

Helmut Fend

Neue Theorie der Schule

Einführung in das Verstehen
von Bildungssystemen

LEHRBUCH



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Helmut Fend

Neue Theorie der Schule

Helmut Fend

Neue Theorie der Schule

Einführung in das Verstehen
von Bildungssystemen



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.

1. Auflage Januar 2006

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2006

Lektorat: Stefanie Laux

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: MercedesDruck, Berlin

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN 3-531-14717-X

Inhalt

Vorwort	11
Einleitung: Geschichte der Theorie der Schule	13
1 Theorie und Empirie des Bildungswesens in der Moderne	19
<i>1.1 Das sozialisationstheoretische Paradigma</i>	19
1.1.1 Das biologistische Paradigma und seine Überwindung	20
1.1.2 Kulturelle Grundüberzeugungen und die Gestaltung von Sozialisation in Bildungsinstitutionen	24
<i>1.2 Bildungsinstitutionen, Sozialisation und die Methodisierung von Lehren und Lernen</i>	28
1.2.1 Der Prozess der Institutionsbildung	28
1.2.2 Welche gesellschaftliche Arbeit wird in Bildungsinstitutionen geleistet?	29
1.2.3 Bildungssysteme als rationale Organisationen von Lehren und Lernen	31
<i>1.3. Bildungssystem und Gesellschaft</i>	32
1.3.1 Gesellschaftstheorie	32
1.3.2 Wirtschaftssystem und Bildungssystem: Bildungsökonomische Zusammenhänge	37
1.3.2.1 Bildungsinvestitionen	37
1.3.2.2 Bildungsplanung	37
1.3.2.3 Bildungspolitik und Wohlfahrtspolitik	38
1.3.3 Bildungssystem und soziale Struktur: Erkenntnisse der empirischen Bildungssoziologie	38
1.3.3.1 Das „katholische Arbeitermädchen vom Lande“	39
1.3.3.2 Chancengleichheit in den 70er Jahren: die Antwort der Gesamtschulen	40
1.3.3.3 Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in den 80er- und 90er Jahren	41
1.3.3.4 Die Frage der sozialen Selektivität des Bildungswesens im Umkreis der PISA-Studien	41
1.3.3.5 Erklärungsmodelle zur Chancengleichheit	42
1.3.4 Bildungssystem und politisches System	45

1.3.4.1	Legitimation gesamtgesellschaftlicher Sozialisationsordnungen: Was darf und soll die Schule?	45
1.3.4.2	Legitimation gesellschaftlicher Verteilungsprozesse über schulische Verteilerprozesse	46
1.3.4.3	Legitimation der Herrschaft im Sinne legitimer Verfügung von Menschen über Menschen	46
1.3.4.4	Politische Bildung und die Schaffung politischer Identifikationen als Beitrag der Schule zur Integration und Legitimation der Gesellschaft	47
1.3.5	Bildungssysteme und kulturelle Systeme: Die Aufgabe der Resubjektivierung von Kultur	48
1.3.6	Resümee: Gesellschaftliche und individuelle Funktionen des Bildungswesens in der Moderne	49
1.3.6.1	Gesellschaftliche Funktionen: Reproduktion und Innovation	49
1.3.6.2	Leitideen zur Gestaltung funktionaler Beziehungen zwischen Schulsystem und Gesellschaft	52
1.3.6.3	Die individuellen Funktionen des Bildungswesens	53
1.3.6.4	Die Doppelfunktion des Bildungswesens	53
1.3.6.5	Bildungssysteme als Teil des universalen Projekts der Moderne	54
1.3.7	Die gesellschaftliche Kontrolle des Bildungswesens	55
1.4	<i>Das Bildungssystem als Entwicklungskontext der Humangenese: Soziologie des schulischen Binnenraumes</i>	56
1.4.1	Der Blick hinter die Inhalte schulischen Lernens	57
1.4.1.1	Fallstudie: Inhalte der Grundschule	58
1.4.1.2	Fallstudie: Inhalte im Gymnasium	59
1.4.2	Schule als Ort der Begegnung mit Menschen: soziale Erfahrungskontexte im Bildungswesen	63
1.4.2.1	Schüler-Lehrer-Beziehungen – die Grundlagen der Autorität	63
1.4.2.2	Schüler-Schüler-Beziehungen – Eigenleben und Widerstand gegen die Schule	69
1.4.2.3	Forschungen zur sozialen Dynamik in Schulklassen	74
1.4.3	Institutionelle Strukturen als Erfahrungskontext	76
1.4.3.1	Normen der Handlungsregulierung	78
1.4.3.2	Die Einübung der modernen „Seelengestalt“	79
1.4.3.3	Ein wissenschaftsgeschichtlicher Rückblick	83
1.4.4	Schulische Sozialisationsmilieus als Milieus der Humanentwicklung – ein historischer Abriss	85
1.4.4.1	Historische Sozialisationsmilieus in Gymnasien	86
1.4.4.2	Sozialisationsordnungen im Wilhelminischen Zeitalter und in der Weimarer Republik	86
1.4.4.3	Schule und Sozialisationsordnungen in totalitären politischen Systemen	90
1.4.4.4	Sozialisationsordnung in demokratischen Gesellschaften: die Nachkriegszeit bis in die 70er Jahre	93
1.4.4.5	Moderne schulische Sozialisationsmilieus in westlichen Demokratien	94

