz geteilt, die aus der sukzessiven Wiederholung der States bis zur maximal beobachteten Sequenzlänge besteht (Ritschard, 2021). Da diese potenziell maximale Länge in den empirischen Daten meist nicht erreicht wird, fallen die Werte der normierten Turbulenz in der Regel sehr gering aus. Aus diesem Grund wurden sie mit dem Faktor 100 multipliziert (vgl. auch Van Winkle & Fasang, 2017).

Tab.1: Kennzeichen von Partnerschafts- und Erwerbsverläufen zwischen 16 und 45 Jahren

	Größe der Gruppen			Komplexitätsmaße	
	Total % (N)	Frauen % (N)	Männer % (N)	NT M (Std)	T _n *100 M (Std)
Partnerschaftsverläufe					
Stabile Partnerschaften	55,8 (616)	58,0 (332)	53,3 (284)	3,8 (2,0)	1,3 (0,6)
Instabile Partnerschaften	36,8 (407)	36,8 (210)	37,0 (197)	6,7 (2,8)	2,6 (0,8)
Vorwiegend Partnerlos	7,4 (82)	5,2 (30)	9,7 (52)	3,1 (3,6)	1,1 (1,2)
Total	100 (1105)	100 (572)	100 (533)	4,9 (2,9)	1,8 (1,0)
Erwerbsverläufe					
Stabile Erwerbsverläufe	42,5 (470)	21,2 (121)	65,5 (349)	3,9 (1,9)	1,4 (0,6)
Instabile Erwerbsverläufe	52,5 (580)	69,6 (398)	34,2 (182)	7,0 (2,6)	2,6 (0,8)
Vorwiegend Carework	5,0 (55)	9,3 (53)	0,4 (2)	5,7 (2,1)	2,2 (0,7)
Total	100 (1105)	100 (572)	100 (533)	5,6 (2,7)	2,1 (0,9)

Quelle: Life 2012, eigene Berechnungen

Anm.: NT = Anzahl der Übergang, T_n = Normalisierter Turbulenz Index, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Bei den Partnerschaftsbiografien (Tabelle 1) zeigt sich, dass stabile Partnerschaftsverläufe die größte Gruppe bilden (55,8 Prozent). Frauen leben geringfügig häufiger in stabilen Partnerschaften als Männer (58,0 Prozent vs. 53,3 Prozent). Diese Gruppe weist zudem die geringe Komplexität auf, mit durchschnittlich 3,8 Übergängen und einem Turbulenzindex von 1,3. Die Sequenzindexplots (Abbildung 1a) zeigen, dass die allermeisten in dieser Gruppe in einer Ehe leben.

Instabile Partnerschaftsverläufe weisen 36,8 Prozent der Befragten auf. Sie sind durch eine deutlich höhere Komplexität gekennzeichnet: Die Sequenzindexplots verdeutlichen die häufigen Wechsel zwischen verheiratet sein, nichtehelichen Partnerschaften mit und ohne gemeinsamen Haushalt sowie Phasen der Partnerlosigkeit. Im Mittel erleben die Befragten in dieser Gruppe 6,7 Übergänge und auch der Turbulenzindex ist hier mit 2,6 am höchsten. Ein wesentlicher Unterschied zu der Gruppe der stabilen Partnerschaftsverläufe ist, dass nahezu alle der stabil Gebundenen verheiratet sind, während sich die Frauen und Männer der instabilen Gruppe bis zum Alter von 45 Jahren in wechselnden Partnerschaftsformen befinden.

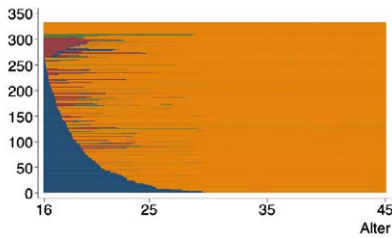
Die kleinste Gruppe stellen die dauerhaft partnerlosen Personen dar (7,4 Prozent), wobei Männer nahezu doppelt so häufig wie Frauen dauerhaft partner-

los leben (9,7 vs. 5,2 Prozent). Auffallend ist, dass diese Gruppe mit durchschnittlich 3,1 Übergängen und einem Turbulenzindex von 1,1 die geringsten Komplexitätswerte aufweist. Dies spricht dafür, diese Gruppe analytisch getrennt zu betrachten: Denn Stabilität in einer Partnerschaft und ein stabiler Lebensverlauf ohne Partnerschaft bezeichnen unterschiedliche biografische Konstellationen, die sich auch unterschiedlich auf die Zufriedenheit auswirken können. Die Sequenzindexplots verdeutlichen zudem, dass bei dieser Gruppe insbesondere bei den Frauen überwiegend Partnerschaften ohne gemeinsamen Haushalt (living apart together) eingegangen werden. Eine Investition in eine Ehe oder ein gemeinsames Wohnen fand überwiegend nicht statt. Männer dieser Gruppe lebten etwas häufiger in nichtehelichen Lebensgemeinschaften mit gemeinsamer Wohnung.

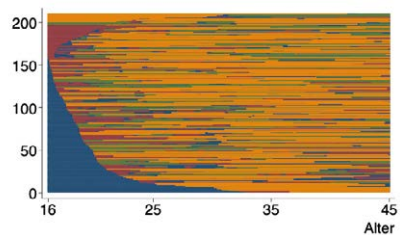
Bei den Berufsverläufen weisen insgesamt 42,5 Prozent stabile Erwerbsbiografien auf. Hier zeigen sich deutliche Geschlechterdifferenzen: Während 65,5 Prozent der Männer ab 30 Jahren kontinuierlich erwerbstätig sind, beträgt dieser Anteil bei den Frauen lediglich 21,2 Prozent. Diese Gruppe ist zudem durch eine vergleichsweise geringe Komplexität gekennzeichnet, mit durchschnittlich 3,9 Übergängen und einem Turbulenzindex von 1,4. Bei den instabilen Erwerbsverläufen zeigt sich das umgekehrte Bild: 69,6 Prozent der Frauen haben instabile Erwerbskarrieren und nur ein Drittel der Männer ist dieser Verlaufsgruppe zuzuordnen. Diese Verläufe sind von einer deutlich höheren Komplexität geprägt, mit durchschnittlich 7,0 Übergängen und einem Turbulenzindex von 2,6. Die kleinste Gruppe bilden Personen, die überwiegend im Status „Carework“ waren (5,0 Prozent). Dabei handelt es sich fast ausschließlich um Frauen (9,3 Prozent der Frauen), während nur 0,4 Prozent der Männer zu dieser Gruppe gehören. Aufgrund der geringen Fallzahl wird diese Gruppe bei den Männern von den weiteren Analysen ausgeschlossen.

