

Bildungswege beobachten. Vom Nutzen eines sozialwissenschaftlichen Langzeitprojekts

Stefan Immerfall im Interview mit Hans-Peter Blossfeld

Das in Bamberg angesiedelte Nationale Bildungspanel (NEPS; <https://www.neps-data.de/>) ist die größte Langzeit-Bildungsstudie in Europa. Seit über zwölf Jahren untersucht es Bildungsverläufe vom Säuglings- bis ins Rentenalter. Stefan Immerfall sprach mit dem Soziologen Hans-Peter Blossfeld, dem Gründer und langjährigem Leiter des NEPS, über Entstehung und Ertrag des sozialwissenschaftlichen Großforschungsprojekts.

I: Herr Professor Blossfeld, Sie gelten als Spiritus rector hinter dem NEPS. Wie kam es dazu?

B: Ja, das kann man so sagen. Ich habe das NEPS aufgebaut und meine Netzwerke eingesetzt, um es so zu strukturieren, wie es jetzt dasteht. Aber natürlich war ich dabei nicht allein. Es war eine große Forschergruppe mit Kolleginnen und Kollegen aus unterschiedlichen Disziplinen. Man findet die wissenschaftlichen Kompetenzen, die man braucht, um Bildung im Lebenslauf zu untersuchen, nicht in einer einzigen Forschungsinstitution. Wir brauchten für das NEPS-Projekt Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die Kenntnisse im Vorschulbereich haben, das deutsche Schulsystem verstehen, die Erwachsenenbildung und berufliche Bildung kennen und die Experten der Arbeitsmarktforschung sind. Ich hatte glücklicherweise ein ausgedehntes Netzwerk von Kolleginnen und Kollegen, die ich im Laufe meiner Karriere kennen und schätzen gelernt habe.

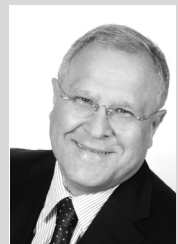
I: Warum war Ihrer Meinung nach eine neue, noch dazu so teure Einrichtung notwendig?

B: Man muss sich zurückversetzen in die Zeit Anfang der 2000er-Jahre, als die erste PISA-Studie herauskam und großes Aufsehen in Deutschland erregte, weil die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in PISA nicht so gut waren, wie das viele Leute



Stefan Immerfall

Professor für Soziologie an
der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd



Hans-Peter Blossfeld, Prof., Dr. rer. pol. Dr. h.c.,
seit April 2020 Emeritus of Excellence am Graduate Centre
Trimberg Research Academy (TRAc)
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

erwartet hatten. Deshalb war man an der Frage interessiert, warum die Schülerinnen und Schüler nicht so gut waren, wie viele erwartet hatten. Diese Frage kann man aber mit den PISA-Daten nur sehr eingeschränkt beantworten, weil PISA eine Querschnittsstudie ist und außerdem nur eine Altersgruppe, die 15-Jährigen, untersucht. Das heißt, die aufeinander folgenden PISA-Studien vergleichen zwar Personen der gleichen Altersgruppe, aber es sind immer andere Personen. Wenn sich aber die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler über die Zeit (z.B. durch Migration) ändert oder die Umstände in der Erhebungszeit variieren (z.B. durch Corona), dann ändern sich natürlich auch die Ergebnisse von PISA und man weiß dann nicht, ob Schulreformen oder andere Umstände dafür verantwortlich sind.

Um die zeitliche Ordnung dieser verschiedenen Einflüsse besser zu verstehen und zu erklären, braucht man eine Längsschnittuntersuchung, in der man die gleichen Individuen über einen längeren Zeitraum verfolgt und immer wieder testet. Man geht damit also von verschiedenen Fotos zu einem Film über. Das war die Grundidee des NEPS.

I: Aber kann man die Kompetenzen nicht einfach mit den Schulnoten erfassen?