1.5	<i>Die Wirkungen des schulischen Kontextes auf die psychischen Dispositionen der Schülerschaft</i>	97
1.5.1	Persönlichkeitsbilder im historischen Kontext	97
1.5.2	Der Sozialcharakter des erfolgreichen Menschen in der Moderne	100
1.5.3	Pädagogische Wirkungsforschung	102
1.5.3.1	Die Kontextanalyse: Leistungserwartungen und Leistungsbeurteilungen	103
1.5.3.2	Die Wirkungsbereiche: Die Saiten der Seele, die durch die Schule tangiert werden	105
1.5.3.3	Zusammenhänge zwischen Kontext und Persönlichkeitsentwicklung	110
1.6	<i>Rückblick: Die Gesamtlage der ersten Theorie der Schule</i>	115
1.7	<i>Perspektiven der Weiterentwicklung der strukturfunktionalistischen Theorie der Schule aus pädagogischem Handlungsinteresse</i>	118
2	Das Bildungswesen verstehen: Neue soziologische Grundlagen einer Theorie der Schule	123
2.1	<i>Verstehen und Handeln im Bildungswesen in systemtheoretischer Sicht</i>	124
2.1.1	Systemtheoretische Grundlagen	124
2.1.2	Systemtheorie und Schultheorie	128
2.1.3	Beiträge des systemtheoretischen Ansatzes für das Verständnis von Bildungsinstitutionen	134
2.1.4	Grenzen des systemtheoretischen Ansatzes	135
2.2	<i>Das Paradigma der verstehenden Soziologie</i>	137
2.2.1	Handlungstheorie und die Bedeutung des Verstehens	138
2.2.2	Vergesellschaftung des Handelns	139
2.2.3	Soziale Ordnungen	140
2.2.4	Institutionelle Akteure: Handeln in sozialen Ordnungen	141
2.2.5	Auftragshandeln und das Verstehen von sozialen Gebilden: „Bildungssysteme verstehen“	144
2.2.6	Resümé: Die Bedeutung von Webers Grundbegriffen für die Theorie der Schule	145
2.3	<i>Moderne Soziologie zwischen Strukturtheorie und Akteurtheorie</i>	146
2.3.1	Mikroanalyse und Makroanalyse	146
2.3.2	Handlung und Struktur	149
2.3.2.1	Handeln von individuellen Akteuren	150
2.3.2.2	Handeln von institutionellen Akteuren: Normativ strukturiertes Zusammenhandeln und die Verantwortung von Institutionen und Akteuren	153
2.3.3	Die Entstehung von Institutionen	154
2.3.4	Normative Regelwerke und soziale Realitäten	155
2.3.5	Akteurzentrierter Institutionalismus	157