1a: Frauen

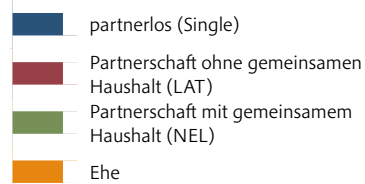
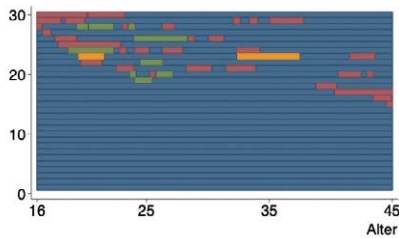
(1) Stabile Partnerschaftsverläufe



(2) Instabile Partnerschaftsverläufe

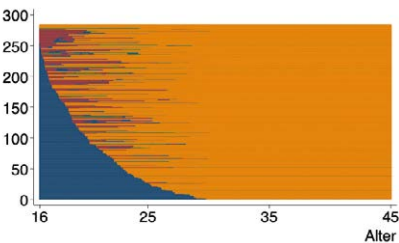


(3) Vorwiegend partnerlos

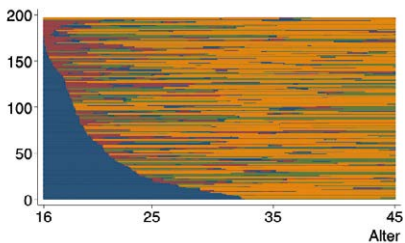


1b: Männer

(1) Stabile Partnerschaftsverläufe



(2) Instabile Partnerschaftsverläufe



(3) Vorwiegend partnerlos

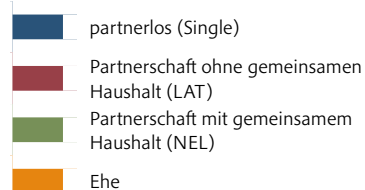
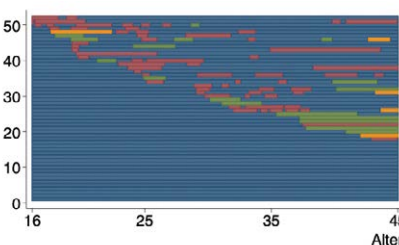
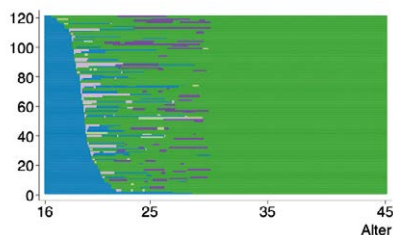


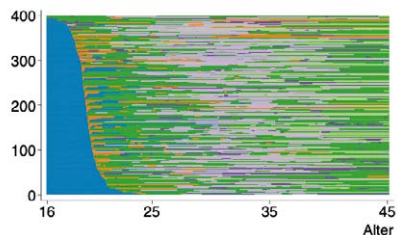
Abb. 1: Sequenzindexplots von Partnerschaftsverläufen (Quelle: Life 2012, eigene Berechnungen).

2a: Frauen

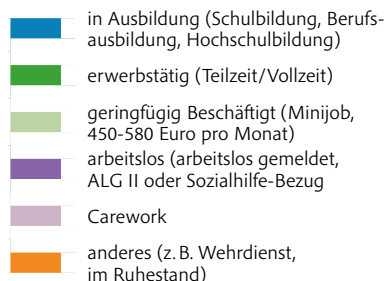
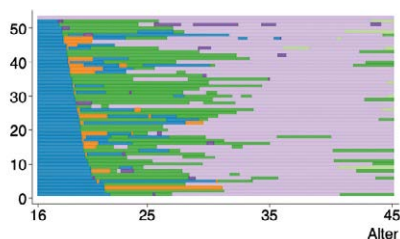
(1) Stabile Erwerbsverläufe



(2) Instabile Erwerbsverläufe

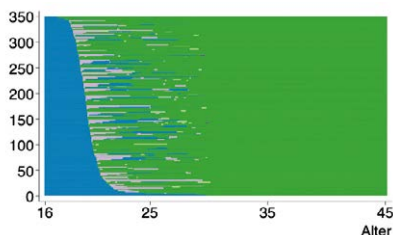


(3) Vorwiegend Carework



2b: Männer

(1) Stabile Erwerbsverläufe



(2) Instabile Erwerbsverläufe

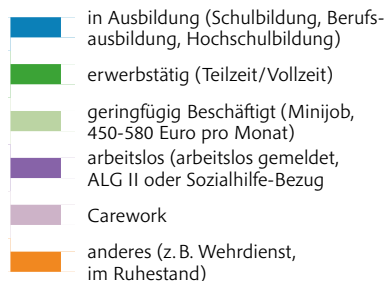
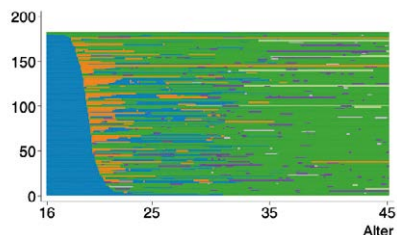


Abb. 2: Sequenzindexplots von Erwerbsverläufen (Quelle: Life 2012, eigene Berechnungen).

Im Folgenden wird untersucht, wie sich Stabilität und Instabilität in den Partnerschafts- und Erwerbsverläufen auf die Lebenszufriedenheit auswirken. Abbildung 3 zeigt zunächst die Mittelwerte sowie Standardabweichungen (in Klammern) der Lebenszufriedenheit im Alter von 45 Jahren. In der gesamten Stichprobe zeigt sich auf einer Skala von 1 bis 7 eine hohe Lebenszufriedenheit mit durchschnittlich 5,56 Skalenpunkten, wobei Frauen und Männer gleichermaßen zufrieden sind (Frauen: 5,55 bzw. Männer: 5,56). In Bezug auf die Partnerschaftsverläufe erreichen Männer wie Frauen mit stabilen Partnerschaftsbiografien die höchsten Zufriedenheitswerte (Frauen: 5,70; Männer: 5,69). Am geringsten ist die Lebenszufriedenheit bei dauerhaft Partnerlosen, deren Werte bei 5,07 (Frauen) bzw. 5,08 (Männer) Skalenpunkten liegen. Auffallend ist dabei, dass die Streuung bei den partnerlosen Frauen am größten ist (SD = 1,5). Für die Erwerbsverläufe zeigt sich ein ähnliches Muster: Personen mit stabilen Erwerbsbiografien weisen die höchsten Zufriedenheitswerte auf (Frauen: 5,78; Männer 5,68). Instabilität in den Erwerbsverläufen geht hingegen mit einer geringeren Zufriedenheit einher, wobei Männer in dieser Gruppe etwas unzufriedener sind als Frauen (Frauen: 5,47 bzw. Männer: 5,34). Frauen, die überwiegend in Carework eingebunden sind, berichten dagegen eine vergleichsweise hohe Zufriedenheit (5,68).

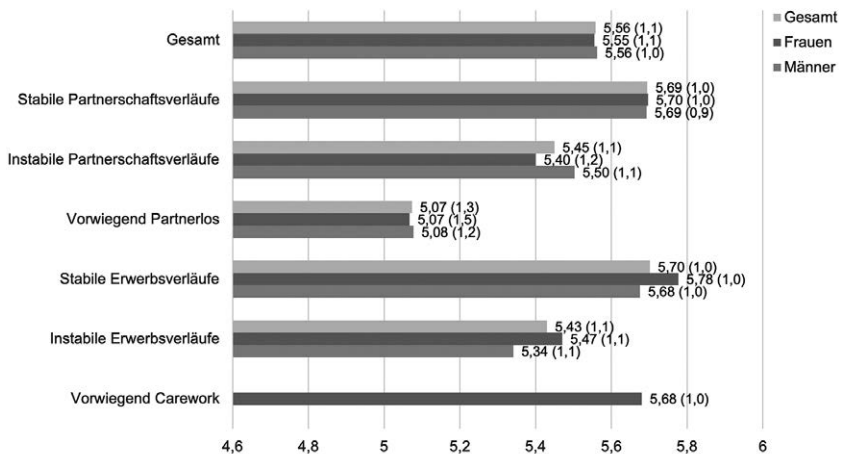


Abb. 3: Allgemeine Lebenszufriedenheit nach Partnerschafts- und Erwerbsverläufen
(Mittelwerte, Standardabweichung in Klammern)
(Quelle: LiFE 2012, imputierte Werte, eigene Berechnungen)