B: Noten sind ein sehr spezifischer Indikator für Qualifikationen von Schülerinnen und Schülern, weil sie z.B. stark von Lehrerinnen und Lehrern beeinflusst werden. Auch Schulklassenkompositionen, Schulkontexte und Bundesländer spielen eine große Rolle für die Notenvergabe, sodass man ein objektiveres Maß braucht, die Qualifikationen und ihre Veränderungen zu messen. In dieser Hinsicht hat PISA etwas Innovatives geleistet; auch weil sich PISA auf Kompetenzen für den Alltag konzentriert hat, d.h. Kenntnisse, die Bürger in einer modernen Arbeitswelt und einer demokratischen Gesellschaft brauchen. Und das ist bei PISA relativ differenziert gelungen in verschiedenen Domänen wie Lesen, Rechnen bis hin zu Kompetenzen hinsichtlich der modernen Kommunikations- und Informationstechnologien. Auch hat diese hoch standardisierte Vorgehensweise den Vorteil, dass man die Ergebnisse international vergleichen kann.

Diesen Kompetenzansatz wollten wir im NEPS aufnehmen. Aber wir wollten auch wissen, wie sich die Kompetenzen bei den Schülern und Schülerinnen über die Zeit, von einem Schuljahr zum nächsten oder dann später im Berufsleben entwickeln. Die Idee war, möglichst früh im Leben mit der Messung zu beginnen, also schon im Babyalter anzufangen und dann bis ins hohe Erwachsenenalter zu gehen, um zu sehen, wie lebenslanges Lernen abläuft (im Beruf, in der Freizeit und später, wenn man verrentet ist). Bildung wird im NEPS als lebenslanger Prozess gesehen!

Eine weitere Besonderheit von NEPS ist die Kontextualisierung. Das heißt, man schaut sich genau an, in welchen Lernumwelten die Schülerinnen und Schüler sich entwickeln. Welche Erfahrungen sie machen, die sich dann widerspiegeln in der differenzierten Kompetenzentwicklung, sodass man sehen kann, welchen Einfluss etwa die Familie, Freunde oder Stadt/Land-Unterschiede haben? Und ja, auch die historischen und institutionellen Rahmenbedingungen, in der aufeinander folgende Generationen aufwachsen, sind für Bildungsprozesse von großer Bedeutung. Das sind alles Fragen, die man damals auf der Grundlage von PISA gestellt hat, die aber vom Design her nur durch die NEPS-Studie zu beantworten sind.

I: Also historische Zeitumstände haben geholfen, NEPS auf die Schiene zu kriegen?

B: Genau! Wir haben damals so um die 20 Millionen Euro Budget pro Jahr beantragt und nach mehreren Begutachtungsrunden durch die DFG bekommen, d.h. für die ersten fünf Jahre hatten wir etwa hundert Millionen Euro vom BMBF bekommen. Ich glaube nicht, dass eine solche Bildungsstudie heute so noch einmal gestartet werden könnte, denn die Fragen im politischen Raum haben sich (z.B. durch den Klimawandel) auf andere Themen verschoben. Aber Anfang der 2000er-Jahre erhielten durch die PISA-Studie Bildungsfragen eine hohe politische Aktualität. Jeder hat sich plötzlich dafür interessiert, jeder wollte diese Bildungsprobleme lösen, doch man hatte zu wenig Informationen darüber, wie die Bildungsprozesse in modernen Gesellschaften im Längsschnitt ablaufen.

Und dann ist es so, dass man feststellt, dass vieles komplizierter ist, als man das zunächst gedacht hat. Es kommt im politischen Raum zu Desillusionierung und man wendet sich neuen Themen zu. Deswegen glaube ich nicht, dass wir heute 20 Millionen pro Jahr von der Bundesregierung bekämen, um ein neues Bildungsforschungsprojekt zu starten, obwohl Bildung natürlich nach wie vor eine wichtige Ressource für Individuen und die Gesellschaft ist. Das heißt, es gab ein historisches Zeitfenster, das sich damals für das NEPS geöffnet hat – und wir haben es genutzt.

Dass es das NEPS als Längsschnittforschungsprojekt heute immer noch gibt, verdankt es seiner Institutionalisierung als Leibniz-Institut. Da kam uns zu Hilfe, dass Professor Karl Ulrich Mayer, der damalige Präsident der Leibniz-Gemeinschaft, wusste, wie wichtig Längsschnittforschung für die Sozialwissenschaften ist. Er hat Frau Schavan (die damalige Bundesministerin für Bildung und Forschung) die grundsätzliche Bedeutung unseres Projekts gut vermitteln können. Nach mehreren Begutachtungen durch den Wissenschaftsrat ist das NEPS als wissenschaftliche Einrichtung auf Dauer finanziert worden.