2.3.6	Neo-Institutionalismus: Die dynamische Perspektive in der Analyse von Institutionen	160
2.4	<i>Soziologie der Inhalte: Das Bildungswesen als Kulturphänomen ..</i>	164
2.4.1	Das äußere Verhältnis von Wissen und Herrschaft	165
2.4.2	Wissen als wirklichkeitsgestaltende Kraft	166
2.4.3	Der pädagogische Diskurs einer Gesellschaft	166
3	Grundzüge der erweiterten Neuen Theorie der Schule: Das Bildungswesen als institutioneller Akteur der Menschenbildung	169
3.1	<i>Schulexterne Akteure und das Bildungswesen als institutioneller Akteur</i>	170
3.2	<i>Die innere Gestalt der Schule als institutioneller Akteur</i>	171
3.2.1	Die rechtliche innere Struktur institutioneller Akteure	171
3.2.2	Das Konzept der Rekontextualisierung. „Übersetzungsleistungen“ von Bildungsaufträgen	174
3.2.3	Die Dynamik von Normierung und Realität im Bildungswesen	176
3.3	<i>Resümee: Architektur der Neuen Theorie der Schule</i>	178
3.3.1	Kulturelles Wissen und Können: das Inhaltsprogramm der Menschenbildung	179
3.3.2	Akteure	179
3.3.3	Die Erschaffung von Ordnungen: der Prozess der Vergesellschaftung und Institutionsbildung	180
3.3.4	Die innere Struktur des institutionellen Akteurs „Bildungswesen“: Mehrebenentheorie und Rekontextualisierung	181
3.3.5	Operative „Erfindungen“ (Methoden) und Selbstreferenzen im Bildungswesen	182
3.3.6	Wissen im System und Wissen über das System	182
3.3.7	Das Bildungswesen als von Regeln bestimmter Wirklichkeitsbereich	183
3.3.8	Gestaltung im Bildungswesen	183
4.	Ein Blick zurück: Empirische Bildungsforschung und das Verstehen des Bildungswesens	185
4.1	<i>Die Vielfalt der Daten: der falsche Gegensatz von quantitativer und qualitativer Bildungsforschung</i>	188
4.2	<i>Verstehen und Erklären in der Erziehungswissenschaft</i>	189
4.3	<i>Handeln und Gestalten im pädagogischen Wirklichkeitsbereich</i>	188
5.	Bibliographie	191
	Personenregister	203

Abbildungsverzeichnis

1:	Sozialisationsordnungen	24
2:	Gesellschaftliche Teilsysteme	36
3:	Chancenungleichheit in verschiedenen Ländern der OECD	42
4:	Funktionsschema des Zusammenhanges von Schule und Gesellschaft	51
5:	Struktur der gesellschaftstheoretischen Analyse von Bildungssystemen	54
6:	Führungsstile	65
7:	Führungsstile und Erziehungsformen: Kerntypen	68
8:	Typologie sozialer Beziehungen unter Mitschülern und Mitschülerinnen in der Grundschule nach Reininger (1929)	72
9:	Struktur von Erfahrungsfeldern	73
10:	Familie und Schule als Erfahrungskontexte	77
11:	Gymnasiale Sozialisationskontexte in historischer Sicht	88
12:	Bildungssysteme im Kontext unterschiedlicher politischer Rahmenbedingungen	97
13:	Konzepte und ihre Messung	102
14:	Kontexte und Wirkungsbereiche der Schule	103
15:	Modell der überfachlichen Wirkungen	109
16:	Kernstruktur der ersten Theorie der Schule	116
17:	Von der ersten zur erweiterten Neuen Theorie der Schule: Theoretische und gestaltungsorientierte Veränderungen	121
18:	Leviathan	143
19:	Modell des akteurzentrierten Institutionalismus	159
20:	Bildungssysteme als institutionelle Akteure im Rahmen eines allgemeinen Handlungsmodells	170
21:	Schema der Einfluss- und Kompetenzstrukturen im Bildungs- und Wissenschaftsbereich	173
22:	Gestaltungsformen und Realitäten im Bildungswesen	177
23:	Datenarten zur Beschreibung von Bildungssystemen	188

Tabellenverzeichnis

1:	Konstanzer Untersuchungen der pädagogisch-psychologischen Wirkungsforschung	110
2:	Korrelationen zwischen der Schul- und Klassenkultur mit Wirkungsindikatoren unter Konstanzhaltung von Merkmalen der Klassenzusammensetzung (Geschlecht, Schicht, Intelligenz) in 135 Schulklassen aller Schulformen	112
3:	Zusammenhänge zwischen Selbstbewusstsein und unterschiedlichen Dimensionen der sozialen Anerkennung des Leistungsstatus und der Schulzufriedenheit, aufgegliedert nach schulfreundlichem (SfK) und schuloppositionellem (OK) Altersgruppenkontext. Korrelationskoeffizienten	113