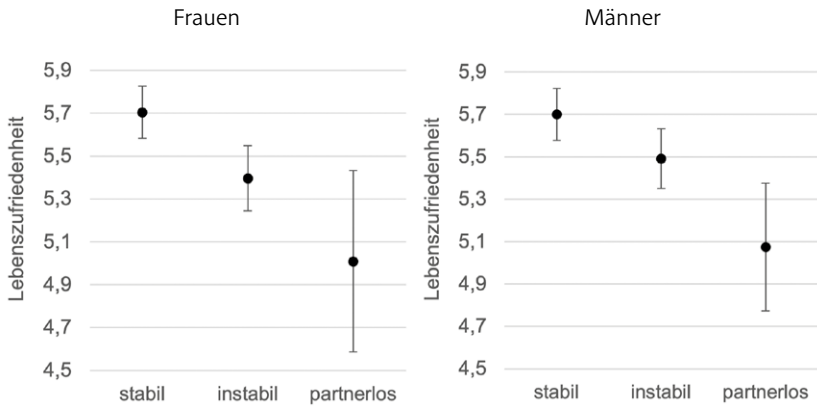
In Abbildung 4 sind die auf Basis multipler Regressionsanalysen adjustierten Werte und Konfidenzintervall der Lebenszufriedenheit für die Gruppen der Partnerschafts- (Abbildung 4a) und Erwerbsverläufe abgebildet (Abbildung 4b).

Die Werte zeigen, dass sowohl Frauen als auch Männer mit stabilen Partnerschaftsverläufen im Alter von 45 Jahren die höchste Lebenszufriedenheit aufweisen. Instabilität in der Partnerschaft geht bei beiden Geschlechtern mit einem deutlichen Rückgang der Lebenszufriedenheit einher. Der Rückgang fällt dabei bei Frauen stärker aus ($b=-0,31$, $p=0,002$) als bei Männern ($b=-0,21$, $p=0,033$). Am niedrigsten ist die Lebenszufriedenheit bei dauerhaft Partnerlosen, wobei das Konfidenzintervall in dieser Gruppe – insbesondere bei den Frauen – vergleichsweise groß ist, sodass dieser Befund mit entsprechender Vorsicht zu interpretieren ist (siehe Abbildung 4a).

Die in Bezug auf die Erwerbsverläufe vorhergesagten Werte zeigen, dass Frauen mit stabilen Erwerbsverläufen im Alter von 45 Jahren die höchste Lebenszufriedenheit aufweisen (siehe Abbildung 4b). Instabile Erwerbsverläufe gehen mit einem signifikanten Rückgang ($b=-0,43$, $p=0,001$) der Lebenszufriedenheit einher, während Frauen, die überwiegend außerhalb des Erwerbslebens (in Carework) sind, einen mittleren Wert aufweisen. Dieser unterscheidet sich nicht signifikant von stabilen Erwerbsverläufen ($b=-0,25$, $p=0,246$). Auffällig ist, dass das Konfidenzintervall insbesondere bei den Frauen in Carework relativ groß ist, sodass auch dieser Befund mit Vorsicht zu interpretieren ist. Bei Männern zeigt sich ein ähnliches Muster: Auch hier unterscheidet sich die Lebenszufriedenheit von Männern in stabilen Erwerbsverläufen signifikant von denen in instabilen Erwerbsverläufen ($b=-0,27$, $p=0,003$).

Die Hypothesen 1 („Eine stabile Partnerschaftsbiografie ist mit einer höheren Lebenszufriedenheit assoziiert, während instabile Partnerschaftsbiografien mit einer Verringerung der Lebenszufriedenheit einhergehen.“) und 2 („Eine stabile Erwerbsbiografie ist mit einer höheren Lebenszufriedenheit assoziiert, während instabile Erwerbsbiografien mit einer Verringerung der Lebenszufriedenheit einhergehen.“) können mit den vorliegenden Befunden bestätigt werden.

4a: Partnerschaftsverlaufsgruppen



4 b: Erwerbsverlaufsgruppen

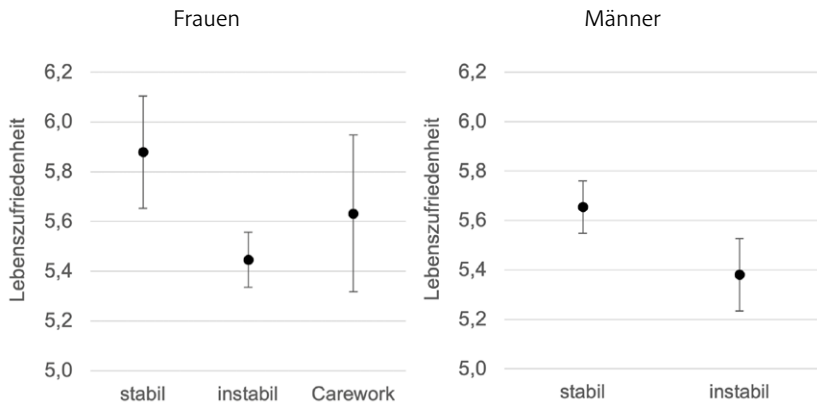


Abb. 4: Prädizierte Lebenszufriedenheit nach Partnerschafts- und Erwerbsverläufen (adjustierte Werte aus multiplen linearen Regressionsmodellen mit Konfidenzintervallen). (Quelle: Life 2012, eigene Berechnungen)

Anm. Die Balken zeigen die vorhergesagten Werte aus einem multiplen linearen Regressionsmodell auf Basis mehrfach imputierter Daten (M=50). Das Modell kontrolliert für Bildung, Migrationshintergrund, Kinder im Haushalt, Einkommen, Rauchen und Alkoholkonsum.

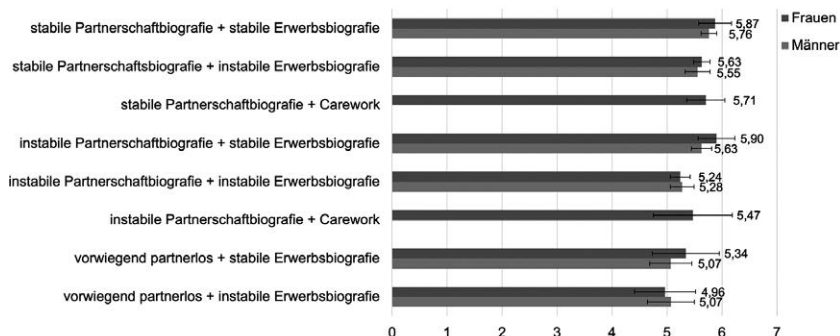


Abb. 5: Prädizierte Lebenszufriedenheit für Kombinationen von Partnerschafts- und Erwerbsverläufen für Frauen und Männer (adjustierte Werte aus multiplen linearen Regressionsmodellen mit Konfidenzintervallen). (Quelle: LiFE 2012, eigene Berechnungen)

Anm. Die Balken zeigen die vorhergesagten Werte aus einem multiplen linearen Regressionsmodell auf Basis mehrfach imputierter Daten ($M=50$). Das Modell kontrolliert für Bildung, Migrationshintergrund, Kinder im Haushalt, Einkommen, Rauchen und Alkoholkonsum. Die Fehlerbalken geben 95%-Konfidenzintervalle an. Die Kategorie „vorwiegend partnerlos + vorwiegend Carework“ ist nicht besetzt und dementsprechend nicht dargestellt.