I: Methodisch ist das Ganze ja eine Riesenherausforderung, aber über diese Seite reden wir ja hier nicht. Sondern: Was sind rückblickend einige der wichtigen Ergebnisse? Ergebnisse, die Sie vielleicht auch selbst überrascht haben?

B: Auf der Grundlage der NEPS-Studie sind viele Hundert Fachzeitschriftenaufsätze und zahlreiche Bücher entstanden. Ich selbst habe vier international vergleichende Bücher über die Bildungsprozesse im Lebenslauf herausgegeben.¹ Angefangen mit Fragen, wie Babys und Kleinkinder mit Erwachsenen kommunizieren und lernen, wie Mütter auf ihre Babys eingehen, wie sich die ersten Formen von Kompetenzen, Konzentrationsfähigkeit, Auffassungsgabe entwickeln. Da wurden im NEPS zunächst mit Beobachtungsverfahren die Mutter-Kind-Interaktionen auf Video aufgezeichnet. Interessant ist hier, dass die dort messbaren ersten Kompetenzformen von Kindern aus verschiedenen sozialen Herkunftsgruppen in den ersten zwei, drei Lebensjahren klein sind. Jedenfalls fallen die Unterschiede noch nicht deutlich aus. Die Unterschiede bauen sich in diesem Lebensalter wahrscheinlich größtenteils im Gehirn auf, und das war für uns zunächst nicht sehr gut messbar. Erst ab 4 Jahren, wenn die Kinder in

den Kindergarten und danach in die Schule gehen, sind die Herkunftseffekte in den Kompetenzen deutlich über Tests messbar.

Wenn man jetzt unsere NEPS-Ergebnisse mit den Ergebnissen der berühmten Perry-Preschool-Studie² vergleicht, dann kann man sagen, dass Kleinkinder aus allen Schichten von der institutionellen Förderung profitieren, sodass sich die Differenzen zwischen den Kindern aus verschiedenen sozialen Herkunftsgruppen nur geringfügig angleichen. Mit anderen Worten, den großen Optimismus, den Professor James Heckman Anfang der 2000er-Jahre auf der Grundlage der Perry-Preschool-Studie verbreitet hat, dass man alle Kinder nur frühkindlich fördern müsste, um die Bildungsungleichheit im Lebenslauf deutlich zu reduzieren, würde ich heute auf der Grundlage der NEPS-Daten nicht teilen.

Wichtig ist, dass der Ausbau der Kitas für Kleinkinder unter drei Jahren in den letzten beiden Dekaden in Deutschland oft nur eine rein quantitative Expansion darstellte. Die Förderqualität der meisten Kitas und Kindergärten wird in Deutschland von den Experten aber auch heute noch als stark verbesserungswürdig eingeschätzt. Von Institutionen mit mittlerer Förderungsqualität kann man aber auch nicht erwarten, dass sie große Änderungen der Unterschiede zwischen Kindern aus den verschiedenen sozialen Herkunftsgruppen bewirken. Förderqualität ist teuer, das Personal müsste nicht nur besser ausgebildet und entlohnt werden, sondern es müsste auch mehr Zeit für individuelle Förderung haben.

Die Kinder kommen also auch heute noch mit großen herkunftsspezifischen Leistungsunterschieden in der Grundschule an. Die Schule in Deutschland ist aber eine Institution, die sehr stark darauf baut, dass die Eltern mitarbeiten. Ausländische Kolleginnen und Kollegen, wenn sie mit Kindern nach Deutschland kommen, sind immer ganz verblüfft zu erfahren, dass ihre Kinder nach der Schule zu ihren Eltern sagen, „Ihr müsst mit uns noch Hausaufgaben machen und lernen“!

I: Es ändert sich jetzt da ein bisschen was, beginnend mit der Grundschule, mit dem Anspruch auf Ganztagsbetreuung.

B: Genau. Aber das kostet Geld – und es würde richtig Geld kosten, wenn es wirklich darum ginge, die Kinder professionell und individuell zu fördern.

I: Es gab ja sehr große Hoffnungen, die mit der Bildungsexpansion verbunden waren. Die haben sich ja häufig nicht erfüllt?