Vorwort

Es ist keine Selbstverständlichkeit, in seiner Wissenschaftsbiographie die Chance zu erhalten, über dreißig Jahre an einem Thema arbeiten zu können. In dieser Arbeit ist diese Chance dokumentiert. Sie enthält den Versuch, das Bildungswesen zu *verstehen und hat* in der Formel, „Bildungssysteme als institutionelle Akteure der Menschenbildung“, ihren Kern gefunden hat. Diese Formel hat eine Vorgeschichte in einer ersten Theorie der Schule aus dem Jahre 1980, die das Bildungswesen systematisch in einen funktionalen gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang eingeordnet und als Sozialisationsinstanz bestimmt hat. Diese möchte ich hier durch eine stärker *verstehensorientierte, akteurorientierte und institutionsorientierte* ergänzen und auch die *Gestaltungsorientierung* mit einbeziehen. Dabei hat sich immer wieder ergeben, dass wir die besten soziologischen Paradigmen auf ihren Gehalt prüfen müssen, den sie für das Verständnis des Bildungswesens bereithalten. Konsequenterweise ist eine theoretische Grundlegung von Schule auch immer eine Einführung in die Bildungssoziologie.

Auch wenn in dieser Publikation nicht mehr ausgeführt, hat sich bald gezeigt, dass eine theoretische „Brille“ zwar unerlässlich, aber für ein Verständnis des Bildungswesens nicht ausreichend ist. Dafür ist zusätzlich eine historische Perspektive zur Entstehungsgeschichte von „institutionellen Akteuren der Menschengestaltung“ nötig.

Im Humanbereich ist Verstehen eine wichtige Voraussetzung aber kein Ersatz für Gestalten. Wer sich mit dem Bildungswesen beschäftigt, wird deshalb auf eine Systematik verwiesen, wie heute Bildung und Schule zu gestalten wären. Konsequenterweise habe ich mich mit den Fragen einer modernen Schulpädagogik beschäftigt, die von der hier vorgestellten Theorie des Bildungswesens inspiriert ist. Dass dies letztlich in eine pädagogischen Wirkungsforschung münden muss, um Wirkung geht es ja bei schulisch veranstalteter „Menschenbildung“, liegt auf der Hand. Eine solches Gesamtprogramm der Theorie und Empirie von schulischen Bildungsprozessen erfordert zusätzliche einführende Arbeiten.

Ein erster Teil dieses Arbeitsprogramms wird hier in der Hoffnung vorgelegt, damit einen Beitrag zur Professionalisierung der Pädagogen und Pädagoginnen und der Pädagogik leisten zu können, der einerseits ein Dank ist, andererseits eine Grundlage, von der ich hoffe, dass sie ein modernes pädagogisches Wissen repräsentiert, hinter das nicht zurückgegangen, über das aber hinausge-

gangen werden sollte. Der Dank geht dabei an die vielen Unbekannten, die über Jahrzehnte an den Chancen gearbeitet haben, auch das Bildungswesen wissenschaftlich erforschen zu können und diese Forschung an Universitäten zu ermöglichen. Ich habe diese Voraussetzungen meiner Forschung im Bildungswesen in mehreren Ländern erfahren dürfen, in Österreich, in Deutschland und in der Schweiz.

Für die Fertigstellung dieses Buches schulde ich auch persönlich vielen Menschen Dank. An erster Stelle möchte ich Jean-Michel Bruggmann nennen, der sich kompetent und mit großem Engagement dem Manuskript gewidmet hat. Ebenso der Qualität verpflichtet waren Frau Verena Weiler und Frau Sandra Givel, die sich mit „swiss finish“ der Fehlerfreiheit angenommen haben.

