

Vorwort

In dieser Arbeit ziehe ich nach der Theorie und Geschichte des Bildungswesens (Fend, 2006a, 2006b) die Summe meiner Bemühungen, das Ganze des Bildungswesens und seiner Gestaltungsmöglichkeiten in den Blick zu nehmen. Sie soll jenen Überblick vermitteln, der für eine professionelle Lehrerbildung erforderlich ist. Sie ist auch vom Stolz darüber inspiriert, welches hohe Niveau die Gestaltungskonzepte und zugrundeliegenden empirischen Studien in den Erziehungswissenschaften in den letzten Jahrzehnten, verglichen etwa mit meinen Studienjahren, erreicht haben.

Vieles, was hier in einem Überblick zusammengedacht wird, hat heute schon eine große fachliche Differenzierung erfahren. Ähnlich wie in den Wirtschaftswissenschaften hat sich auch in der Gestaltungslehre des Lehrens und Lernens eine Spezialisierung verschiedener Subdisziplinen eingebürgert. Hier sind solche zusammengebunden, die man in der Ökonomie Makrotheorie, Unternehmens- und Betriebswirtschaftslehre sowie Mikrotheorie wirtschaftlichen Handelns nennen würde. Die Analyse aller Gestaltungsprozesse im Bildungswesen legt eine ähnliche Gliederung nahe, etwa die in Systemsteuerung im Sinne von Bildungspolitik und Bildungsmanagement, Schulentwicklung sowie Unterrichtsgestaltung. Diese Handlungsbereiche könnten auch mit guten Gründen jeweils in getrennten Büchern oder getrennten Veranstaltungen behandelt werden. Die vorliegende Arbeit ist jedoch vom Bestreben geleitet, diese verschiedenen Gestaltungsebenen des Bildungswesens zusammenzudenken, da sie vielfältig miteinander verzahnt sind. Das Verstehen und Gestalten des „Ganzen“ steht hier im Mittelpunkt und stellt damit das Anliegen der Vollständigkeit, wenn die verschiedenen Handlungsbereiche dargestellt werden, in den Hintergrund. „Schulpädagogik“ wird dabei als Gestaltungslehre des Bildungswesens verstanden.

Der lange Weg vom Verstehen des Bildungswesens, der in der Neuen Theorie der Schule begonnen und in der Geschichte des Bildungswesens fortgesetzt wurde, soll hier einmünden in das, wozu menschliches Verstehen dienen soll: in Konzepte der Gestaltung der menschlichen Verhältnisse, hier jener des institutionalisierten Lehrens und Lernens. Das Wechselspiel von Gestaltungsintentionen, Realitäten im Bildungswesen und neuen Gestaltungskonzepten bildet deshalb die Grundfigur dieser Arbeit.

Da war ein Mann, und der Mann ging zu einem Uhrmacher, und der Mann legte dem Uhrmacher zwei Uhrzeiger auf den Tisch und sprach zu ihm: „Oh du Uhrenheiler, bei meiner Uhr gehen diese beiden Zeiger nie richtig. Bitte repariere sie, auf dass meine Uhr wieder die rechte Zeit zeige.“ Aber der Uhrmacher antwortete ihm: „Die Zeiger, oh Herr, kann ich nicht reparieren, du musst mir schon die ganze Uhr mitbringen“. Der Mann aber verstand ihn nicht – die Uhr war doch völlig in Ordnung, nur die Zeiger gingen falsch.

ANONYMUS

Einleitung: die Bildungsrealität verstehen und verbessern

Von der Notwendigkeit des Verstehens

Von Einstein wird das Zitat überliefert, man müsse die Welt nicht verstehen, es reiche, sich in ihr zurecht zu finden. Auf das Bildungswesen angewendet hieße dies, man müsse nicht verstehen, nach welchen „Regeln“ das Bildungswesen funktioniert, es genüge, als Lehrer, als Schüler, als Verwaltungsfachmann sich in ihm zurecht zu finden. Faktisch ist dies in der Tat häufig so. Wir finden im Schulwesen viele Personen, die sich sehr gut zurecht finden und ihre Aufgaben gut erfüllen. Reicht dieses „Zurechtfinden“ aus?

Das obige Zitat gibt in der Metapher der Uhr und ihrer Zeiger eine Antwort: Wer das System nicht versteht, der neigt dazu, in den Oberflächenphänomenen die Probleme zu sehen und auch die Lösung in der Bearbeitung der Oberflächenphänomene zu suchen. Erst wenn man das System versteht, kann man eine Fehlfunktion beheben.