B: Ja, das ist sicherlich so mit Blick auf die sozialen Ungleichheiten in der Schule. Aber in anderer Hinsicht haben sich die Hoffnungen zum Teil erfüllt! Zum Beispiel ist es nicht mehr so wie früher, dass sich in der 4. Klasse entscheidet, ob man als Erwachsener ein Akademiker oder ein Handwerker wird. Diese frühe Festlegung des späteren Werdegangs nach der Grundschule war einer der Kritikpunkte der internationalen Bildungsforschung an Deutschland. Heute ist die Folge dieser Übergangsentscheidung nach der Grund- oder Förderschule nicht mehr so unveränderlich. Es gibt heute die unterschiedlichsten Wege, eine Hochschulzugangsberechtigung nachzuholen über die Fachoberschule, die Berufsoberschule, den Meister, Hochschulprüfungen etc.

Mit anderen Worten: Obgleich es in der Sekundarstufe auch heute kaum Mobilität zwischen der Realschule oder dem Gymnasium gibt, haben sich nach dem ersten Bildungsabschluss viele Wege zur Hochschulzugangsberechtigung geöffnet - und diese werden von den Schülerinnen und Schülern auch genutzt. Diese zunehmende Durchlässigkeit steht aber wieder unter dem Einfluss der sozialen Herkunft der Kinder. Es zeigt sich, wenn es nach der 4. oder 6. Klasse für die Kinder aus privilegierten sozialen Schichten mit dem Übergang an das Gymnasium nicht geklappt hat, dann nutzen diese Kinder später den zweiten Bildungsweg umso häufiger, um doch noch auf die Uni oder FH zu gehen. Die soziale Herkunft ist also auch für den zweiten Bildungsweg von Bedeutung.

I: Es gibt also eine Bildungsmobilität, die man nicht erkennen würde, wenn man nur mit Querschnittsdaten auf das Schulsystem gucken würde?

B: Genau. Da hat sich Deutschland in seiner starren Dreigliedrigkeit doch stark verändert. Man kann die Eltern heute deswegen beruhigen, deren Kinder es zunächst nicht schaffen, gleich nach der 4./6. Klasse an das Gymnasium zu gehen. Denn es gibt später noch weitere Chancen und die sind, glaube ich, auch ganz gut. Darüber hinaus gibt es noch eine weitere positive Entwicklung. Die betrifft die Benachteiligung von Mädchen. Mädchen sind die Gewinner der Bildungsexpansion. Sie haben heute eine höhere Übergangswahrscheinlichkeit auf das Gymnasium und nach dem Abitur an die Uni.

I: Aber nicht im Einkommen und nicht im Beruf?

B: Ja, das ist richtig. Aber das hat zunächst nichts mit ihrer Bildung zu tun, sondern mit der Organisation der geschlechtsspezifischen Rollen in der Gesellschaft. Mütter fühlen sich heute immer noch hauptsächlich verantwortlich für Kinder und Kindererziehung. Vielleicht ein bisschen weniger als früher, aber im Vergleich zu den Vätern tendenziell immer noch viel stärker. Nicht nur in der Bildung, sondern auch beim Berufseinstieg haben die Frauen die Männer überholt. Dann aber kommt die Familienphase, also alles, was mit Kindern zu tun hat – und dann gibt es den Rückschlag für den Karriereerfolg der Frauen im Vergleich zu den Männern. Mit den Kindern kommt für viele Jahre eine Doppelbelastung vor allem auf die Mütter zu, und das führt dazu, dass Mütter beruflich eher zurückhaltend sind in diesen Lebensphasen und das führt dann zu Karrieredefiziten für die Frauen im Vergleich zu den Männern.

I: Eine andere Befürchtung ist, dass mit der Bildungsexpansion die Bildungserträge zurückgegangen sind.

