

Margret Ruep & Johannes Zylka

Globalisierung und Bildung – Auswirkungen internationaler Vereinbarungen im Bildungsbereich auf einzelne Schulen.

Zusammenfassung: Bildung gilt weltweit als grundlegende öffentliche Aufgabe moderner Gesellschaften, die im Rahmen ausdifferenzierter Funktionssysteme (in der Regel zunächst in Schulen) organisiert wird. Der zunehmende Einfluss globaler Entscheidungen erfordert immer wieder neu die Reflexion über die Geltung von Bildung als Kontingenzformel des Erziehungssystems. In den Zielsetzungen der UNO seit 1948 geht es hierbei um den Anspruch der Aufklärung, die Selbstbestimmung und Mündigkeit des Menschen durch Bildung zu ermöglichen. Freiheit gilt dabei als dem Bildungsbegriff innewohnende zentrale Kategorie. Als Pädagogische Freiheit der professionellen Akteure in Bildungssystemen ist sie unabdingbar und eine Voraussetzung für gelingende Bildungsprozesse. Die moderne Globalisierung hat erhebliche Auswirkungen auf die Autonomie der Bildungssysteme. Dies gilt insbesondere in Verbindung mit der zunehmenden Intervention der Politik auf originär pädagogische Fragestellungen.

Schlüsselworte: Bildung, Funktion von Schule, Globalisierung, Pädagogische Freiheit, Bildungsverwaltung

Globalization and Education – Effects of international educational declarations on individual schools

Abstract: *Bildung* is known as basic public mission of modern societies all around the world, which is organized in differentiated functional systems, typically in schools. Because of ongoing and increasing influence of global political decisions, it becomes necessary to reflect the meaning of *Bildung* as essence of educational systems. Goals of the UNO since 1948 discuss the claim of enlightenment, self-determination and maturity of human beings through education. Freedom in this means is known as essential category of education and as such is an essential precondition for professional work and successful educational processes in the field of education. Hence, modern globalization has immense influence on autonomy of educational systems, especially when it comes to increasing political interventions on ordinary pedagogical questions.

Keywords: Bildung, Function of Schools, Globalization, Educational Liberty, Educational Management

1. Veränderungen im nationalen Bildungssystems durch die moderne Globalisierung

Globalisierung oder auch die Denkfigur der ‚Weltgesellschaft‘ (Stichweh 2000) sind keine neuen Phänomene. Kant etwa spricht von ‚Weltbürgerrecht‘ oder ‚Weltbürgergesellschaft‘ (Kant 1991), Goethe von ‚Weltliteratur‘ (Schrimpff 1968). Ihre heutige Erscheinung ist vor allem geprägt durch die weltweite Vernetzung von (Finanz)-Märkten und Daten, nicht zuletzt von Problemen, die Nationalstaaten allein nicht zu lösen vermögen (z. B. Klima, Energie, Rohstoffe). Martin Albrow verweist auf Karl Jaspers, der den Abwurf der Atombombe als

Beginn des globalen Zeitalters definiert hat, da es sich hier in der Folge um ein Problem handelt, das die Welt als Ganze betrifft (Jaspers 1949, Albrow 2007). Die Globalisierung führt zu dynamischen Bewegungen von Menschen, Wissen und Waren und verändert die Muster menschlichen Zusammenlebens (Staatenbünde, Unternehmensnetzwerke, NGOs). Nobelpreisträger Joseph Stiglitz konstatiert eine signifikante Ökonomisierung aller Lebensbereiche, die zu einem Demokratiedefizit führt (Stiglitz 2008). Diese These wird auch von dem Tübinger Philosophen Otfried Höffe untermauert (Höffe 1999). Zugleich führt die Informationstechnik im so definierten Zeitalter der Postmoderne zu einer Veränderung des Status von Wissen (Lyotard 2012). National entstehen Krisen in Erziehungs- und Kulturorganisationen. Dirk Baecker (1999), Richard Münch (2009) und Rudolf Stichweh (2000) kritisieren den Autoritätsverlust nationaler Institutionen, die ihre Macht an globale Akteursnetzwerke mit transnationalem Charakter abgeben, wenngleich in der Lebens- und Organisationspraxis nationalstaatlicher Funktionssysteme wie Recht, Erziehung oder Wissenschaft die lokalen Traditionen weiterhin bestehen. Otfried Höffe und Joseph Stiglitz (Quelle) fordern von der Politik Konsequenzen für ein weltweites Demokratie-Modell, das auf der Grundlage von Aufklärung und Wissen den internationalen Marktmechanismen ein globales Konzept für demokratische Kontrollinstanzen entgegenzustellen in der Lage ist. Diese Forderung umzusetzen ist nicht zuletzt auch eine Frage von Bildung und Erziehung, die konkret in national-regional-lokalen Räumen stattfindet.

1.1 Kultur und Transkulturalität

Die UNO und die Verfassungen demokratischer Staaten verpflichten die Politik, Bildungssysteme zu ermöglichen, die sicherstellen, dass Menschen

- auf diese Welt vorbereitet werden,
- sich zu ihr, zu den Mitmenschen und zu sich selbst mit Vernunft, erworbener Werteorientierung und somit kultureller Identität verhalten,
- sich gegebenenfalls auch zu verändern vermögen.

Erziehung, Bildung und Kultur sind hierbei nicht voneinander zu trennen. Erziehung und Bildung sind gleichermaßen Teil der Kultur, wie Kultur durch sie tradiert wird und die Voraussetzungen für ihre Weiter- und Höherentwicklung geschaffen werden. Im globalen Kontext, von Zygmunt Baumann als ‚fluiding times‘, ‚flüchtige Zeiten‘ bezeichnet, stellt sich zunächst die Frage nach der geltenden Auffassung von Kultur (Baumann 2008).