Die Lebenszufriedenheit ergibt sich jedoch nicht ausschließlich aus den jeweils stabilen oder instabilen Partnerschafts- und Erwerbsverläufen, sondern insbesondere aus der Kombination beider Lebensbereiche. In Abbildung 5 ist die Lebenszufriedenheit nach den unterschiedlichen Kombinationen der Partnerschafts- und Erwerbsverlaufgruppen dargestellt. Die Befunde stützen grundsätzlich die Kumulationshypothese 3 („Personen, die sowohl stabile Partnerschafts- als auch stabile Erwerbsbiografien aufweisen, berichten die höchste Lebenszufriedenheit.“) Damit bestätigt sich, dass Stabilität in beiden zentralen Lebensbereichen sich kumulativ positiv auf die Zufriedenheit im mittleren Erwachsenenalter auswirkt. Gleichzeitig zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede. Während bei Männern die Kombination aus stabilen Partnerschafts- und Erwerbsverläufen tatsächlich den höchsten Wert erzielt, liegt die Lebenszufriedenheit von Frauen mit instabilen Partnerschaften, aber stabilen Erwerbsverläufen auf einem ähnlich hohen Niveau. Der Unterschied zu den doppelt stabilen Lebensläufen ist allerdings nicht signifikant ($b=0,02$, $p=0,911$). Demgegenüber gehen Instabilität in beiden Bereichen ($b=-0,63$, $p=0,000$) und besonders bei Partnerlosigkeit kombiniert mit einem instabilen Erwerbsverlauf ($p=-0,91$, $p=0,004$) mit signifikant geringeren Werten einher. Mit 4,96 (Frauen) und 5,07 (Männer) Skalenpunkten weisen beide Geschlechter in dieser Gruppe die niedrigsten Zufriedenheitswerte auf. Dies verdeutlicht

die oben erwähnte These, dass Stabilität in einer Partnerschaft und ein stabiler Lebensverlauf ohne Partnerschaft unterschiedliche biografische Konstellationen bezeichnen, die sich auch unterschiedlich auf die Zufriedenheit auswirkt. Auffallend sind die hohen prädierten Zufriedenheitswerte bei Frauen, die Carework ausüben und in stabilen Partnerschaftsverläufen leben. Sie haben einen Wert von ca. 5,71 Skaleneinheiten.

Abschließend wird geprüft, ob sich Instabilität in einem Lebensbereich durch Stabilität im anderen Bereich kompensieren lässt (Kompensationshypothese). Zur Überprüfung wurde dafür im linearen Regressionsmodell die Kombinationsgruppe „instabile Partnerschaftsbiografie + instabile Erwerbsbiografie“ als Referenz gewählt. Die Unterschiede in der vorhergesagten Lebenszufriedenheit (Δ Lebenszufriedenheit) der Verlaufskombinationen „stabile Partnerschaftsbiografie + instabile Erwerbsbiografie“, „instabile Partnerschaftsbiografie + stabile Erwerbsbiografie“ sowie „stabile Partnerschaftsbiografie + stabile Erwerbsbiografie“ sind in der Abbildung 6 dargestellt.

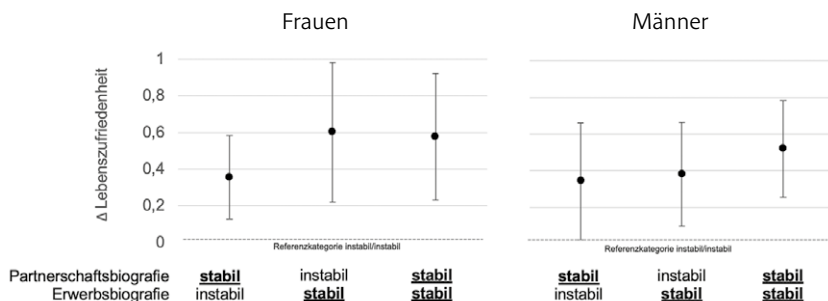


Abb. 6: Unterschiede in der prädierten Lebenszufriedenheit (Δ Lebenszufriedenheit) zur Referenzkategorie instabile Partnerschaftsbiografie + instabile Erwerbsbiografie. (Quelle: Life 2012, eigene Berechnungen)

Anm.: Das Modell kontrolliert für Bildung, Migrationshintergrund, Kinder im Haushalt, Einkommen, Rauchen und Alkoholkonsum auf Basis mehrfach imputierter Daten ($M=50$). Nicht dargestellte Verlaufskombinationen wurden ebenfalls im Modell berücksichtigt.

Die Ergebnisse in Abbildung 6 zeigen, dass Stabilität in einem der beiden Lebensbereiche oder auch in beiden Lebensbereichen gemeinsam stets mit einer signifikant höheren Lebenszufriedenheit verbunden ist im Vergleich zur Referenzgruppe (instabile Partnerschaftsbiografie + instabile Erwerbsbiografie). Bei den Frauen zeigt sich, dass bereits ein stabiler Erwerbsverlauf die Lebenszufriedenheit so stark erhöht, wie das von Frauen mit stabilen Lebensverläufen in beiden Bereichen. Bei Männern fällt dieses Muster weniger deutlich aus.

Zwar zeigt sich auch hier, dass Stabilität in mindestens einem Lebensbereich zu einer höheren Lebenszufriedenheit führt, doch erreichen Männer nur dann die höchsten Werte, wenn sowohl die Partnerschafts- als auch die Erwerbsbiografie stabil verlaufen. Dies deutet darauf hin, dass die Bedeutung von Stabilität im Erwerbsleben für Frauen größer ist, während bei Männern eine Kombination aus stabilen Partnerschaften und stabilen Erwerbsverläufen den stärksten positiven Effekt auf die Lebenszufriedenheit hat. Auch Hypothese 4 kann durch diese Ergebnisse bestätigt werden.

5 Diskussion und Fazit

Diese Studie untersuchte, wie sich stabile bzw. instabile Partnerschafts- und Erwerbsverläufe im Lebenslauf auf die Lebenszufriedenheit im mittleren Erwachsenenalter auswirken. Sie liefert mehrere zentrale Befunde: Erstens zeigt sich, dass stabile Partnerschaftsbiografien mit einer höheren Lebenszufriedenheit assoziiert, während instabile Partnerschaftsbiografien mit einer Verringerung der Lebenszufriedenheit einhergehen. Am unzufriedensten sind dauerhaft partnerlose Personen. Auffällig ist jedoch die hohe Varianz unter den partnerlosen Frauen, was auf unterschiedliche Kompensationsstrategien verweist, etwa durch soziale Netzwerke (Zimmermann & Hameistera, 2019). Zweitens zeigt sich, dass eine stabile Erwerbsbiografie ebenso mit einer hohen Lebenszufriedenheit assoziiert ist, während instabile Erwerbsbiografien mit einer Verringerung der Lebenszufriedenheit einhergehen. Männer als auch Frauen, die kontinuierlich beschäftigt sind, sind am zufriedensten.

Hinsichtlich der Kumulations- und Kompensationshypothese zeigt sich drittens, dass Personen mit sowohl stabilen Partnerschafts- als auch stabilen Erwerbsverläufen die höchste Zufriedenheit aufweisen, was grundsätzlich die Kumulationshypothese stützt. Bei Frauen genügt jedoch bereits ein stabiler Erwerbsverlauf, um ein ähnlich hohes Zufriedenheitsniveau zu erreichen wie bei stabilen Verläufen in beiden Bereichen. Dies deutet darauf hin, dass die Kumulationshypothese nicht uneingeschränkt haltbar ist, sondern geschlechtsspezifisch variiert. Während sich für Männer eher eine additive Wirkung stabiler Lebensverläufe bestätigt, scheint bei Frauen Stabilität im Erwerbsleben die entscheidende Ressource zu sein, die Instabilität in der Partnerschaft weitgehend kompensieren kann.