Einleitung: Geschichte der Theorie der Schule

Die hier vorgestellte Einführung in die Neue Theorie der Schule richtet sich an alle, die im Bildungssystem arbeiten bzw. planen, in ihm tätig zu werden. Sie möchte einen Einblick geben, wie das „größere Ganze“ zu verstehen ist, in dem sie wirken, um so ein professionelles Verständnis ihres Berufsfeldes zu erlangen. Sie möchte dies durch einen Überblick dazu erreichen, wie man den großen Bereich der gesellschaftlichen Wirklichkeit, jenen des Bildungswesens, heute beschreiben und erklären kann. Da sich die Soziologie mit sozialen Phänomenen professionell beschäftigt, wird untersucht, welche Denkweisen dieser Disziplin helfen können, genauer zu verstehen, wie das Bildungsgeschehen in den größeren gesellschaftlichen Zusammenhang einzuordnen ist. Mit dieser Frage habe ich mich seit vielen Jahren, erstmals zusammenfassend in einer „Theorie der Schule“, beschäftigt (Fend, 1981). In den seither vergangenen 25 Jahren hat sich die Forschung weiter entwickelt und neue Konzepte sind in den Vordergrund getreten. Hier soll der Stand des gegenwärtigen soziologischen Denkens über soziale und kulturelle Phänomene wie jenem des Bildungswesens aufgearbeitet werden. Im Wandel von der erwähnten ersten zu der hier vorgestellten Theorie der Schule wird sich zeigen, dass wichtige Fortschritte erzielt wurden. Sie führen vor allem dazu, Bildungssysteme zu *verstehen* und zu sehen, wie sie in einem *Wechselspiel von institutionellen Regelungen und Handlungen von Akteuren* funktionieren. Ich werde deshalb versuchen, ein Konzept zu entwickeln, in dessen Rahmen das Bildungswesen als institutioneller Akteur der Menschenbildung erscheint. Erst auf diesem Hintergrund wird das Bildungswesen in einer Weise verständlich, dass auch genauer gesehen werden kann, wie man Bildungssysteme gestalten und verändern kann.

Ein schlichter Blick auf die Quantitäten dieses kulturellen und sozialen Wirklichkeitsbereichs macht sichtbar, dass wir es mit keiner Kleinigkeit zu tun haben. In Deutschland unterrichten ca. 600.000 Lehrerinnen und Lehrer täglich mehr als zwölf Millionen Schüler und Schülerinnen. Die öffentliche Hand gibt für jede Schülerin und jeden Schüler jedes Jahr ca. 5.000 Euro aus. Die ungeheure Arbeit, die hier tagtäglich geleistet wird, ist die der Menschenbildung, der Arbeit an den Kompetenzen, Haltungen und psychischen Strukturen heranwachsender Menschen. Diese „Arbeit“ hat ihre eigenen Gesetze und Erfolgskriterien, sie unterscheidet sich fundamental von der Arbeit im technischen Bereich, von der Arbeit an Kunstwerken, von der Arbeit in Finanzämtern, in Unternehmen und in der Landwirtschaft. Wie kann man diesen eigentümlichen und ungeheuer komplexen Handlungsbereich beschreiben, erklären und in seinen Wirkungen erforschen?

Bei der ersten, 1980 veröffentlichten Beschäftigung mit dieser Frage waren zwei theoretische Richtungen für den Versuch der wissenschaftlichen Erschließung des kulturellen und sozialen Wirklichkeitsbereichs „Bildungssystem“ außerordentlich hilfreich: jene der *Sozialisierungstheorie* und jene der *Struktur- und Funktionsanalyse* von Gesellschaften (Fend, 1969; Fend, 1974; Parsons, 1967).

(1) Die Sozialisierungstheorie ermöglichte die Einbettung von Erziehung in einen größeren gesellschaftlichen Kontext, in dem sich zeigte, dass jede Gesellschaft und jede Kultur Formen des Umgangs mit dem Nachwuchs entwickelt, die von der Gesamtgestalt einer Gesellschaft und Kultur mit beeinflusst sind. Sie eröffnete auch die Perspektive, empirisch zu untersuchen, wie sich verschiedene Erziehungsformen auf die heranwachsenden Kinder auswirken. Die sozialisationstheoretische Konzeption konnte nahtlos auf das Bildungswesen übertragen werden. Sie schulte die Aufmerksamkeit dafür, welche Erfahrungsräume die Schule für Schüler bereithält, die ihre Persönlichkeit gestalten. Es wurde damit eine Suchbewegung nach „prägungsstarken“ Merkmalen des Bildungswesens eingeleitet, die die Schule als Erfahrungskontext bereithält.

(2) Der Struktur-Funktionalismus half, die Funktionsweise ganzer Gesellschaften zu verstehen und den Sinn von Bildungssystemen in ihrem Rahmen zu präzisieren. Er ermöglichte es, deren Beitrag zum Funktionieren der Gesellschaft insgesamt zu präzisieren. Bildungssysteme arbeiten an psychischen Strukturen und am Verhalten der jungen Generation. Sie leisten „Bewusstseinsarbeit“, „Charakterarbeit“ und „Kompetenzarbeit“, die jeweils für das individuelle und kollektive Überleben in je spezifischen Gesellschaftsformen funktional ist.