Zwischen einem eng gefassten Kulturbegriff und der postnationalen Idee, den Kulturbegriff abzuschaffen, gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Vorstellungen. Dabei lassen sich zwei Richtungen unterscheiden: Das primordiale und das konstruktivistische Kulturverständnis. Das erste postuliert die Adaptation der Kultur durch den Menschen, sein Handeln – eher rezeptiv – als „Reaktion kultureller (bestehender) Einflüsse“ (Vanderheiden & Maier 2011, S. 30). Die zweite Vorstellung, die des Konstruktivismus, geht davon aus, dass „Kultur im Rahmen der Interaktion ... [aktiv] ... konstruiert ... [wird] ... und ... auf Wahrnehmung und Wirklichkeitsinterpretationen“ beruht (ebd.). Die auch national stattfindende Vernetzung verschiedenster kultureller Muster generiert Transkulturalität, von Wolfgang Welsch (2011) als „die veränderte Verfassung heutiger Kulturen“ (in: Vanderheiden & Maier 2011, S. 31) mit vielfältigen internen Differenzen und externen globalen Verflechtungen bezeichnet. Daraus folgt als wichtiges Bildungsziel der Umgang mit den vielfältigen unterschiedlichen Kulturmustern und ihnen zugrunde liegenden Werten. Dem entspricht die Forderung nach ‚Globale(m) Lernen‘ mit dem Ziel der ‚Gestaltungskompetenz‘, die als ein grundlegendes Bildungsziel der UN-Dekade ‚Bildung für Nachhaltige Entwicklung‘ festgelegt wurde (vgl. www.bne-portal.de). Das Erreichen dieser Ziele in den Bildungssystemen wird Einfluss

darauf haben, ob es letztlich zu stetigen Kämpfen zwischen den Kulturen (Huntington 1996) oder innerhalb von Kulturen kommt, ob friedliche Koexistenzen oder transkulturell geprägte Gemeinwesen möglich sind.

1.2 Von Internationalisierungsprozessen

Anders als die Globalisierungsdynamik der Ökonomie vollziehen sich Internationalisierungsprozesse in der Pädagogik durch die national-regional-lokalen Besonderheiten erheblich langsamer. Zugleich hat der Versuch, das ökonomische Tempo auf diesen Bereich zu übertragen, nicht intendierte Wirkungen, die gerade heute in nationalen Bildungssystemen sichtbar werden. Die Internationalisierung der Pädagogik führt von Marc-Antoine Julliens Idee einer vergleichenden Pädagogik über Jean Piaget und das Genfer Bureau of Education, der UNESCO und der OECD zur empirisch-quantitativen vergleichenden Bildungsforschung – large scale assessment (Schatz, in: Rüp 2011, S. 19 ff.).

In deren Zentrum stehen Surveys und Tests, die Input-, Prozess- und vor allem Output-Variablen erfassen und mit Kriterien (Standards) in Beziehung setzen, um die Qualität zu bestimmen. In diesem Kontext kritisieren Ruth Hayhoe und Karen Mundy von der Universität Toronto die rein ökonomisch ausgerichteten Fragen der Politik: „What kinds of investment in ‚human capital‘ will produce the highest ‚social rates of return‘ (benefit to the economy) or ‚individual rates of return‘ (income for the individual)?“ (Hayhoe & Mundy 2008, S. 10). Nach Schatz (in: Rüp 2011) stoßen global initiierte Studien mit dem Fokus auf diese Fragen an die Grenzen der jeweiligen sozio-kulturellen Bedingungen der einzelnen Länder. Die Orientierung am Output führt bei Luhmann & Schorr (1999, S. 58) darüber hinaus zu der Annahme, dass die Kontingenzformel ‚Bildung‘ derjenigen der ‚Lernfähigkeit‘ weichen muss, da sich ‚Bildung‘ mittels der angewendeten Verfahren nicht fassen lässt. Diese Position wird untermauert durch die Studie von John Hattie, in der der zielorientierte Lernprozess, nicht Bildung, in den Fokus rückt (Hattie 2013).

Besonderen Einfluss auf nationale Bildungssysteme haben Institutionen wie die UNO, die UNESCO, die OECD und die EU. Seit der UN-Charta von 1948 wurde eine Vielzahl von Vereinbarungen getroffen, die in der Regel, aber nicht immer, durch nationale Parlamente ratifiziert wurden. Der Delors-Bericht von 1996 „Bildung im 21. Jahrhundert“ hat die Verpflichtung zu internationaler Kooperation in Bildungsfragen erneuert. Betont wurde in diesem die Erziehung zum Pluralismus als Wertschätzung und Anerkennung anderer Kulturen und eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen Schulausbildung und Arbeitserfahrung.

1.3 Über die Relevanz internationaler Vergleichsstudien

Von beachtlicher Wirkung auf Bildungssysteme sind die zunächst aus ökonomischen Gründen initiierten internationalen Vergleichsstudien wie PISA (Programme for International Student Assessment), IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Studies), DESI (Deutsch-englisch-Schülerleistung international), ICILS (International Computer Information and Literacy Study) sowie länder-spezifische Einzelstudien wie KESS (Kompetenzen und Einstellungen von Schülern) oder ELEMENT (Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis – Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6).

Die Ergebnisse der Studien führten in Deutschland zu folgenschweren bildungspolitischen Entscheidungen, die 2001 als sieben Handlungsfelder in einem Maßnahmenkatalog der KMK festgelegt wurden. Das sind „Maßnahmen

1. zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich,
2. zur besseren Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigen Einschulung,
3. zur Verbesserung der Grundschulbildung und durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge,
4. zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund,
5. zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation,
6. zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung,
7. zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen“
(www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2004/stellungnahme-der-kmk.html).