Viertens zeigt sich, dass dauerhaft partnerlose Personen eine geringere Zufriedenheit aufweisen als Befragte mit stabilen Partnerschaftsbiografien, wobei dies insbesondere für Frauen mit zugleich instabilen Erwerbsverläufen zutrifft. Zugleich zeigt sich, dass eine stabile Erwerbsbiografie die negativen Folgen fehlender Partnerschaften für Frauen teilweise kompensieren kann. Bei Männern ist dies nicht der Fall: sie weisen unabhängig der Erwerbskarriere die

niedrigsten Zufriedenheitswerte auf, wenn sie dauerhaft partnerlos sind. Damit unterstreichen die Ergebnisse, dass Partnerlosigkeit einen deutlichen Risikofaktor für das individuelle Wohlbefinden darstellt, dessen Auswirkungen jedoch geschlechtsspezifisch variieren und durch Erwerbsstabilität zumindest abgeschwächt werden können.

Diese Befunde verdeutlichen, dass Stabilität ein zentraler Faktor für das Wohlbefinden in der mittleren Lebensphase ist. Während Frauen offenbar stärker auf Erwerbsstabilität zurückgreifen, um Instabilität in Partnerschaften auszugleichen, sind Männer in höherem Maße auf Partnerschaften angewiesen.

Eine besondere Verlaufsgruppe stellen Frauen dar, die dauerhaft in Carework verbleiben. Ihre Biografien sind durch eine stabile Ausrichtung auf unbezahlte familiäre Sorgearbeit gekennzeichnet. Auffällig ist, dass Frauen in dauerhafter Carework bei gleichzeitig stabilen Partnerschaften eine ähnlich hohe Lebenszufriedenheit berichten wie kontinuierlich Erwerbstätige. Zugleich geht diese Form der Stabilität jedoch mit ökonomischer Abhängigkeit einher: Bricht die Partnerschaftsstabilität weg, fehlen kompensatorische Ressourcen, die über Erwerbstätigkeit verfügbar wären und wodurch sich nicht zuletzt geschlechtsspezifische Muster verstärken (Leibing et al., 2022).

In den instabilen Erwerbsverläufen finden sich demgegenüber viele Frauen, die nach Phasen intensiver Carework in die Erwerbstätigkeit zurückkehren. Diese Rückkehr ist jedoch häufig durch instabile Beschäftigungsverläufe geprägt – etwa durch geringfügige Beschäftigung oder wiederholte Phasen von Arbeitslosigkeit. Frauen in solchen instabilen Erwerbskarrieren berichten eine deutlich geringere Lebenszufriedenheit. Dies verdeutlicht, dass Erwerbsinstabilität nach Carework-Phasen nicht nur mit ökonomischer Unsicherheit, sondern auch mit einem spürbaren Rückgang des subjektiven Wohlbefindens verbunden ist.

In den vorliegenden Analysen wurde allerdings nicht berücksichtigt, in welchen spezifischen Erwerbsbiografien sich Frauen befinden, die nicht dauerhaft in Carework verbleiben. Es ist zu erwarten, dass sich die Zufriedenheit von Müttern auch danach unterscheidet, wie sie nach einer Unterbrechung der Erwerbstätigkeit zur Betreuung von Kindern ihre berufliche Laufbahn wieder aufnehmen und gestalten (Jongbloed et al., 2024).

Insgesamt zeigt sich, dass Stabilität in zentralen Lebensbereichen ein zentraler Faktor für die Zufriedenheit in der mittleren Lebensphase ist. Besonders deutlich wird, dass dauerhafte Partnerlosigkeit oder instabile Erwerbsverläufe mit erheblichen Einbußen in der Zufriedenheit verbunden sind. Umgekehrt stellt Stabilität in mindestens einem der beiden Lebensbereiche eine wichtige Ressource dar, die Zufriedenheit sichern und Instabilität in anderen Bereichen teilweise kompensieren kann.

Literatur

- Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and Family*, 62(4), 1269–1287. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.01269.x>
- Andres, L., Lauterbach, W., Jongbloed, J., & Hümme, H. (2021). Gender, education, and labour market participation across the life course: A Canada/Germany comparison. *International Journal of Lifelong Education*, 40(2), 170–189. <https://doi.org/10.1080/02601370.2021.1924302>
- Arránz Becker, O. (2008). *Was hält Partnerschaften zusammen? Psychologische und soziologische Erklärungsansätze zum Erfolg von Paarbeziehungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Barban, N. (2013). Family trajectories and health: A life course perspective. *European Journal of Population/ Revue europeenne de Démographie*, 29, 357–385. <https://doi.org/10.1007/s10680-013-9296-3>
- Biewen, M., Fitzenberger, B., & de Lazzer, J. (2018). The role of employment interruptions and part-time work for the rise in wage inequality. *IZA Journal of Labor Economics*, 7(1), 10. <https://doi.org/10.1186/s40172-018-0070-y>
- Blau, G., Petrucci, T., & McClelland, J. (2013). Correlates of life satisfaction and unemployment stigma and the impact of length of unemployment on a unique unemployed sample. *Career Development International*, 18(3), 257–280. <https://doi.org/10.1108/CDI-10-2012-0095>
- Blossfeld, H.-P., & Timm, A. (2012). *Who marries whom? Educational systems as marriage markets in modern societies*. Springer Science & Business Media.
- Bönke, T., Corneo, G., & Lüthen, H. (2015). Lifetime Earnings Inequality in Germany. *Journal of Labor Economics*, 33(1), 171–208. <https://doi.org/10.1086/677559>
- Brown, S. (2000). The effect of union type on psychological well-being: Depression among cohabitators versus marrieds. *Journal of health and social behavior*, 41, 241–255. <https://doi.org/10.2307/2676319>
- Brückner, H., & Mayer, K. U. (2005). De-Standardization of the Life Course: What it Might Mean? And if it Means Anything, whether it Actually Took Place? *Advances in Life Course Research*, 9, 27–53. [https://doi.org/10.1016/S1040-2608\(04\)09002-1](https://doi.org/10.1016/S1040-2608(04)09002-1)
- Buchmann, M. C., & Kriesi, I. (2011). Transition to Adulthood in Europe. *Annual Review of Sociology*, 37(Volume 37, 2011), 481–503. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-081309-150212>
- Clark, A., Georgellis, Y., & Sanfey, P. (2001). Scarring: The Psychological Impact of Past Unemployment. *Economica*, 68(270), 221–241. <https://doi.org/10.1111/1468-0335.00243>
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Comolli, C. L., Bernardi, L., & Voorpostel, M. (2021). Joint family and work trajectories and multidimensional wellbeing. *European Journal of Population*, 37(3), 643–696. <https://doi.org/10.1007/s10680-021-09583-3>
- Dannefer, D. (2003). Cumulative advantage/disadvantage and the life course: Cross-fertilizing age and social science theory. *The Journals of Gerontology: Series B*, 58(6), S327–S337. <https://doi.org/10.1093/geronb/58.6.S327>
- Devillanova, C., Raitano, M., & Struffolino, E. (2019). Longitudinal employment trajectories and health in middle life: Insights from linked administrative and survey data. *Demographic Research*, 40, 1375–1412. <https://doi.org/10.4054/DemRes.2019.40.47>
- DiPrete, T. A., & Eirich, G. M. (2006). Cumulative advantage as a mechanism for inequality: A review of theoretical and empirical developments. *Annual Review of Sociology*, 32(1), 271–297. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.32.061604.123127>
- Dolan, P., Peasgood, T., & White, M. (2008). Do we really know what makes us happy? A review of the economic literature on the factors associated with subjective well-being. *Journal of Economic Psychology*, 29(1), 94–122. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2007.09.001>
- Eberl, A., Collischon, M., & Wolbring, T. (2023). Subjective Well-Being Scarring Through Unemployment: New Evidence from a Long-Running Panel. *Social Forces*, 101(3), 1485–1518. <https://doi.org/10.1093/sf/soac022>

