

Kraler, Christian

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

Kraler, Christian [Hrsg.]; Schreiner, Claudia [Hrsg.]; Berger, Fred [Hrsg.]: Bildung und Sozialisation. Weiterführende Perspektiven auf das Werk von Helmut Fend. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 63-99



Quellenangabe/ Reference:

Kraler, Christian: Die Komplexität des formalen Bildungssystems modellieren. Struktur, Geschichte und Gestaltung von Bildung mit Helmut Fend weiterdenken - In: Kraler, Christian [Hrsg.]; Schreiner, Claudia [Hrsg.]; Berger, Fred [Hrsg.]: Bildung und Sozialisation. Weiterführende Perspektiven auf das Werk von Helmut Fend. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 63-99 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-347472 - DOI: 10.25656/01:34747; 10.35468/6202-03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-347472>

<https://doi.org/10.25656/01:34747>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

peDOCS

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

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 programmatiche 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 perspektivistische 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:

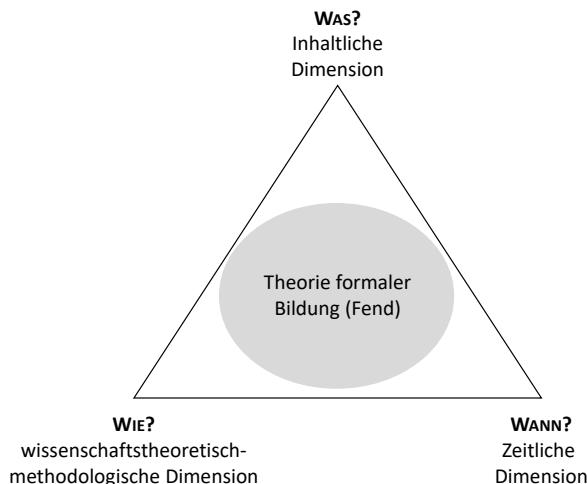


Abb. 1: Triade Inhalt-Methodologie-Zeit (eigene Darstellung)

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 Mehr-ebenenmodell: 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 re-kontextualisierend. 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.

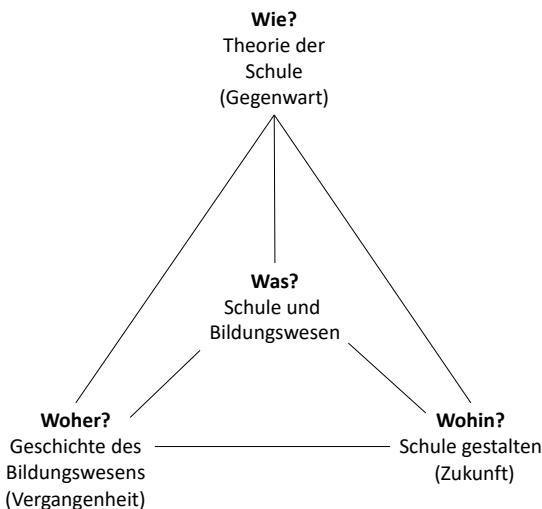


Abb. 2: Inhaltliche Abfolgelogik der Bildungstheorie Fends über die drei Bände
(eigene Darstellung)

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 Abfolgelogik (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 Technologie-schub (Computer)	ab 1960er Jahre	I. Empiri-sche Wende (Mitte/Ende 1960er)	Bedeutung empiri-scher Methoden für die Pädagogik, Metri-sierung	Pädagogik ↓ Erziehungs-wissenschaften
Technologi-scher Globali-sierungsschub (Internet)	ab Mitte 1990er bzw. 2000er Jahre	II. Empiri-sche Wende (um 2000)	Internationale Large-Scale Studien und Evidenzorientierung „Psychometrisierung“, „Ökonometrisierung“	Erziehungs-wissenschaften ↓ Bildungswis-senschaften

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 Berech-nung 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 em-pirischer Ebene (Nagele & Greiner, 2023) wohl erst mit den Entwicklungen und technologischen Möglichkeiten im Kontext der internationalen Large-Sca-le 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 Sprach-raum 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 Ebe-nen agierenden Gruppen (Bildungspolitik, Schulen, Unterricht), die Bedeu-tung des Mehrebenenansatzes betont. Die letztendlich institutionsbezogene Umsetzung der Lern-Lehr-Prozesse erfolgt operativ jedoch „zwischen Lehr-kräften und Schülern in der Schulkasse und im Unterricht“ (Fend, 2008b, S. 235). Demgemäß spricht Fend der Gruppe der Lehrkräfte eine zentrale und entscheidende Bedeutung für das Gelingen und die qualitative Entwick-lung 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, inter-subjektiv 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 (Kraler et al., 2022, S. 27 ff.). Entsprechend handelt es sich bei Fends Ansatz weniger um eine (soziologische oder sozial- bzw. erziehungswissenschaftliche) Gesamttheorie 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) Gesamttheorien bis zu projektbezogenen Arbeitshypotesen verortet. Gesamttheorien 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 Stukturfunktionalismus (Parson), der Marxismus, die Theorie kommunikativen Handelns (Habermas).