2009 kommt gemäß der UN-Behindertenrechtskonvention die Verpflichtung zur Inklusion hinzu. Bedingt durch die Kulturhoheit der Länder wurden diese Handlungsfelder in ihrer Umsetzung zeitlich und inhaltlich nicht hinreichend aufeinander abgestimmt, so dass bei einer nur relativen Verbindlichkeit eine Vielzahl unterschiedlicher Modelle und Konzepte entstand. Was dabei nicht stattgefunden hat, war ein Diskurs über Erziehung und Bildung und ihre Sinnperspektive, (auch über den Sinn der Leistungsvergleichsstudien), darüber, woraus nach Habermas das Sollen resultiert und wie es überzeugend begründet werden kann (Müller-Doohm, S. 167).

Dieses Grundproblem wurde von Anne Overesch 2007 in einer Studie herausgearbeitet, in der sie für Deutschland eine signifikant hohe Korrelation zwischen dem Fehlen eines grundlegenden Diskurses über normative Voraussetzungen des Bildungssystems und einem ‚konfliktintensiven Politikstil‘ in der ‚Arena der Entscheidungsfindung‘ feststellt. Zur Qualität von Entscheidungen gehören „Zielklarheit von Anfang an, Vorgabenqualität, Konsensniveau sowie im Verlauf einer Programmumsetzung der Umgang mit auftretenden Fehlentwicklungen und mit nicht erwünschten Ergebnissen ... Die politischen Entscheidungen [hängen] ... maßgeblich davon ab, welche historischen und strukturellen Bedingungen das politische System als Ganzes prägen“ (Overesch 2007, S. 36). Das Fehlen des vorausgehenden Sinndiskurses führt zu Konzeptionslücken, die nach Uwe Hochmuth durch Ideologien als „unterschwellig vorhandene und einer kritischen Reflexion sich entziehende Surrogate ausgefüllt werden“ (Hochmuth & Mangold 2012, S. 14). Diese Problematik verschärft sich durch Internationalisierungsprozesse in den Bereichen von Kultur, Erziehung und Bildung.

2. Die Steuerung des Bildungssystems durch die Politik

Nehmen wir mit Dirk Baecker und Otfried Höffe als Folgen der Globalisierung nationale Organisationskrisen in Erziehung und Kultur sowie die Entmachtung der Einzelstaaten an, stellt sich die Frage, welche Folgen sich daraus für die notwendige Interaktion zwischen politischem System und Bildungssystem ergeben (Baecker 1999, Höffe 1999). Beide hängen eng zusammen. Politik steuert das Bildungssystem durch ihre Entscheidungen und bedient sich dabei einer spezifischen Verwaltungspraxis. Luhmann nimmt Systeme als autopoietisch

(selbstschaffend), selbstorganisierend und autonom an. Sie sind durch ein Innen und Außen binär bestimmt, so die Politik durch den Binärcode Macht – Ohnmacht, das Erziehungssystem durch Lernen – Nichtlernen bzw. Bildung – Nichtbildung, wenn wir von einem Bildungssystem anstatt von einem Lernsystem sprechen (Luhmann 2001, 2002). Im Falle des Bildungssystems werden die sie betreffenden grundlegenden Entscheidungen durch das politische System getroffen. Der Grad der Entscheidungsbeteiligung durch die Akteure des Bildungssystems hängt vom Partizipationsgrad des politischen Systems ab (Höffe 1999, S. 117 f.).

Da Systeme jeweils nach eigenen Gesetzmäßigkeiten arbeiten, hält Luhmann Eingriffs- bzw. Steuerungsversuche eines Systems in ein anderes grundsätzlich für problematisch. Diese Annahme hätte zur Folge, dass das politische System das Erziehungssystem (Bildungssystem) nicht zu steuern vermag, ohne dass Letzteres seine Autonomie einbüßte oder gar ein bloßes Subsystem des politischen Systems wäre. Nach Bourdieu werden Anforderungen von außen innerhalb eines Systems in dem Sinn adaptiert, „dass diese auf der Basis und über die Logik des eigenen Systems aufgenommen und uminterpretiert werden“ (zitiert in: Friebertshäuser, S. 27). Wenn im politischen System getroffene Entscheidungen innerhalb des Bildungssystems uminterpretiert werden, erfolgt in der Konsequenz etwas anderes als das, was durch die Entscheidungen beabsichtigt war. Um das als Dauerproblem zu vermeiden, wäre sicherzustellen, dass beide Systeme ihre intersystemische Kommunikation verändern. Helmut Fend postuliert angesichts der auf das pädagogische Handeln einwirkenden Systeme die Notwendigkeit gemeinsamer Codes, um jeweils die Anschlussfähigkeit zu gewährleisten und intersystemisches Verstehen zu ermöglichen (Fend 2008, S. 130).

2.1 Umsetzung von Bildungsmanagement am Beispiel Baden-Württemberg

Für die politische Steuerung und ihre Verwaltungspraxis haben OECD-Studien (1994-98) für Deutschland festgestellt, dass die Arbeitsorganisation sich „durch ein hohes Maß horizontaler Abschottung und vertikaler Hierarchie“ (Naschold, in: Ruep & Keller 2004, S. 12 ff.) auszeichnet. Hinzu kommen signifikante Defizite bei den Kostenstrukturen, der Bürgerbeteiligung und der Innovationsdynamik. Eine so verstandene Hierarchie geht nach Gerhard Schwarz von nicht hinterfragten Axiomen aus, die der demokratischen Verfasstheit von Staat und Gesellschaft und deren Pluralität zuwiderlaufen: das Entscheidungs-, das Wahrheits-, das Weisheits- und das Dependenzaxiom (Schwarz, in: Ruep & Keller 2004, S. 10 f.). Dies entspricht dem Organisationsmodell bürokratischer Verwaltung mit strenger Stab-Linien-Organisation, die nach Max Weber zwar prinzipiell effizient erscheint, aber dennoch durch immer kleinteiligere Festlegungen zu einem „stahlharten Gehäuse der Hörigkeit“ werden kann (Max Weber, in: Morgan 1997, S. 406 f.).