- Elder, G. H. (1994). Time, human agency, and social change: Perspectives on the life course. *Social Psychology Quarterly*, 57(1), 4–15. <https://doi.org/10.2307/2786971>
- Elder, G. H. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69(1), 1. <https://doi.org/10.2307/1132065>
- Elder, G. H., Johnson, M. K., & Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of life course theory. In J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (Hrsg.), *Handbook of the life course* (S. 3–19). Springer.
- Elzinga, C. H., & Liefbroer, A. C. (2007). De-standardization of family-life trajectories of young adults: A cross-national comparison using sequence analysis. *European Journal of Population / Revue Européenne de Démographie*, 23(3–4), 225–250. <https://doi.org/10.1007/s10680-007-9133-7>
- Esping-Andersen, G. (2009). Adapting to Women's New Roles. *European Sociological Review*, 27(2), 288–290.
- European Commission. (2015). *Demography report – 2015*. Publications Office of the European Union.
- Fend, H., Berger, F., & Grob, U. (2009). 1527 „Lebensgeschichten“ von der späten Kindheit ins Erwachsenenalter – Konzept und Durchführung der Life Studie. In H. Fend, F. Berger, & U. Grob (Hrsg.), *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück* (S. 9–34). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91547-0_1
- Fouarge, D., & Muffels, R. (2009). Working Part-Time in the British, German and Dutch Labour Market: Scarring for the Wage Career? *Journal of Contextual Economics – Schmollers Jahrbuch*, 129(2), 217–226. <https://doi.org/10.3790/schm.129.2.217>
- Frommert, D., & Heien, T. (2013). *Auswirkungen von Kindererziehung auf Erwerbsbiografien und Alterseinkommen von Frauen | Request PDF*. https://www.researchgate.net/publication/323484000_Auswirkungen_von_Kindererziehung_auf_Erwerbsbiografien_und_Alterseinkommen_von_Frauen
- Ghose, U., Park, R., Smith, J., Ram, N., & Gerstorff, D. (2024). Late-Life Singlehood and Well-Being: The Role of Marital Status and social Resource. *Innovation in Aging*, 8(Suppl 1), 680–681. <https://doi.org/10.1093/geroni/igae098.2222>
- Goldin, C. (2021). *Career and Family: Women's Century-Long Journey toward Equity*. https://press.princeton.edu/books/hardcover/9780691201788/career-and-family?srsId=AfmBOoppjGyB-PDEGc1YgOTDz_1AH2DdfewjcWqLQMvz6CoxWgP1hZcxh
- Green, F. (2011). Unpacking the misery multiplier: How employability modifies the impacts of unemployment and job insecurity on life satisfaction and mental health. *Journal of Health Economics*, 30(2), 265–276. <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2010.12.005>
- Guner, N., Kulikova, Y., & Llull, J. (2018). Marriage and health: Selection, protection, and assortative mating. *European Economic Review*, 104, 138–166. <https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2018.02.005>
- Havighurst, R. (1972). *Developmental Tasks and Education*. McKay.
- Halpern-Manners, A., Raymo, J. M., Warren, J. R., & Johnson, K. L. (2020). School performance and mortality: The mediating role of educational attainment and work and family trajectories across the life course. *Advances in Life Course Research*, 46, 100362. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2020.100362>
- Hänisch, C., & Klos, J. (2016). *Long-run effects of career interruptions: A micro-simulation study*.
- Hradil, S. (1998). Die Seismographen der Modernisierung. Singles in Deutschland. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 53, 9–16.
- Huinink, J., & Kohli, M. (2014). A life-course approach to fertility. *Demographic Research*, 30(45), 1293–1326. <https://doi.org/10.4054/DemRes.2014.30.45>
- Jongbloed, J., & Andres, L. (2015). Elucidating the constructs happiness and wellbeing: A mixed-methods approach. *International Journal of Wellbeing*, 5(3). <https://www.international-journalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/371>

- Jongbloed, J., Turgetto, J., Andres, L., & Lauterbach, W. (2024). Education, employment, and care work over adulthood: Gendered life course trajectories in Canada and Germany. In *Journal of education and work* 37,1, 92–114.
- Jung, J. (2022). *Does youth matter? Partnership trajectories across the life course: influences and consequences*. Dissertation.
- Junge, M. (2002). *Individualisierung*. <https://www.amazon.de/Individualisierung-Campus-Einf%C3%BChrungen-Matthias-Junge/dp/3593370255>
- Kalmijn, M. (2017). The ambiguous link between marriage and health: A dynamic reanalysis of loss and gain effects. *Social Forces*, 95(4), 1607–1636.
- Kim-Prieto, C., Diener, E., Tamir, M., Scollon, C., & Diener, M. (2005). Integrating The Diverse Definitions of Happiness: A Time-Sequential Framework of Subjective Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 6(3), 261–300. <https://doi.org/10.1007/s10902-005-7226-8>
- Klein, T., & Lauterbach, W. (1999). *Nichteheliche Lebensgemeinschaften: Analysen zum Wandel partnerschaftlicher Lebensformen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kohli, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs: Historische Befunde und theoretische Argumente. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, 1–29.
- Lantagne, A., & Furman, W. (2017). Romantic relationship development: The interplay between age and relationship length. *Developmental Psychology*, 53(9), 1738–1749. <https://doi.org/10.1037/dev0000363>
- Lauterbach, W., Fend, H., & Gläßer, J. (2016). *Life. Lebensverläufe von der späten Kindheit ins fortgeschrittene Erwachsenenalter. Beschreibung einer Studie*. Universitätsverlag.
- Lauterbach, W., & Gläßer, J. (2017). Allein erfolgreich oder allein prekär? Bildungs- und Berufsmerkmale junger Singles. *Forum Erwachsenenbildung*, 50(4), 20–25.
- Leibing, A., Peter, F. H., & Spieß, C. K. (2022). Gender Gap bei Einkommenserwartungen: Schon kurz nach dem Abitur rechnen Frauen mit niedrigerem Gehalt als Männer. *DIW-Wochenbericht*. https://doi.org/10.18723/DIW_WB:2022-42-1
- Mäki, M., Hägglund, A., Rotkirch, A., Kuhlantinal, S., & Myrskylä M., (2022). Stable marital histories predict happiness and health across educational groups. *MPIDR Working Paper WP 2022-035*. <https://doi.org/10.4054/MPIDR-WP-2022-035>
- Machū, V., Arends, I., Veldman, K., & Bültmann, U. (2022). Work-family trajectories and health: A systematic review. *Advances in Life Course Research*, 52, 100466. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2022.100466>
- Maddux, J. E. (2018). Subjective well-being and life satisfaction: An introduction to conceptions, theories, and measures. In *Subjective well-being and life satisfaction* (S. 3–31). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781351231879-1>
- Mayer, K. U., Becker, R., & Fasang, A. (2023). The Puzzle of Flexibilization: Stability and Changes in Working Lives in (West) Germany, 1920s to 2015. Evidence from Quantitative Life-Course Research. In J. Ehmer & C. Lentz (Hrsg.), *Life Course, Work, and Labour in Global History* (S. 41–70). De Gruyter Oldenbourg.
- Mehta, C. M., Arnett, J. J., Palmer, C. G., & Nelson, L. J. (2020). Established adulthood: A new conception of ages 30 to 45. *American Psychologist*, 75(4), Article 4. <https://doi.org/10.1037/amp0000600>
- Musick, K., & Bumpass, L. (2012). Re-examining the case for marriage: Union formation and changes in well-being. *Journal of marriage and the family*, 74(1), 1–18. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2011.00873.x>
- OECD. (2017). *How's Life? 2017: Measuring Well-being*. OECD.
- Oesch, D., & Lippis, O. (2013). Does Unemployment Hurt Less if There is More of it Around? A Panel Analysis of Life Satisfaction in Germany and Switzerland. *European Sociological Review*, 29(5), 955–967. <https://doi.org/10.1093/esr/jcs071>
- Otterbach, S., & Sousa-Poza, A. (2016). Job insecurity, employability and health: An analysis for Germany across generations. *Applied Economics*, 48(14), 1303–1316. <https://doi.org/10.1080/00036846.2015.1100248>