B: Diese Befürchtung hat sich nicht als richtig herausgestellt, zumindest nicht für Deutschland. Wir haben das mit den NEPS-Daten untersucht. Da gibt es einen Aufsatz, den ich erst vor Kurzem mit Rolf Becker veröffentlicht habe.³ Dort haben wir die Veränderung der ökonomischen Renditen (*returns to education*) über die Geburtskohorten hinweg verglichen. Wir haben die Veränderung der Qualität beruflicher Positi-

onen und den Status beruflicher Tätigkeiten von verschiedenen Absolventengruppen verglichen. Es hat sich gezeigt, dass die These, dass der Wert höherer Bildungszertifikate in der Bildungsexpansion durch die höhere Anzahl an gebildeten Absolventen stark sinken würde, falsch ist. Die Bildungserträge für die Hochqualifizierten sind nach unserer Längsschnittuntersuchung über die Generationen im Vergleich zu den anderen Qualifikationsgruppen sogar größer geworden. Bildung rentiert sich also mehr denn je. Dagegen bekommen die Abgänger ohne Bildungsabschlüsse oder ohne Berufsabschlüsse über die Generationen immer weniger.

Das ist darauf zurückzuführen, dass sich parallel zur Bildungsexpansion auch die Berufsstruktur nach oben verschiebt. Berufspositionen mit hohen und mittleren Qualifikationsanforderungen nehmen zu. Dagegen fallen durch den Einsatz von besserer Technik und effizienteren Organisationsstrukturen in vielen Betrieben und am Arbeitsmarkt tendenziell vor allem die schlechten (unqualifizierten) Jobs weg. Die Positionen in der mittleren und oberen Berufspyramide nehmen stark zu. Insofern geht die Bildungsexpansion mit dem Berufsstrukturwandel Hand in Hand. Die Verlierer dieser Entwicklung sind klar die Absolventen ohne Qualifikation.

I: Bildung ist in Deutschland ja Ländersache. Wie gehen sie denn im NEPS mit dem Bildungsföderalismus um? Was können Sie zum Vergleich der Bildungssysteme der Länder sagen?

B: Wir haben bei der Antragsstellung des NEPS von vornherein gegenüber den Förderinstitutionen (DFG und BMBF) klar gemacht, dass Bundesländervergleiche nicht im Zentrum stehen werden. Wir wussten, dass die Kultusministerkonferenz (KMK) von Bundesländervergleichen nicht begeistert war. Sie hätte dann wahrscheinlich das NEPS-Projekt gestoppt und uns nicht in die Schulen gelassen. Die KMK wollte insbesondere nicht, dass die Bundesländer gegeneinander politisch ausgespielt werden. Deshalb haben wir von vornherein gesagt: Es gibt für das NEPS wichtigere wissenschaftliche Fragen als den Leistungsvergleich von Bundesländern. Wir haben deswegen die Frage der Ländervergleiche zunächst ausgeblendet. Wir konnten aber natürlich im NEPS untersuchen, wie sich bestimmte institutionelle Differenzen von verschiedenen Bundesländern (verpflichtende/nicht-verpflichtende Lehrerempfehlung, Förderstufe ja/nein, verschiedene Gesamtschulformen etc.) auf den Bildungs- und Berufsverlauf auswirken, aber eben ohne ein explizites Ranking der Bundesländer.

Sie müssen auch bedenken, dass beim NEPS die Schwierigkeit im Vergleich zu anderen soziologischen Studien darin besteht, dass man in die Schulen rein muss. Da benötigt man erst einmal die Erlaubnis von Schulen und Ministerien. Die Lehrerinnen und Lehrer müssen einen Tag opfern für diese Erhebungen. Und dann ist es ja nicht so, dass man wie bei PISA nur einmal in die Schule kommt. Denn beim NEPS verfolgen wir ja die gleichen Kinder über mehrere Schulklassen hinweg - und dann sind zum Teil andere Lehrerinnen und Lehrer verantwortlich, die wiederum zustimmen müssen. Das gilt auch für die 16 Bildungsministerien der Länder.