Demgegenüber haben Peter Senge (1996a, 1996b, 2000) und Chris Argyris (1997a, 1997b, 2002) das Modell der ‚Lernenden Organisation‘ entwickelt, das mit seinen Grundprinzipien des ‚Dialogs‘ und der ‚Partizipation‘ dem der fortgeschritten partizipatorischen Demokratie angemessenen Anspruch auf umfassende Beteiligung bei Entscheidungsprozessen entspricht. Die fünf Disziplinen der ‚Lernenden Organisation‘ (Persönliches Lernen, Teamlernen, gemeinsame Vision, Reflexion mentaler Modelle, systemisches Denken) führen bei dialogischer Kommunikation und angemessener Beteiligung zu Reflexionsprozessen, die dem Bildungssystem weitaus besser gerecht werden als die traditionelle Vorgabensteuerung.

Im Jahr 2003 wurde dieses Modell für Baden-Württemberg in der damaligen Regierungserklärung als Organisationskonzept für Politik und staatliche Verwaltung festgelegt. Ähnliche Bewegungen gab es in allen Bundesländern, allerdings wurden sie mit dem rein ökonomisch

ausgerichteten Konzept der NSI (Neue Steuerungsinstrumente) umgesetzt, wodurch die Idee der ‚Lernenden Organisation‘ verzerrt und konterkariert wurde. Die Umsetzung in Baden-Württemberg erfolgte im Bildungssystem mit erheblichem finanziellem und personalintensivem Aufwand und führte zu intensiver intersystemischer Kommunikation und zu wirkkräftigen Entscheidungen (z. B. Leitbild, Vision, Balanced Score Card, Zielvereinbarungssystem, Qualitätssystem, angepasste Bildungspläne mit Standards und Kompetenzbeschreibungen usw.), ist dann aber aufgrund veränderter politischer Konstellationen nicht weitergeführt bzw. verändert worden, nicht zuletzt wegen auftretender Schwierigkeiten, Widerstände und hoher zeitlicher Belastung aller Akteure. Geblieben sind alte und neue Elemente nebeneinander, zum Teil in sich und systemisch widersprüchliche Hybride.

2.2 Steuerung – aber auf welcher Grundlage?

Verändern Politik und Verwaltung angesichts der globalen Einflüsse und des demokratischen Kontextes ihre Entscheidungsverfahren nicht, kommt es zu Konflikten an den Schnittstellen zu denjenigen Funktionssystemen, auf die Politik durch ihre Entscheidungen Einfluss nimmt. Organisationsentscheidungen als Autopoesis von Organisationen sind nach Baecker diejenigen Kommunikationen, die „die Organisation als das ... schaffen und ... reproduzieren, was sie ist und sein soll“ (Baecker, S. 138). Eine fundierte konsensual ausgehandelte Sollens-Entscheidung fehlt für das Bildungssystem bzw. das Sollen wird außerhalb seiner selbst festgelegt. Gerade angesichts der globalen und nationalen Diversität wäre ein intersystemischer Diskurs über das Sollen dringend erforderlich, wenn man unter Pluralität nicht einfach Beliebigkeit (anything goes) versteht, sondern sie hinsichtlich dessen, was gelten soll, immer wieder kritisch prüft.

Solche den konkreten Entscheidungen vorausgehenden Diskurse müssten sich an Fragen orientieren wie:

- In welcher (Welt)-Gesellschaft wollen wir leben?
- Auf welcher Grundlage (Werte, Menschenbild) und worauf hin erziehen wir?
- Welche Kontingenzformel für das Erziehungssystem soll gelten?
- Womit sollen junge Menschen sich befassen, damit Bildung möglich ist?
- Wie hängen angesichts der Informationsflut Wissen und Wahrheit zusammen? Wer bestimmt das Wissen als das, was gelten soll?

Durch die „Hegemonie der Informatik“ verfällt nach Lyotard das „Prinzip, wonach der Wissenserwerb unauflösbar mit der Bildung des Geistes und selbst der Person verbunden ist, mehr und mehr“ (Lyotard 2012, S. 31). Mit dem fehlenden Diskurs über die gesellschaftliche Funktion und die normativen Voraussetzungen des Bildungssystems verschwindet als Orientierungspunkt die Identitätsinstanz eines gemeinsamen ‚Dritten‘, das nach Ralf Mayer die „wechselseitige Bindung der Individuen“ untereinander gewährleistet und ohne das Staat und Gemeinwesen ihrer Voraussetzungen beraubt sind (Mayer 2014, in: Koller 2014, S. 202; vgl. auch Böckenförde 1991).

Für das konkrete pädagogische Handeln im Bildungssystem ist ein Sinn und Identität stiftender Kontext aber notwendig, will man das, was hier geschieht, nicht der individuellen Beliebigkeit stark verunsicherter Akteure überlassen. Mit dem Philosophen Werner Stegmaier ist zu konstatieren: „Ohne etwas, woran sie sich wenigstens auf Zeit halten kann, kommt die menschliche Orientierung nicht aus“ (Stegmaier, S. 646 ff.).