Grundlagen der Gestaltungslehre

Eine „Gestaltungslehre“ des Bildungswesens auf der Grundlage des Verständnisses aufzubauen, wie das Bildungswesen funktioniert, ist das Ziel dieser Arbeit.¹ Es wird dabei versucht, die grundsätzlichen Möglichkeiten und Instrumente der Gestaltung schulischer Lernprozesse aufzuzeigen und ein ganzheitliches Konzept dazu zu entwickeln, wie man Bildungssysteme gestalten und die Qualität des Bildungswesens sichern kann. Dabei unterstelle ich die Möglichkeit, einen „Gesamtplan“ zu entwickeln, in dem die vernetzten Verantwortlichkeiten von Akteuren sichtbar werden.

1 Siehe als mir sehr nahestehende Arbeit vor allem Brügelmann (2005)

Da das „Ganze“ des Bildungswesens angesprochen wird, steht die „Steuerung“ des Bildungswesens am Anfang, eine „Steuerung“, die heute mit Educational Governance bezeichnet wird, um die netzwerkartigen Strukturen der Makrosteuerung des Bildungswesens sichtbar zu machen. Sie steht am Anfang, aber auch als Leitperspektive im Mittelpunkt. Dass ich hier „Steuerung“ in Anführungszeichen setze, ist kein Zufall. Ich möchte ein Konzept vorstellen, das keine natürlichen Kausalitäten oder technische Verfügungsmöglichkeiten suggeriert, sondern die Gestaltungsverantwortungen auf verschiedenen Ebenen sichtbar macht. Wer auf einer höheren Ebene, z.B. auf der bildungspolitischen und verwaltungstechnischen „steuert“, der muss im Auge behalten, wie die jeweiligen Aktivitäten und Maßnahmen auf „unteren“ Ebenen umgesetzt werden. „Steuerung“ ist in diesem gesellschaftlichen Wirklichkeitsbereich immer ein Einwirken auf Menschen – mit allen ethischen und psychologischen Implikationen.

Die Konzepte zur Gestaltung des Bildungswesens werden seit vielen Jahrzehnten in die Disziplin der „Schulpädagogik“ eingegliedert. Häufig wurde damit aber die pädagogisch inspirierte Gestaltung der Erfahrungswelt einer Schule, die Gestaltung des „Schullebens“ verstanden. Diese Verengung soll hier aufgebrochen werden, indem die Gesamtheit der Gestaltungsinstrumente des Bildungswesens ins Blickfeld gerückt wird, also Gestaltungsinstrumente auf der bildungspolitischen, der schulischen und der unterrichtlichen Ebene ausgearbeitet und miteinander verbunden werden. „Schulpädagogik“ verweist damit auf ein großes Handlungsfeld: auf jenes der Gestaltung institutionalisierter Lehr- und Lernprozesse. Diese Disziplin wird damit von dieser *Aufgabe* her konstituiert und nicht von einem theoretischen oder disziplinären Paradigma.

In den letzten Jahren haben sich im Anschluss an die PISA-Studien in der Frage nach den *Ursachen* der Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen mehrere kleine Revolutionen vollzogen. Sie bewegen sich alle im Umkreis der Frage, wie man die Qualität eines Bildungswesens sichern bzw. steigern könnte. Die Antwort wäre „ante PISA“ darauf hinausgelaufen zu propagieren, dass sich vor allem die Qualität des *Lehrers* und des *Lehrverhaltens* verbessern müsste. Dabei wäre dafür Sorge zu tragen, dass die Verwaltung sich *nicht einmisch*t und die Bildungspolitik sich zurückhält. Es kommt einer revolutionären Wende gleich, hier die Blickrichtung verändert zu haben: *Bildungspolitik und Verwaltung als integrale Teile einer Qualitätssicherung* und nicht als störende Elemente im „hehren pädagogischen Geschehen“ zwischen Erzieher und Zögling zu sehen.

Diese Sichtweise wird dadurch herausgefordert, dass im Rahmen der PISA-Studien diejenigen Länder herausragende Leistungsprofile zeigten, die eine völlig andere Form des „educational governance“ hatten und eine andere Gestalt der Schulverwaltung repräsentierten. Damit liegt die Vermutung nahe, die Qualität der „Produktionsergebnisse“ des Unternehmens „Bildungswesen“ könnte etwas mit dieser Educational Governance zu tun haben.

Doch wie kann man Instrumente der Qualitätssicherung entdecken und ihre Wirkungskraft rekonstruieren?