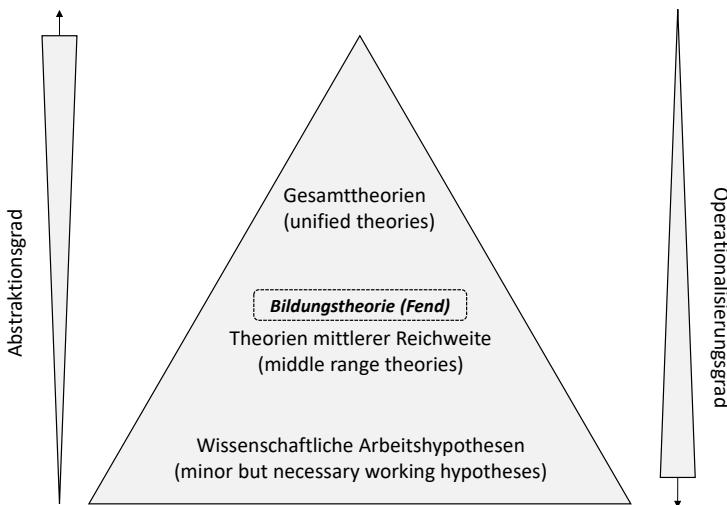


Abb. 3: Fends Bildungstheorie im Theorie-Kontinuum nach Merton (1968) (eigene Darstellung)

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 Detailhypthesen 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) ange setzt wird (Burkard & Weiß, 2008, S. 173). Im Folgenden werden mit Hermann Ebbinghaus und Heinrich Roth zwei weitere Personen als historische Bezugs punkte 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, Reproducieren“ (Ebbinghaus, 1885, S. 25) und dem bekannten Experiment zum Erlernen sinnloser Silbenreihen (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 tatsächlich 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 auarbeiten. (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 eingordnet 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 okzidental 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-okzidental 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 Schulehaltes, 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 okzidentalnen 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 okzidentalnen 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 okzidentalnen 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 Zusitzung 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 Machtfrage 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).

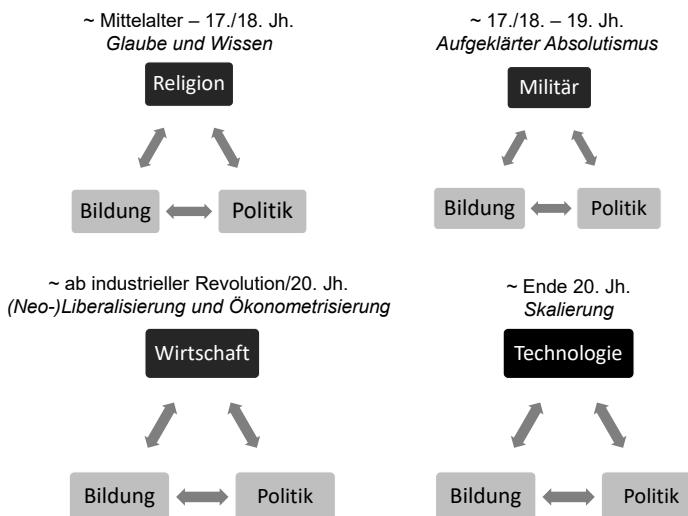


Abb. 4: Historischer Verlauf von Bildungstriaden (eigene Darstellung)

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.

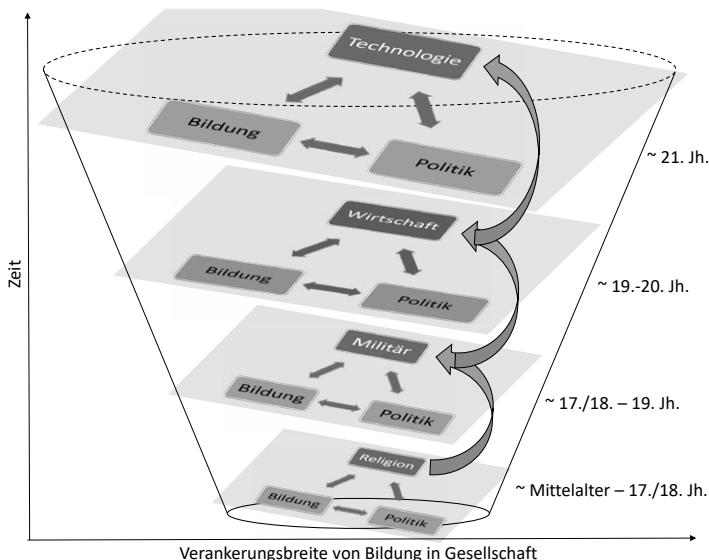


Abb. 5: Geschichtete Einordnung des zeitlichen Verlaufs der Bildungstriaden (eigene Darst.)