3. Konsequenzen für professionelles pädagogisches Handeln im Bildungssystem

Pädagogisches Handeln intendiert – ausgehend von der Annahme, dass der Mensch bildsam sei – Bildung als Selbstbildung mit dem Ziel des freien, selbstbestimmten Menschen bei gleichzeitiger Beachtung der Höherentwicklung der Menschheit insgesamt. Habermas spricht von „Bildung als sittliche(r) Souveränität“ (in: Müller-Doohm, S. 166). Das impliziert die Verbindung und Einheit von Wissen und Haltung. In der Schule vollzieht sie sich im Rahmen der auf eine Sache bezogenen Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler, deren Eigenlogik nach Hermann Nohl die uneingeschränkte Autonomie des Lehrenden erfordert (in: Friebertshäuser, S. 52). Bourdieu relativiert die pädagogische Autonomie innerhalb ihrer Organisationsform Schule als Illusion (ebd.), insoweit die gesellschaftliche Funktion der Schule sich nicht ausschließlich am Individuum und seiner Entwicklung orientiert. Vielmehr werden hier über das politisch geforderte Leistungsprinzip Selektionsmechanismen wirksam, die Gewinner und Verlierer hervorbringen und die gesellschaftliche Hierarchie reproduzieren. Dies wird sozusagen in einer globalen Dimension durch die internationalen Leistungsvergleichsstudien und deren Folgen verschärft. Durch die damit ausgelösten und ungelösten Konflikte geht die pädagogische Autonomie innerhalb des Erziehungssystems immer mehr verloren.

3.1 Die Begrenztheit des pädagogischen Handelns

Eckart Liebau führt dazu aus: „Für Pädagogen ist das eine sehr unangenehme Perspektive, weil sie deutlich macht, dass das an der Sorge für den Educandus und an seiner Förderung orientierte pädagogische Selbstverständnis nur einen Teil der Wahrheit der beruflichen Realität ausmacht“ und zur „Begrenztheit und Ambivalenz der eigenen Wirkungsmöglichkeiten“ führt (ebd., S. 53). Eine Folge ist, dass Pädagogen das Nicht-Erzielen vorgegebener, d. h. anderswo entschiedener Ziele und Standards ebenso nach außen verlagern wie die Vorgaben von außen gesetzt werden. Es existiert keine pädagogische Profession, die den originär pädagogischen Sachverhalt vertritt; vielmehr gibt es, so Anne Overesch in ihrer Studie, an Schulformen orientierte Interessengruppen und Verbände mit ihrerseits je unterschiedlichen Vorstellungen vom Sinn des Bildungssystems (Overesch 2007, S. 235 f.).

De facto wird durch die internationalen Vorgaben und die daraus abgeleiteten nationalen politischen Entscheidungen die originär pädagogische Professionalität der Lehrenden missachtet und in Frage gestellt. Eine Befragung von Schulleitungen 2001 und Lehrpersonen 2009 im Bereich des Oberschulamts bzw. Regierungsbezirks Tübingen hat ergeben, dass die Schulleitungen sich zu stark ‚von oben‘ gegängelt sehen und dass Lehrkräfte sich oft machtlos fühlen. Das zeigt sich in Antworten wie: „So hart das klingen mag, manchmal fühle ich mich als Spielfigur auf einem Spielfeld, und die Würfel entscheiden darüber, wie es weitergeht“, oder: „als Lehrerin sehe ich mich oft machtlos...“ (Ruep 2011, S. 91).

Luhmann kritisiert in diesem Kontext den Verlust des Bildungskonzepts und vordringliche Schwierigkeiten im Bereich der Professionalisierung des Lehrberufs durch den Verlust an Autonomie. Schule wird dadurch zur selektierenden Vergabeinstanz von Zertifikaten und Karrierechancen (Luhmann & Schorr 1999, S. 250 ff.).

3.2 Die pädagogische Identität zwischen zwei Systemen

Die Bemühung der Politik, mit neuen Verwaltungspraktiken von der Vorgaben- zur Ergebnissteuerung zu gelangen, sollte, so die Absicht, zu einer Ausweitung der Autonomie der Einzelschule führen. Allerdings verblieben wesentliche Entscheidungen bei der Zentrale. In Baden-Württemberg etwa wurde der Terminus „Operativ eigenständige Schule“ (OES) ein-

geführt. Damit war gemeint, dass die Einzelschule und damit die Lehrkräfte eine größere Verantwortung für das pädagogische Geschehen in den Schulen erhalten sollten. Allerdings fehlt der Sinn gebende konsensuale Rahmen sowie klare Qualitätskriterien, die ihrerseits nur auf der Grundlage eines wertorientierten Koordinatensystems entstehen können. Allerdings hatten die Schulen keinen oder nur geringen Einfluss auf ihre dazu notwendige Infrastruktur. Die Folge sind hybride Strukturen mit hohem Konfliktpotential, was insgesamt zu einer Krise im Lehrerberuf und zum Auseinanderdriften von familialer und institutioneller Erziehung führte.