Im Übrigen kann man sagen, dass die Ranglisten der Bundesländer bei PISA die Aufmerksamkeit auf Nebenschauplätze lenken. Im Vergleich dazu kann das NEPS mehr zu den Ursachen der Bildungs- und Leistungsungleichheit sagen als PISA. Wir

konnten z.B. zeigen, dass überall dort, wo die Eltern mehr Raum für Interventionen haben, die Ungleichheit im Bildungssystem steigt. Das ist, glaube ich, eine wichtige Erkenntnis. Ein „schönes“ Beispiel sind die Übergänge von der Grundschule an die weiterführenden Schulen. Wenn die Lehrerempfehlung am Ende der Grundschulzeit stärker verbindlich ist, können die Eltern, insbesondere die Mittelschichtseltern, sich nicht ganz so leicht über (unzureichende) Schulleistung ihrer Kinder hinwegsetzen. Die verbindliche Lehrerempfehlung hält dagegen die Elternwünsche ein bisschen im Zaum und ist von daher gleichheitsfördernd, weil vor allem diejenigen Kinder, die tatsächlich gut sind, egal wo sie herkommen, die Chance zum Übergang an höhere Schulen haben. In anderen Situationen, wo der Elternwille stärker zum Tragen kommt, werden die privilegierten Eltern Strategien entwickeln, die ihren Kindern beim Übergang an das Gymnasium helfen, auch wenn deren Leistung nicht so gut ist.⁴

I: Ich habe mich immer gefragt, warum es sich bei der SPD nicht rumgesprochen hat, dass sie mit ihrer Forderung „freie Elterwahl“ Bildungsungleichheit fördern.

B: Weil die neueren Forschungsergebnisse oft nicht zur Kenntnis genommen werden. Man glaubt, wenn der Elternwille möglichst viel Raum hat, dann ist es gut für die soziale Gleichheit. Aber es ist genau umgekehrt. Dort, wo die Herkunftsfamilien in der Schule eher das Sagen haben, da werden sich diese Familien mit ihren (besseren kulturellen, sozialen und ökonomischen) Ressourcen eher durchsetzen.

I: Sie haben ja auch Beratung gemacht und waren in verschiedenen Expertengremien tätig.

B: Ja, ich war viele Jahre Mitglied im Aktionsrat Bildung, der von der vbw (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.) unterstützt wird. Dort konnten wir frei alle Bildungsthemen ohne äußeren politischen Einfluss fachlich diskutieren und Berichte veröffentlichen. Das war sehr interessant für mich, weil wir dort versucht haben, aus der Sicht verschiedener Disziplinen die Wirkung von bestimmten Bildungsreformen im kompletten Lebenslauf durchzugehen. Dabei habe ich sehr viel von meinen Kolleginnen und Kollegen gelernt.

Was meine Erfahrungen mit der Wirkung unserer Empfehlungen bei den Bildungspolitikern sind? Ich denke, dass das eine oder andere unserer Argumente dort gewiss angekommen ist, aber ob das jetzt wirklich zu einer Veränderung der Bildungspolitik geführt hat, ist schwer zu sagen.

Was ich festgestellt habe, ist, dass je mehr die Politik in bestimmten Bildungsfragen durch Ministerien verantwortlich war, desto interessanter waren unsere Ergebnisse für sie. Damit meine ich, dass beispielsweise die Frage des lebenslangen Lernens die Politik eher wenig interessiert hat. Obwohl es ein sehr wichtiges Thema ist. Es gibt aber kein Ministerium, das direkt für lebenslanges Lernen verantwortlich wäre. Beim lebenslangen Lernen hat sich in den letzten Jahrzehnten von staatlicher Seite deswegen erstaunlich wenig getan, obwohl es schon zu meiner Studienzeit ein Top-Thema in der Wissenschaft war. Der Staat übernimmt eine reduzierte Verantwortung beim lebenslangen Lernen und überlässt deren Umsetzung den Sozialpartnern, den Gewerkschaften und großen Unternehmen. Ich finde, wie viele andere auch, dass das

duale Bildungssystem viele Vorteile hat und man die institutionellen Strukturen dieses Systems auch auf das lebenslange Lernen übertragen könnte. Insbesondere die wegweisende Kombination von Berufspraxis und theoretischem Lernen oder die kollektive Absicherung der Lohnerwartungen durch Bildungszertifikate. Das duale lebenslange Lernen wäre schon eine gute Idee, aber politisch lässt sich das lebenslange Lernen offensichtlich schwierig institutionell umsetzen.

I: Wenn Sie eine gute Fee wären und Sie hätten die Möglichkeit, eine Sache zu ändern im deutschen Bildungssystem, was würden Sie als erstes angehen?