Dazu bedurfte es auch in der Erziehungswissenschaft, spezifisch in der Schulpädagogik, einer zweiten Revolution. Auch sie musste sich von verengten Betrachtungsweisen lösen und versuchen, die Steuerung des Bildungswesens und in der Folge deren Gestaltungsinstrumente in den größeren Rahmen der Op-

Aufgaben der Schulpädagogik

Die Entdeckung des „Ganzen“ nach PISA

Der Beitrag von PISA

Die „klassische“ Schulpädagogik muss erweitert werden

timierung schulischer Qualität zu stellen. Dazu ist auch eine neue theoretische Grundlage für die Betrachtungsweise des Bildungswesens nötig. Ich sehe sie in einer teils systematischen, teils historischen Analyse des Bildungswesens als institutionellem Akteur der Humangestaltung (s. Fend, 2006a; Fend, 2006b).

Auf der Grundlage einer verstehens- und handlungsorientierten Sichtweise von Bildungssystemen können wir die praktischen Fragen, die hier im Vordergrund stehen werden, bearbeiten: Wie „macht“ man gute Bildungssysteme, gute Schulen und guten Unterricht? Welche Instrumente stehen zur Verfügung?

Von solchen Fragen ist dieses Buch geleitet. Es will nach einem vertieften systematischen und historischen Verständnis des Bildungswesens in akteur- und institutionstheoretischer Sicht eine Konzeption vorstellen, wie man das Bildungswesen gestalten und seine Qualität sichern kann. Es betrachtet das Bildungswesen gewissermaßen von oben nach unten, ohne zu übersehen, dass in der Geschichte häufig die obere Ebene geregelt hat, was auf der unteren schon gängige Praxis war. Es geht jedoch primär von der Makrosteuerung aus und untersucht, wie sich diese auf die Meso- und Mikroebenen auswirkt und wie auf den jeweiligen Ebenen die Akteure relativ autonom innere Kulturen des Bildungsgeschehens schaffen und damit selbstverantwortlich am Gesamtgeschehen des Lehrens und Lernens mitwirken.

Damit soll auch sichtbar werden, dass das Bildungswesen ein sehr fein gesponnenes Regelwerk ist, das nicht *folgenlos* an *einzelnen* Stellen verändert werden kann. Es braucht in sich *stimmige* Regelsysteme.

Dieses Regelsystem muss dabei *mehreren* Qualitätskriterien entsprechen: Es muss Gerechtigkeit und Leistungsfähigkeit ebenso verbinden wie Humanität und Fürsorge (caring). Es sollte allen gerecht werden, Bevorzugung und Partikularität verhindern und den unhintergehbaren Wert jedes Einzelnen im Auge haben.

Durch bloße Reglementierung wird dies aber ebenso wenig erreichbar sein wie es durch eine abstrakte „Liebe zum Kind“ auf Dauer gestellt werden kann. Es ist eine *Verbindung* gefragt, also eine *institutionell* gestützte und verstetigte Optimierung von Lernprozessen und Erfahrungschancen für heranwachsende Menschenkinder und individuellen *Kompetenzen* und *Einstellung* der Akteure. *Institutionsentwicklung* ist somit ergänzungsbedürftig durch eine Arbeit an den *Kompetenzen* der Akteure, wie sie durch Lehrerbildung realisiert werden soll. Das Zusammenspiel von „Institution und Person“ sollte die Orientierung am bestmöglichen Lernen und an der bestmöglichen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen „belohnen“. Dies ist in der Tat ein großes Kunstwerk, dem sich die vorliegende Arbeit nähern möchte.

Die vorliegende Arbeit ist naturgemäß von der Geschichte der Schulentwicklung in den letzten dreißig Jahren geprägt. Ihr verdanken wir ein immer präziser gewordenes Qualitätsbewusstsein in allen schulischen Gestaltungsbereichen. Erst in den letzten Jahren ist die Systematik der Qualitätskriterien erweitert worden um eine Systematik der „Mechanismen“, der „Strategien“, der „Instrumente“ zur Qualitätssicherung. Wir brauchen, dies ist unmittelbar einsichtig, nicht nur ein präzises Qualitätsbewusstsein, sondern auch das Wissen um jene „Instrumente“, die in der Lage sind, alltäglich zu einem guten schulischen Angebot beizutragen.

Bildungssysteme
als feingesponnene
Regelwerke
Mehrkriterialität

Verbindung von
Institution und
Akteuren

Vom Qualitäts-
bewusstsein zu den
Qualität sichernden
„Instrumenten“