Der Lehrerberuf gilt in der Tendenz als semi-professionell. Von Professionalität kann nach Stichweh nur dann gesprochen werden, wenn „eine für ein Funktionssystem typische kulturelle Tradition und Problemperspektive handlungsmäßig und interpretativ durch eine auf diese Aufgabe spezialisierte Berufsgruppe für die Bearbeitung von Problemen der Strukturänderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen eingesetzt wird“ (Stichweh 1992, S. 43). Roland Reichenbach sieht insbesondere im Reflexions- und Orientierungswissen das für die pädagogische Identität notwendige professionelle Expertenwissen in einem Gegensatz zum vorrangig an der Praxis ausgerichteten Verfügungswissen. Letzteres sei, so Reichenbach, auf dem Vormarsch in der Lehrerbildung (Reichenbach 2013). Luhmann weist darauf hin, dass „Organisationen, deren Funktion die Veränderung von Personen ist“, nicht mit reiner Technologie arbeiten können (Luhmann & Schorr 1999, S. 15). Professionelle Praxis zeichnet sich gerade dadurch aus, dass sie es mit einem Technologiedefizit und einem hohen Grad an Unsicherheit zu tun haben (ebd.). Professionalität realisiert sich durch Autonomie im Umgang mit diesem Defizit, das sich im autonomen Handeln und im souveränen Umgang mit Unsicherheit zeigt. Insoweit bedeutet professionelles Handeln eine stetige Herausforderung für den einzelnen Akteur. Wenn er sich nun als Vertreter zweier Systeme erlebt – zum einen als Pädagogen an einer Schule, zum anderen als Staatsbeamter dem politischen System zugehörig – entstehen dann Konflikte, wenn das politische System in den originär pädagogischen Bereich hineinregiert und zwar auch dort interveniert, wo die Autonomie des professionellen Pädagogen betroffen ist.

Die Auswirkungen internationaler Vereinbarungen auf national-regionale Bildungspolitik haben zwangsläufig zu verstärkten Eingriffen in das konkrete pädagogische Handeln geführt. Dies wird von Pädagogen dann als besonders unangemessen erlebt, wenn die Akteure von außen keine Pädagogen sind, wenn also aus einer anderen Profession heraus die Profession der Pädagogen bestimmt wird, etwa durch Juristen oder Politiker, die ihrerseits keine Pädagogen sind. Besonders einschneidend sind internationale Interventionen, wenn sie die eigenen kulturellen Traditionen oder Bedingungen nicht beachten. So ist etwa das, was in der deutschen Kultur mit Bildung bezeichnet wird, sehr spezifisch und lässt sich nicht ohne präzise Erläuterung übersetzen. Umgekehrt sind die Aufgaben bei Leistungsvergleichsstudien oft aus einem anderen kulturellen Kontext entlehnt und führen deshalb in der eigenen Kultur zu Verzerrungen und damit zu Fehlern. Zumindest sind Vergleiche auf dieser Grundlage in ihrer Glaubwürdigkeit anzuzweifeln.

3.3 Zur Entwicklung der pädagogischen Identität

Betrachtet man die Maßnahme der Kultusministerkonferenz in der Folge der PISA-Studie, die „die Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung“ fokussiert, wird besonders deutlich, dass hier von Professionalität gesprochen wird, wo es aber nur um technisch-methodische Kompetenz geht. Diese dann auch noch als „Bestandteil systematischer Schulentwicklung zu bezeichnen und so zu reduzieren, als ob damit

bereits eine so zu verstehende Schulentwicklung möglich wäre, ist kennzeichnend für den Umgang mit Lehrkräften, deren eigentliche Professionalität hier sichtbar reduziert wird. So etwas wie technische Skills – Diagnose und Methode – werden der Professionalität von außen zugeordnet. Professionalität wird offenkundig von der die Bildungssysteme steuernden politischen Seite anders interpretiert als von der Wissenschaft. Wer nach Input-Output-Verfahren steuert, legt im Vorhinein fest, was als Ergebnis zu erwarten ist. Professionalität wird dann entsprechend interpretiert: Professionell ist, wer die Ziele so gut wie möglich zu erreichen in der Lage ist. Es wird suggeriert, dass es nur auf die richtige Technik ankommt, auf Diagnose und angemessene Methoden, um das festgelegte Ziel zu erreichen. Die Lehrkraft hat die volle Verantwortung. Dass die Lernenden gleichermaßen einen Anteil an der Zielerreichung haben, wird dabei nicht anerkannt. Betroffene im Bildungsprozess – der eigentlich kein Bildungsprozess mehr ist – haben ihrerseits keinerlei Spielräume. Sie sollen und müssen das erreichen, was von außen festgelegt und bestimmt wurde. In der Einzelschule geht die Intervention zum Teil so weit, dass Techniken und Methoden vorgeschrieben werden für alle Lehrkräfte, deren ‚pädagogische Freiheit‘ damit gänzlich beschnitten wird. Pädagogische Freiheit wird ihnen zwar zugestanden, ist aber ihrerseits nicht klar definiert und kann somit immer wieder neu interpretiert oder uminterpretiert werden.

Durch die Stellung der Pädagogen als Beamte oder als Angehörige des öffentlichen Dienstes ist es schwierig, einen professionellen autonomen Status zu entwickeln und zu verteidigen. Aus diesem Grund gibt es innerhalb der Lehrerschaft so etwas wie eine Ständegesellschaft, die nach Schularten getrennt ihre jeweiligen Statusinteressen vertritt. Dies ist eine logische Konsequenz daraus, dass Lehrkräfte unterschiedlich ausgebildet und besoldet werden. Aufschlussreich ist dabei die Begrifflichkeit bei der Einstufung in die Beamtenhierarchie, nämlich in den ‚höheren‘ oder in den ‚gehobenen‘ Schuldienst, was sowohl die Schularten und deren Wertigkeit, als auch die Wertigkeit der jeweiligen Lehrpersonen widerspiegelt.

Die Lehrerbildung richtet sich nach der Länge eines Studiums und nach der Schulart. Es wird angenommen, dass Gymnasiallehrkräfte eine vertiefte, also längere fachliche Ausbildung an einer Universität erhalten müssen, während Lehrkräfte ‚niedrigerer‘ Schularten vermeintlich weniger Fachlichkeit benötigen und sogar, wie in Baden-Württemberg, noch an besonderen Pädagogischen Hochschulen ausgebildet werden. Dabei werden auch die Kinder und Jugendlichen je nach Altersstufe bewertet. Kleine Kinder brauchen nur Erzieherinnen oder Erzieher bzw. Grundschullehrkräfte; Jugendliche bis zum Alter von ca. 16 Jahren können, je nach Einstufung in die Schularten, von Gymnasiallehrkräften im (beamtenrechtlich) höheren Dienst, von Realschullehrkräften oder von Hauptschullehrkräften unterrichtet werden (die beiden Letzteren jeweils in verschiedenen Besoldungsstufen, wenn auch immerhin beamtenrechtlich im gleichartig eingestuftem gehobenen Dienst).