B: Ich würde das Lernen mehr individualisieren. Aber das kostet natürlich viel Geld. Ich meine, man müsste mehr auf die individuellen Schülerinnen und Schüler eingehen und sie sozusagen dort abholen, wo sie stehen und mit der Förderung individuell ansetzen. Im Klassenverbund und bei dem Druck, unter dem die Lehrerinnen und Lehrer stehen, bestimmte Lehrpläne durchziehen zu müssen, damit sie ihre Klausuren machen können, wird über diese Unterschiedlichkeit zwischen den Schülerinnen und Schülern einfach hinweg gegangen. Und dann kommen die bekannten Mechanismen zum Tragen, die fatal sind: Einige Kinder bekommen geringe Unterstützung von zu Hause, während andere von ihren Eltern oder durch Nachhilfe eine umfassende Unterstützung erfahren. Das kann nur dazu führen, dass es zu noch ungleicheren Resultaten der Schulleistung kommt.

I: Abschließend würde ich gerne noch eine Frage zur Soziologie stellen. Weil mich das als Soziologe natürlich ganz besonders interessiert: Wie sehen Sie die aktuelle Entwicklung der Soziologie?

B: Ich habe da zwei Punkte, die mich an der gegenwärtigen Entwicklung besorgt machen. Der eine ist die in der Wissenschaft, insbesondere auch in der Soziologie zu beobachtende Tendenz, den Austausch von Argumenten zu reduzieren, zugunsten der Angriffe auf die Person, die ein Argument vorbringt. Also wenn man heute zunehmend sagt, das ist ein alter, weißer Forscher und geht dann nicht mehr auf das Argument von dieser Person ein, dann läuft etwas falsch. Stanley Lieberson, ein amerikanischer Soziologe aus Harvard, der inzwischen schon gestorben ist, hatte viel Migrationsforschung gemacht und bereits in den 1980er Jahren einen Aufsatz, in dem er die Probleme von ad hominem-Argumenten angesprochen hat⁵ Offensichtlich wurden im Amerika der 1970er- und 1980er-Jahre häufig Leute wegen ihrer persönlichen Merkmale angegriffen und nicht bezüglich ihrer inhaltlichen Aussagen. Ich habe das damals nur schwer verstanden, weil es mir aus meinem wissenschaftlichen Alltag völlig unbekannt war. Leider nimmt diese Tendenz heute aber zunehmend überhand. Also wenn ich mir das anschau, was heute in England und Amerika passiert, aber auch bei uns in Deutschland, dann finde ich diese Art des Umgangs nicht nur diskriminierend, sondern auch unprofessionell.

Der zweite Punkt ist, wenn ich mir die empirische Forschung anschau, dann nimmt das Experiment heute auch in der Soziologie eine immer größere Rolle ein. Ich habe aber die Befürchtung, dass die Bedeutsamkeit von soziologischen Ergebnissen durch

diese Methode reduziert wird. Das Problem ist, dass experimentelle Forschung randomisiert und dann bestimmte Bedingungen setzt, um die Wirkung dieser Bedingungen auf eine Outcome-Variable zu untersuchen. Das ist bei bestimmten Fragen sicherlich ein wichtiger Fortschritt. Aber was dabei vernachlässigt wird, ist, dass es in der Regel nur bestimmte Personen sind, die an Experimenten teilnehmen. Meistens sind es Studierende. Und die Frage ist, kann man diese Ergebnisse dann auch verallgemeinern. Stimmen sie für die Gesamtbevölkerung? Oder ist der Effekt spezifisch für diese besondere Population? Das ist eines der Probleme. Das andere Problem ist die Kontextabhängigkeit von Experimenten. Alles, was ein langes Panel wie das NEPS stark macht, die Einbeziehung der historischen Umstände und besonderen Gegebenheiten des Kontexts, wird im Experiment häufig vernachlässigt. Was ich aber aus den internationalen Vergleichen weiß, ist, dass soziologische Mechanismen (und Regelmäßigkeiten) sehr kontextabhängig sind. Ob Sie ein Experiment bei uns machen oder in Italien oder in Holland, das macht meist einen Unterschied für die Ergebnisse. Oder schauen wir uns die historische Zeit an: in unterschiedlichen historischen Perioden wird man jeweils andere Ergebnisse finden. Das heißt, die Idee, dass man wie in den Naturwissenschaften ein Experiment macht und dann eine Erkenntnis über den Kausalzusammenhang erhält, die überall und immer gilt, ist in der Soziologie meist nicht möglich.