- Pavlova, M. K. (2021). Do workers accumulate resources during continuous employment and lose them during unemployment, and what does that mean for their subjective well-being? *PLOS ONE*, 16(12), e0261794. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0261794>
- Pavlova, M. K., & Silbereisen, R. K. (2012). Age, cumulative (dis)advantage, and subjective well-being in employed and unemployed Germans: A moderated mediation model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 17(1), 93–104. <https://doi.org/10.1037/a0026426>
- Perelli-Harris, B., & Amos, M. (2015). Changes in partnership patterns across the life course: An examination of 14 countries in Europe and the United States. *Demographic Research*, 33(6), 145–178. <https://doi.org/10.4054/DemRes.2015.33.6>
- Peuckert, R. (2019). *Familienformen im sozialen Wandel* (9., vollständig überarbeitete Aufl.). Springer VS.
- Ponomarenko, V. (2016). Cumulative disadvantages of non-employment and non-standard work for career patterns and subjective well-being in retirement. *Advances in Life Course Research*, 30, 133–148. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2016.06.003>
- Potrafke, N. (2007). The Timing of Employment Breaks: How Does It Affect Pension Benefits? Empirical Evidence from Germany (DIW Discussion Paper No. 710). DIW Berlin. https://www.diw.de/de/diw_01.c.451050.de/publikationen/diskussionspapiere/2007_0710/the_timing_of_employment_breaks_how_does_it_affect_pension_benefits___empirical_evidence_from_germany.html
- Rapp, I., & Klein, T. (2015). Familie und Gesundheit. In P. B. Hill & J. Kopp (Hrsg.), *Handbuch Familiensoziologie* (S. 775–790). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02276-1_25
- Rapp, I., & Stauder, J. (2020). Mental and physical health in couple relationships: Is it better to live together? *European Sociological Review*, 36, 303–316. <https://doi.org/10.1093/esr/jcz047>
- Reifman, A., & Niehuis, S. (2023). Extending the Five Psychological Features of Emerging Adulthood into Established Adulthood. *Journal of Adult Development*, 30(1), 6–20. <https://doi.org/10.1007/s10804-022-09412-9>
- Reuter, M., Herke, M., Richter, M., Diehl, K., Hoffmann, S., Pischke, C. R., & Dragano, N. (2022). Young people's health and well-being during the school-to-work transition: A prospective cohort study comparing post-secondary pathways. *BMC Public Health*, 22(1), 1823. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14227-0>
- Schneider, N. F. (2015). Familie in Westeuropa. In P. B. Hill & J. Kopp (Hrsg.), *Handbuch Familiensoziologie* (S. 21–53). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02276-1_2
- Schöllgen, I., Kersten, N., & Rose, U. (2019). Income Trajectories and Subjective Well-Being: Linking Administrative Records and Survey Data. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), 4779. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234779>
- Schoon, I., Chen, M., Kneale, D., & Jager, J. (2012). Becoming adults in Britain: Lifestyles and well-being in times of social change. *Longitudinal and Life Course Studies*, 3(2), 173–189. <https://doi.org/10.14301/lcls.v3i2.181>
- Schulenberg, J. E., Bryant, A. L., & O'malley, P. M. (2004). Taking hold of some kind of life: How developmental tasks relate to trajectories of well-being during the transition to adulthood. *Development and Psychopathology*, 16(4), 1119–1140. <https://doi.org/10.1017/S0954579404040167>
- Seiffge-Krenke, I. (2003). Testing theories of romantic development from adolescence to young adulthood: Evidence of a developmental sequence. *International Journal of Behavioral Development*, 27(6), 519–531. <https://doi.org/10.1080/01650250344000145>
- Shanahan, M. J. (2000). Pathways to Adulthood in Changing Societies: Variability and Mechanisms in Life Course Perspective. *Annual Review of Sociology*, 26, 667–692.
- Skirbekk, V., Tamnes, C. K., Júlíusson, P. B., Jugessur, A., & von Soest, T. (2025). Diverging trends in the age of social and biological transitions to adulthood. *Advances in Life Course Research*, 65, 100690. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2025.100690>
- Soons, J. P. M. (2009). *Love, life and happiness: A study of partner relationships and well-being in young adulthood* [PhD-Thesis]. Aksant.

- Soons, J. P. M., Liefbroer, A. C., Kalmijn, M., & Johnson, D. (2009). The long-term consequences of relationship formation for subjective well-being. *Journal of Marriage and Family*, 71(5), 1254–1270.
- Studer, M. (2013). WeightedCluster Library Manual: A practical guide to creating typologies of trajectories in the social sciences with R. *LIVES Working papers*, 24, 1–34.
- Tambellini, E. (2021). Exploring the relationship between working history, retirement transition and women's life satisfaction. *Ageing & Society*, 43(8), 1754–1783. <https://doi.org/10.1017/S0144686X2100132X>
- Tambellini, E., Danielsbacka, M., & Rotkirch, A. (2025). Both Partnership History and Current Relationship Quality are Associated with Life Satisfaction in Old Age. *Research on aging*, 47(3–4), 193–209. <https://doi.org/10.1177/01640275241309255>
- Van Winkle, Z., & Fasang, A. (2017). Complexity in employment life courses in Europe in the twentieth century. Large cross-national differences but little change across birth cohorts. *Social Forces*, 96(1), 1–30. <https://doi.org/10.1093/sf/sox032>
- Veenhoven, R. (2013). The Four Qualities of Life Ordering Concepts and Measures of the Good Life. In A. Delle Fave (Hrsg.), *The Exploration of Happiness: Present and Future Perspectives* (S. 195–226). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5702-8_11
- Verbakel, E. (2012). Subjective well-being by partnership status and its dependence on the normative climate. *European Journal of Population / Revue Européenne de Démographie*, 28(2), 205–232. <https://doi.org/10.1007/s10680-012-9257-2>
- Wahrendorf, M., & Blane, D. (2015). Does labour market disadvantage help to explain why childhood circumstances are related to quality of life at older ages? Results from SHARE. *Aging & Mental Health*, 19(7), 584–594. <https://doi.org/10.1080/13607863.2014.938604>
- Wahrendorf, M., Chandola, T., Goldberg, M., Zins, M., Hoven, H., & Siegrist, J. (2022). Adverse employment histories and allostatic load: Associations over the working life. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 76(4), 374–381. <https://doi.org/10.1136/jech-2021-217607>
- Wahrendorf, M., Hoven, H., Goldberg, M., Zins, M., & Siegrist, J. (2019). Adverse employment histories and health functioning: The CONSTANCES study. *International Journal of Epidemiology*, 48(2), 402–414. <https://doi.org/10.1093/ije/dyy235>
- Wahrendorf, M., Zaninotto, P., Hoven, H., Head, J., & Carr, E. (2018). Late Life Employment Histories and Their Association With Work and Family Formation During Adulthood: A Sequence Analysis Based on ELSA. *The Journals of Gerontology. Series B, Psychological Sciences and Social Sciences*, 73(7), 1263–1277. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbx066>
- Zimmermann, O. (2021). A matter of combination? The influence of work-family life courses on life satisfaction at higher ages among German women. *Journal of Family Issues*, 42(5), 1029–1054. <https://doi.org/10.1177/0192513X20966008>
- Zimmermann, O., & Hameister, N. (2019). Stable cohabitational unions increase quality of life: Retrospective analysis of partnership histories also reveals gender differences. *Demographic Research*, 40, 657–692.