Die drei Arten von Lehrerinnen und Lehrern, die – theoretisch (manchmal auch praktisch in Notsituationen) – alle Schülerinnen und Schüler im Alter der Sekundarstufe I unterrichten könnten, dürfen das aber nur schulartspezifisch tatsächlich tun. Hier kommt es nicht auf die wirkliche Kompetenz an, sondern auf die einmal getroffene Einsortierung in das jeweilige beamtenrechtliche Status„kästchen“.

3.4 Die Umsetzung von Innovationen im Schulwesen

Im Bildungsbereich haben wir so etwas wie ein Kastenwesen bzw. eine Ständegesellschaft, die im Rahmen der heutigen gesellschaftlichen Entwicklung nicht nur unpassend, sondern geradezu rückständig ist. Diese Situation verhindert, dass sich im Lehrberuf so etwas wie Professionalität aus dem Beruf selbst entwickeln kann. Bildungspolitische Entscheidungen

wie etwa diejenige, ein Schulkonzept wie die Gemeinschaftsschule zu etablieren, verdeutlichen die Lücken einer solchen Lehrerbildung. Gleichzeitig bewirken die Aktivitäten der Lehrerschaft, ihre Statusinteressen zu behalten und sich abzugrenzen, sodass eine angemessene Veränderung politisch nicht durchgesetzt werden kann. Erneut entstehen Hybride, die alte, nicht mehr sachgerechte Muster aufrechterhalten und zugleich Neuerungen wie etwa die Schulart ‚Gemeinschaftsschule‘ gesetzlich einführen. Die alten Regeln sowie die Infrastruktur passen nicht zu der Neuerung, die dann die Akteure verunsichert und diejenigen auf den Plan ruft, die schon vor der Einführung des Neuen gewusst haben, dass das nicht funktionieren könne.

Ablehnung ist die Folge, bevor die Innovation überhaupt erprobt werden konnte. Das verhindert nicht nur die Entwicklung einer autonomen pädagogischen Professionalität, sondern führt am Ende das Gesamtsystem ad absurdum. In Baden-Württemberg gibt es derzeit das zergliedertste Schulsystem Deutschlands, da keine der bildungspolitischen Maßnahmen nachhaltig umgesetzt werden konnte und immer wieder an Widerständen von Statusinteressen gescheitert ist. Das ist nicht nur unsachgemäß, sondern auch ökonomisch betrachtet sehr teuer.

Die Forderung nach Inklusion, die aus dem internationalen Kontext heraus auch für Deutschland verpflichtend ist, zeigt das Problem in besonderer Weise. Dem inklusiven Ansatz steht in Baden-Württemberg ein mehrgliedriges Schulsystem gegenüber, innerhalb dessen die Lehrerschaft keine professionelle allgemeine und konsensuale Berufsethik entwickeln kann. Verunsicherung, Unzufriedenheit und Qualitätsverlust sind die Folge.

4. Resümee & Ausblick

Ein Lösungsansatz für angemessene Entscheidungsverfahren mit hohem Partizipationsgrad ist das Modell der ‚Lernenden Organisation‘, das im Gegensatz zur traditionellen hierarchisch-bürokratisch-technokratischen Vorgabensteuerung eine dialogisch-partizipative Vorgehensweise impliziert. Dadurch wird eine Transformation der Kommunikation innerhalb der Funktionssysteme und zwischen ihnen möglich. Da hier mit dem politischen und dem pädagogischen System zwei Funktionssysteme aufeinandertreffen und das eine (das politische System) durch Intervention das andere dominiert und seine Autonomie untergräbt, ist eine Transformation der Kommunikation unabdingbar. Auf diese Problematik referiert auch Helmut Fends Forderung nach gemeinsamen Sprachcodes zwischen den beteiligten Systemen und somit intersystemisches Verstehen zu ermöglichen (Fend 2008, S. 130).

Die ‚Lernende Organisation‘ orientiert sich wie das Bildungskonzept an der Autonomie des Subjekts, an stetigem kritischem Hinterfragen und führt zu gemeinsamer Verantwortung für das, was entschieden wird. Die dazu bereitgestellten Disziplinen müssen immer wieder reflektiert und in einen Gesamtzusammenhang gebracht werden: Das persönliche Lernen (‚Personal Mastery‘), das Teamlernen, die gemeinsame Vision, die Reflexion mentaler Modelle und das alle Disziplinen zusammenführende systemische Denken. Voraussetzungen dafür sind ein grundlegender Diskurs über

- den Sinn und die Funktion des Bildungssystems,
- die Anerkennung der Lehrpersonen als pädagogische Fachleute,
- die enge Kooperation mit der Wissenschaft,
- ausreichend Zeit für die stetig notwendige Wissensgenerierung,
- Reflexion der Veränderungen,
- entsprechende Weiterbildungsmöglichkeiten sowie
- einen ausreichenden Zeitrahmen für die Umsetzung von Veränderungen.

Die Einzelschule als ‚Lernende Organisation‘ benötigt eine weit gefasste Autonomie, um selbstverantwortlich ihre jeweiligen Aufgaben zu erfüllen. Bildungspolitisch bedarf es dazu eines Rahmens, der als gesellschaftlicher Konsens die grundlegende und sinnstiftende Zielsetzung des Bildungssystems darstellt, allerdings ohne Detailinterventionen und ohne ein Hineinregieren in das originär pädagogische Handlungsfeld.