Der Struktur-Funktionalismus half aber nicht nur, den „Sinn“ von Bildungssystemen zu verdeutlichen, sondern befasste sich auch mit der Frage, *wodurch* diese soziale Einrichtung „Bildungssystem“ notwendig wurde – oder genauer (und weniger deterministisch), für welche strukturellen Problemlagen im 19. Jh. sie im Zuge der Industrialisierung eine Lösung darstellte.

Zusammen mit den sozialisationstheoretischen Konzepten öffnete sich damit auch ein geordnetes Feld der empirischen Forschung. Sie musste einmal alle *schulischen Erfahrungen* erfassen und in der Folge alle möglichen *Wirkungen* des schulischen Kontextes in ihre Konzepte einbeziehen. Welche psychischen Strukturen sich bei welchen Gruppen der jungen Generation nach dem Durchlauf der Schule bis zum Ende der Pflichtschulzeit aufgrund welcher Erfahrungen verfestigen, war konsequenterweise die erste empirische Fragestellung (Fend, 1976). Diesem großen Thema konnte ich mich im Rahmen des Konstanzer Zentrums für Bildungsforschung umfassend widmen und für den deutschen Sprachraum erstmals empirisch der Frage nachgehen, welche Wirkungen dieses Unternehmers „Bildungswesen“ auf die Persönlichkeitsentwicklung und die Leistungen heranwachsender Menschen hat. Eine Begleiterscheinung dieser empirischen Wende erwies sich bald als unausweichlich. Ich befand mich schnell in einem Boot mit den Methoden und theoretischen Konzepten sozialwissenschaftlicher Disziplinen, die sich mit sozialen Realitäten beschäftigen. Hier bestand diese soziale Realität in den faktischen Erziehungs- und Bildungsprozessen in der Gegenwart und in der Vergangenheit.

Die Summe dieser empirischen und theoretischen Arbeiten habe ich – wie bereits erwähnt – 1980 in der „Theorie der Schule“ zusammengefasst und damit eine Ordnung des Denkens über das Bildungswesen erreicht, das theoretische

und empirische Arbeiten zu einem besseren Wissen über die Realitäten des Bildungswesens integrierte.

Das Programm der „Neuen Theorie der Schule“

Warum nach mehr als zwanzig Jahren ein neuer Anlauf?

Der empirisch orientierte Zugriff zur Realität des Bildungswesens führte unabweichlich auf den Weg, nach „Ursachen“ von faktisch vorfindbaren Konstellationen zu suchen. So richtig dieser Weg ist, so enthält er doch die Verführung, eine in sich geschlossene und kausal funktionierende Realität zu unterstellen. Doch was sind „Ursachen“ im kulturellen und sozialen Wirklichkeitsbereich? Die schlichteste Antwort auf diese Frage ist die: Bildungssysteme existieren, weil sie von Menschen aus ihren Ideen, Interessen und Anliegen heraus geschaffen wurden. Viele neuere Arbeiten zur Theorie der Schule¹ haben dies in den Mittelpunkt gestellt und dabei die normativen und handlungsorientierten Aspekte betont. Da Gestaltungsaktivitäten im und um das Bildungswesen allgegenwärtig sind, wuchs das Bedürfnis, diese *systematisch* einzubeziehen und die Gestaltungsprozesse selber zum Fokus der Aufmerksamkeit zu machen. Es hätte natürlich einen einfachen Ausweg gegeben, etwa den, Gestaltungsprozesse empirisch zu beschreiben und an jede Realitätsbeschreibung die eigene normative Position, wie diese beschriebene Realität sein *sollte*, schlicht *anzufügen*. Dies wäre jedoch unbefriedigend gewesen, da dadurch kein *innerer Zusammenhang* zwischen theoretischer Beschreibung und normativer Gestaltung sichtbar geworden wäre und die Gefahr bestanden hätte, dass aus dem – defizitären – Sein kurzschlüssig das ideale Sollen abgeleitet wird. Die neuen theoretischen Modelle sollten *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. Mit dieser Absicht bin ich nochmals „lange“ Wege gegangen, um die theoretischen Angebote zur Darstellung von Bildungssystemen nach ihrem gestaltungsorientierten Potenzial zu prüfen. Die strukturorientierte *Realitätsbeschreibung* sollte in Konzepte einer *Realitätsgestaltung* münden. Diesen Weg möchte ich in der Neuen Theorie der Schule gehen. Er ist länger geworden, bildet er doch vierzig Jahre Beschäftigung mit dem Bildungswesen ab. Um ihn nachvollziehbar zu machen, ist er in vier Bücher gegliedert, wobei jedes für sich lesbar und bearbeitbar ist. Dennoch bilden sie zusammen ein Ganzes der Betrachtungsweise des Bildungswesens, das sich in folgende Themen gliedert, die zum Kern einer Theorie des Bildungswesens gehören.