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, Studententafeln, 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, Verantwortungsbe-reitschaft 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 hierar-chisch 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 ab-gestimmtes System mit Hierarchiestufen erreicht. Daher gibt es eine dichoto-mie 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 Unter-richt begleitet wird. Diese Wissensdichotomie besteht auf verschiedenen Wis-senshierarchie-Ebenen zwischen Schüler:innen und Lehrpersonen an Schulen im Elementar-, Primar- und Sekundarbereich, Studierenden und Dozierenden bzw. jungen Forschenden und vorrangig habilitierten oder habilitations-gleichwertig 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 & Landesräte: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 Kraler (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: Weisungskette in einem Ministerium über Minister:in, Sektionschleiter: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.

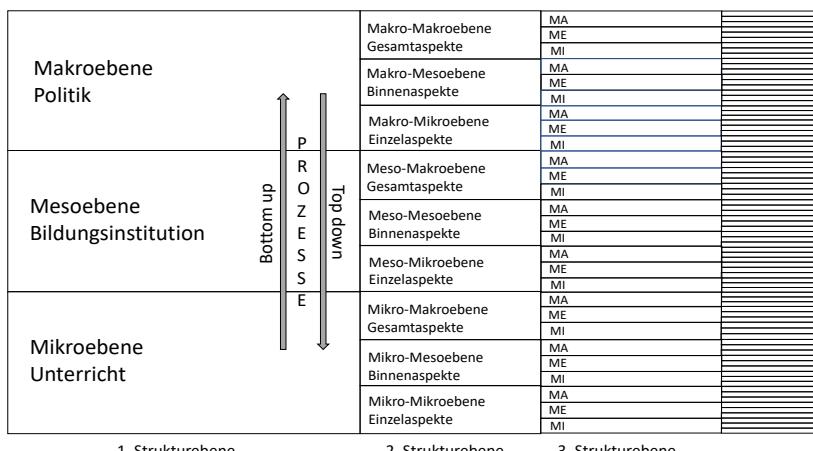


Abb. 8: Ebenen und selbstähnliche Strukturen im Bildungssystem (eigene Darstellung)

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 identifizierte (Abbott, 2000, S. 166, S. 188).

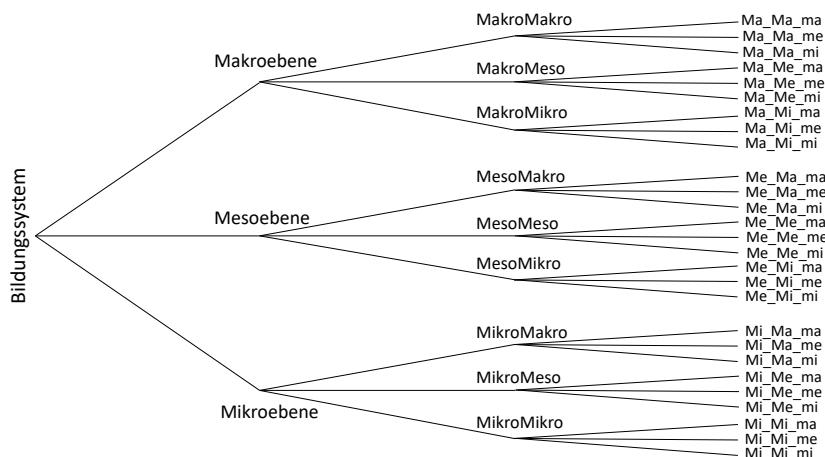


Abb. 9: Abstrahierte selbstähnliche Struktur in Bildungssystem-Ebenen (eigene Darstellung)

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 Kommunikierbarkeit und den Beschleunigungsphänomenen in nahezu allen Bereichen der Gesellschaft, primär auf mit ökonometrischen Methoden erhobene Befunde, die über Indikatoren und Rankings unter dem Prinzip 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 okzidentalnen 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., & Sünder, 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., Mejeh, 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 Bezugung* (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.
- Schülein, 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, Kampfgriff? 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