Wenn man an einer sehr spezifischen Frage interessiert ist, können Experimente gut und wichtig sein! Aber die Grenzen und die Beschränkungen von Experimenten sollten gerade die Soziologinnen und Soziologen schon bei ihren Schlussfolgerungen sehen. Wir haben in den Sozialwissenschaften keine (Natur-)Gesetze wie in der Makrophysik, sondern meist historisch spezifische, sozial produzierte Regelmäßigkeiten (mit vielen Ausnahmen). Die sind meist nur kontextuell zu erklären und zu verstehen. Unzulässige Verallgemeinerungen halte ich für problematisch.

Ein großer Vorteil von NEPS ist deswegen, dass man dort die Randbedingungen, die Kontextbezogenheit dessen, was passiert, in den Daten hat. Damit kann man die soziale Realität dann besser erklären und verstehen, als wenn man nur nach abstrakten, allgemeinen Gesetzen sucht, die es vielleicht so in den Sozialwissenschaften nur selten gibt.

Interessant ist, dass sich auch allmählich Historiker mit dem NEPS beschäftigen, weil die sich natürlich für historische Konditionen und ihre Veränderung interessieren. Man muss in den Sozialwissenschaften eben längere Zeiträume im Auge haben. Deshalb hoffe ich, dass das NEPS noch viele Jahre laufen wird.

I: Das hoffen wir auch! Vielen Dank für das Gespräch, lieber Herr Blossfeld.

Anmerkungen

- 1 Blossfeld, H.-P., N. Kulic, J. Skopek, & M. Triventi (Eds.) (2017): *Childcare, early education and social inequality. An international perspective*. eduLIFE Lifelong Learning Series, Vol. 4, Cheltenham, UK & Northampton, MA, USA: Edward Elgar.
- Blossfeld, H.-P., S. Buchholz, J. Skopek, & M. Triventi (Eds.) (2016): *Models of secondary education and*

- social inequality. An international comparison.* eduLIFE Lifelong Learning Series, Vol. 3, Cheltenham, UK & Northampton, MA, USA: Edward Elgar.
- Blossfeld, H.-P., J. Skopek, M. Triventi, & S. Buchholz (Eds.) (2015): *Gender, education and employment. An international comparison of school-to-work transitions.* eduLIFE Lifelong Learning Series, Vol. 2, Cheltenham (UK) & Northampton, MA, USA: Edward Elgar.
- Blossfeld, H.-P., E. Kilpi-Jakonen, D. Vono de Vilhena, & S. Buchholz (Eds.) (2014): *Adult learning in modern societies: An international comparison from a life-course perspective.* eduLIFE Lifelong Learning Series, Vol. 1, Cheltenham (UK) & Northampton, MA, USA: Edward Elgar.
- 2 Im sog. Perry Preschool-Programm wurden Kinder aus sozial stark beteiligten Familien vorschulisch durch gut ausgebildetes Fachpersonal über einen längeren Zeitraum besonders gefördert, Ihre Entwicklung wurde über viele Jahre hinweg mit ähnlichen Kindern verglichen, die diese Förderung nicht erhielten. Im Erwachsenenalter zeigt es sich, dass die Gruppe der Geförderten vergleichsweise höhere Bildungsabschlüsse und höheres Einkommen erzielten, häufiger Hausbesitzer waren und niedrigere Kriminalitäts- und Delinquenzraten aufwiesen. Vgl. Heckman, J. J. (2006): Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.
 - 3 Becker, R. & H.-P. Blossfeld (2021): Changes in the returns to education at entry into the labour market in West Germany, *Longitudinal and Life Course Studies*, Vol 13, No 1, S. 61-86.
 - 4 Blossfeld, P. N., G. J. Blossfeld, & H.-P. Blossfeld (2020): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit. Wie lassen sich die begrenzten Erfolge der Bildungsreformen in Deutschland erklären? *GWP-Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 69(3), 27-28.
 - 5 Lieberman, L. (1988): Asking too much, Expecting Too Little, *Sociological Perspectives*, Vol. 31, No.4, S. 379-397.