1 (Adick, 1992; Apel, 1995; Apel & Grunder, 1995; Ballauff, 1982; Baumgart & Lange, U., 1999; Benner, 1995; Diederich & Tenorth, 1997; Grunder & Schweitzer, 1999; Kemper, 1991; Leschinsky, 1996; Richter, 1996; Schulze, 1980; Spies & Westphalen, 1987; Tippelt, 1990; Wilhelm, 1982)

Thema 1: Theorie und Empirie des Bildungswesens in der Moderne, seine soziologischen Grundlagen und die Grundzüge der Akteurtheorie

Es hat sich gezeigt, dass ein gestaltungsinteressiertes Verständnis des Bildungswesens nicht ohne Rückgang auf soziologische Grundlagen in der Beschreibung sozialer Wirklichkeiten möglich ist. Dies hat zu einer theoretischen Grundlagenarbeit geführt, die im vorliegenden Band der Einführung in die Theorie der Schule enthalten ist. Sie läuft auf die Konzeption des Bildungswesens als eines *institutionellen Akteurs* hinaus und damit auf ein reflektiertes Verständnis des Verhältnisses von Institution, Handeln und Akteur. Indem *verständnisgeleitetes Handeln* zum Kern der Besonderheit der Erziehungswirklichkeit wird, entsteht eine innere Beziehung zwischen einer Realitätsbeschreibung und daran anschließenden Gestaltungsimpulsen.

Thema 2: Geschichte des Bildungswesens: der okzidentale Sonderweg moderner Bildungssysteme

Wenn man Bildungssysteme als Wirklichkeiten versteht, die von Akteuren geschaffen und getragen werden, dann ist der Weg in die Geschichte ihrer Entstehung unumgänglich, will man die derzeitigen Erscheinungsformen verstehen. Die Formulierung, „Das kann man nur historisch erklären“, verliert dabei ihre Platitude und wird zum Schlüssel zur Erschließung der Gegenwart. Auch hier war schnell zu sehen, dass eine schlichte Addition von historischen Bemerkungen zu einzelnen Aspekten des Bildungswesens unzureichend ist. So erwies sich ein historischer Band, der die Besonderheiten der Entwicklung der okzidentalen Bildungssysteme in den Blick nimmt, als unentbehrlich und als faszinierender Weg in vergangene, aber heute noch fortwirkende Welten. Dabei wuchs die Überzeugung, dass ohne diese historische Tiefendimension, dass ohne ein historisches Gedächtnis eine Theorie des Bildungswesens defizitär bleiben muss. Umgekehrt gilt aber auch, dass eine historische Rekonstruktion der theoretischen Perspektive bedarf, die im ersten Band mit der Konzeption des Bildungswesens als institutionellem Akteur grundgelegt wird.

Thema 3: Angebots-Gestaltung des Bildungswesens – eine moderne Schulpädagogik

Auf der systematischen und historischen Grundlage war es möglich, ein drittes Thema in Angriff zu nehmen, das die interne Funktionsweise des schulischen Lernangebotes untersucht und die Nahtstellen zu bildungspolitischen und schulpädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten präzisiert. Die Komplexität des institutionellen Akteurs wird dabei schnell sichtbar, da Akteure auf der Makroebene der Politik, der Mesoebene der einzelnen Bildungsinstitutionen und der Mikroebene des Lehrens und Lernens tätig sind. Sie handeln in einem komplexen systemischen Geflecht, das durch Regelungen, durch Gesetze und Konventionen zusammengehalten wird. Wenn man die „innere Logik“ des Handelns als Prozess der Aufgabenerfüllung versteht, dann werden Gestaltungsvorschläge an die Realität anschlussfähig. Klassische bildungspolitische, schulpädagogische und didaktische Gestaltungskonzepte werden so aufeinander beziehbar. Eine handlungs- und verstehensorientierte Konzeption des Bildungswesens führt also nahtlos in eine Darstellung, wie Bildungssysteme zu gestalten sind.