Autor:innen

Jung, Jana, Dr.

Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät,

Sozialwissenschaftliche Bildungsforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Partnerschaftsverläufe,

Lebenslaufforschung, Bildungs- und Familiensoziologie, Bildungsübergänge,

Methoden der empirischen Sozialforschung

E-Mail: jana.jung@uni-potsdam.de

Lauterbach, Wolfgang, Prof. Dr.

Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät,

Sozialwissenschaftliche Bildungsforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungs- und Familiensoziologie, Bil-

dingsübergänge, Bildungs- und Migrationsforschung, Sozialstrukturanalyse,

Reichtums- und Vermögensforschung

E-Mail: wolfgang.lauterbach@uni-potsdam.de

Turgetto, Johanna, M.A.

Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät,

Sozialwissenschaftliche Bildungsforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit, Bildungs-

und Berufsverläufe, Längsschnitt- und Lebenslaufdaten, Gesundheit &

Wohlbefinden im Erwachsenenalter

E-Mail: turgetto@uni-potsdam.de

Autor:innenverzeichnis

Albert, Mathias, Prof. Dr.

Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, Arbeitsbereich Politik und Gesellschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: World society theory, Sociology of international relations, Global Conflict Studies, Geopolitics of the Polar Regions, Youth studies

E-Mail: mathias.albert@uni-bielefeld.de

Augschöll Blasbichler, Annemarie, Assoz. Prof. Mag. Dr.

Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaften (Brixen)

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Pädagogik und ihrer Institutionen, bildungsbiographische Verläufe in ländlichen Gebieten, kleine Schulen, Bildungslandschaften

E-Mail: annemarie.augschoell@unibz.it

Berger, Fred, Univ.-Prof. Dr.

Universität Innsbruck, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Jugend-, Generationen- und Bildungsforschung

E-Mail: fred.berger@uibk.ac.at

Breit, Simone, HS-Prof. Mag. PaedDr. Dr.

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Department Elementarpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalität und Professionalisierung in der Elementarpädagogik, Führen und Leiten, Pädagogische Diagnostik, Wertebildung und Demokratiepädagogik

E-Mail: simone.breit@ph-noe.ac.at

Faulstich-Wieland, Hannelore, Uni-Professorin i.R. Dr. habil.

Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Fachbereich Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft sowie Pädagogische Psychologie

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozialisations- und Genderforschung, Koedukation, Berufsorientierung

E-Mail: hannelore.faulstich-wieland@uni-hamburg.de

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

Hurrelmann, Klaus, Prof. Dr.
Hertie School Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Verbindung von Sozial-, Bildungs- und
Gesundheitspolitik, Einstellungen, Wertorientierungen und Verhaltensweisen
von Jugendlichen.
E-Mail: hurrelmann@hertie-school.org

Jung, Jana, Dr.
Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Sozialwissenschaft-
liche Bildungsforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Partnerschaftsverläufe, Lebenslauffor-
schung, Bildungs- und Familiensoziologie, Bildungsübergänge, Methoden
der empirischen Sozialforschung
E-Mail: jana.jung@uni-potsdam.de

Kraler, Christian, Univ.-Prof. Mag. Dr.
Universität Innsbruck, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Formale Bildung, Lernen, Lehrer:innen-
bildung sowie deren wissenschaftstheoretisch-methodologische und philo-
sophische Grundlagen
E-Mail: christian.kraler@uibk.ac.at

Lauterbach, Wolfgang, Prof. Dr.
Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Sozialwissenschaft-
liche Bildungsforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungs- und Familiensoziologie, Bil-
dungsübergänge, Bildungs- und Migrationsforschung, Sozialstrukturanalyse,
Reichtums- und Vermögensforschung
E-Mail: wolfgang.lauterbach@uni-potsdam.de

Maag Merki, Katharina, Ordentliche Professorin
Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft
Forschungsschwerpunkte: Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung,
Chancengleichheit und Bildungsbenachteiligungen, Educational Governance,
Selbstreguliertes Lernen
E-Mail: kmaag@ife.uzh.ch

Quenzel, Gudrun, HS-Prof. Dr. habil.

Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Institut für Bildungssoziologie

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Jugend und Sozialisation, Bildungsarmut, Gesundheit und Bildungsungleichheit.

E-Mail: gudrun.quenzel@ph-vorarlberg.ac.at

Rechsteiner, Beat, Dr. phil.

Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung, Kooperation im Lehrberuf, Professionalisierung von Lehrpersonen

E-Mail: beat.rechsteiner@ife.uzh.ch

Schratz, Michael, Univ.-Prof. i.R. Dr.

Universität Innsbruck, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Leadership- und Lernforschung, phänomenologische Bildungsforschung, Schulentwicklung und Innovationen in Bildungssystemen

E-Mail: michael.schratz@uibk.ac.at

Schreiner, Claudia, Assoz. Prof. Mag. Dr.

Universität Innsbruck, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Diagnostik, Kompetenzorientierung und Bildungsstandards, Chancengerechtigkeit und evidenzorientierte Qualitätsentwicklung

E-Mail: claudia.schreiner@uibk.ac.at

Turgetto, Johanna, M.A.

Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Sozialwissenschaftliche Bildungsforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit, Bildungs- und Berufsverläufe, Längsschnitt- und Lebenslaufdaten, Gesundheit & Wohlbefinden im Erwachsenenalter

E-Mail: turgetto@uni-potsdam.de

Walde, Janette, Univ.-Prof. Mag. Dr.

Universität Innsbruck, Vizerektorin für Lehre und Studierende

E-Mail: janette.walde@uibk.ac.at

Wiesner, Christian, HS-Prof. MMag. Dr.

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Department für Diversität

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Phänomene der Pädagogik

(Erziehung und Bildung), Phänomene der Didaktik (Lehr-Lern-Kulturen),

Beziehungs- und Präsenzpädagogik, Pädagogische Diagnostik, Kompetenz –

Literacy – literacies, Evidenzorientierte Qualitätsentwicklung

E-Mail: christian.wiesner@ph-noe.ac.at

Wullschleger, Andrea, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schuleffektivität, Schulentwicklung,

Kooperation in und zwischen Schulen

E-Mail: andrea.wullschleger@fhnw.ch

Die vorliegende Festschrift anlässlich Helmut Fends 85. Geburtstag thematisiert sein wissenschaftliches Lebenswerk. In den Beiträgen greifen die Autor:innen zentrale Themen und Erkenntnisse seiner Arbeit aus den Bereichen der Schul- und Bildungs- sowie der Sozialisations- und Lebenslaufforschung auf und entwickeln diese vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen weiter. Fends Studien zur Schule seit den 1970er Jahren markierten den Beginn der empirischen Bildungsforschung. Seine Arbeiten zur Sozialisationsforschung trugen wesentlich zum Verständnis kindlicher und jugendlicher Entwicklungsprozesse bei. Mit der Konstanzer Jugendstudie legte Fend 1979 die Grundlage für die bis heute fortgeführte Life-Studie, weltweit eine der wenigen und im deutschsprachigen Raum die einzige Studie, die Lebensläufe inzwischen über vier Jahrzehnte untersucht.

Die Herausgeber*innen



Prof. Dr. Christian Kraler, Leiter des Arbeitsbereichs Lehrer:innenbildung und Lernen am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck.

Assoz. Prof. Dr. Claudia Schreiner, Leiterin des Arbeitsbereichs Pädagogische Diagnostik am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck.

Prof. Dr. Fred Berger, Leiter des Arbeitsbereichs Jugend-, Generationen- und Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Innsbruck.

978-3-7815-2740-9



9 783781 527409