Da dieser Rahmen in Deutschland nach wie vor fehlt und wir es im Bildungsbereich nach wie vor mit einem konfliktintensiven Politikstil zu tun haben (Overesch 2007), ist die Situation für jede Einzelschule schwieriger als das notwendigerweise der Fall sein sollte. Es kommt dabei vor allem auf die Haltung von Schulleitungen an, inwieweit sie sich die Freiheit nehmen und ihre Schule professionell gestalten. Der Mut zum Ungehorsam gehört zweifelsfrei dazu. Reinhard Stähling weist darauf hin, dass Ungehorsam in der Geschichte der Pädagogik aus dem „Kampf für die Hilfsbedürftigen und gegen deren Aussonderung“ entstanden ist (Stähling, in: Stähling & Wenders 2009, S. 228). Daraus entstand die Idee des Bildungsrechts für alle, wie es in der UNO festgeschrieben und internationaler Konsens ist (ebd., S. 231).

„Das andere muss sich aus der Überwindung des Bestehenden ergeben. Kurz es geht nicht darum, das gegenwärtige System pauschal zu negieren, abzulehnen. Man muss es vielmehr Zug um Zug außer Kraft setzen: in der Praxis. Der Angelpunkt ist die Praxis. Sie ist die offene Flanke der Ideologie“ (Sartre. In: Basaglia & Basaglia-Ongaro 1980, S. 40).

Voraussetzung dafür ist die Professionalisierung der Pädagogen, die von ihnen selbst ausgehen muss. Wer nur auf Vorgaben wartet, um diese dann – verunsichert und unzufrieden – umzusetzen, kann diese Handlungsqualität ebenso wenig erreichen wie diejenigen, die nur ihre schulartspezifischen Statusinteressen vertreten. Insoweit bietet die Internationalisierung mit ihren globalen Forderungen im Bildungsbereich geradezu eine Aufforderung zur Professionalisierung des Lehrberufs, die aber von den Akteuren selbst wahrgenommen und gestaltet werden muss.

Literatur

- Albrow, Martin (1998): Das globale Zeitalter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Argyris, Chris (1997a): Teaching smart people how to learn. In: Harvard Business Review, 69. Jg. 1991, Nr. 3. Ditton, H. (2002): Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, H.2 (2002), 262-286.
- Argyris, Chris (1997b): Wissen in Aktion. Stuttgart: Klett Cotta.
- Argyris, Chris (2002): Die Lernende Organisation. Stuttgart: Klett Cotta 2. Auflage.
- Baecker, Dirk (1999): Organisation als System. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Ditton, H. (2002): Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, H.2 (2002), 262-286.
- Basaglia, Franco & Basaglia-Ongaro, Franca (1980): Befriedungsverbrechen. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Bauman, Zygmunt (2008): Flüchtige Zeiten. Hamburg: HIS.
- Böckenförde, Ernst-Wolfgang (1991): Recht, Staat, Freiheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Ditton, H. (2002): Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, H.2 (2002), 262-286.
- Fend, Helmut (2008, 2. Aufl.): Neue Theorie der Schule. Wiesbaden: VS.
- Friebertshäuser, Barbara & Rieger-Ladich, Markus & Wigger, Lothar (Hrsg.) (2009, 2. Aufl.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Hohengehren: Schneider.
- Hayhoe, Ruth & Mundy, Karen (2008): Introduction to Comparative and International Education: Why Study Comparative Education? In: Mundy, Karen; Bickmore, Kathy & Hayhoe, Ruth (Hrsg.): Comparative and International Education: Issues for Teachers: Teachers College Press, S. 1–22.
- Höffe, Otfried (1999): Demokratie im Zeitalter der Globalisierung. München: C. H. Beck.
- Huntington, Samuel (2007): Kampf der Kulturen. Hamburg: Spiegelverlag.
- Jaspers, Karl (1949): Vom Ursprung und Ziel der Geschichte. München: Piper.
- Kant, Immanuel (1991): Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Koller, Hans-Christoph & Casale, Rita & Ricken, Norbert (2014): Heterogenität. Paderborn: Schöningh.
- Luhmann, Niklas (2001): Die Politik der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ders. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas & Schorr, Karl Eberhard (1999): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lyotard, Jean-François (2012, 7. Aufl.): Das postmoderne Wissen. Wien: Passagenverlag.
- Hochmuth, Uwe & Mangold, Michael (2012): Bildung ungleich Humankapital. München: Finkverlag.
- Morgan, Gareth (1997): Bilder der Organisation. Stuttgart: Klett Cotta.
- Müller-Doohm, Stefan (2014): Jürgen Habermas. Berlin: Suhrkamp.
- Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Overesch, Anne (2007): Wie die Schulpolitik ihre Probleme (nicht) löst. Münster: Waxmann.
- Reichenbach, Roland (2013): Für die Schule lernen wir. Stuttgart: Klett.
- Ruep, Margret & Keller, Gustav (2004): Lernende Organisation Schulverwaltung. Donauwörth: Auerverlag.
- Ruep, Margret (Hrsg.) (2011): Bildungspolitische Trends und Perspektiven. Hohengehren: Schneiderverlag.
- Schrimpf, Hans Joachim (1968): Goethes Begriff der Weltliteratur. Stuttgart: Metzler.
- Senge, Peter (1996a): Das Fieldbook zur fünften Disziplin. Stuttgart: Klett Cotta.
- Senge, Peter (1996b): Die fünfte Disziplin. Stuttgart: Klett Cotta.
- Senge, Peter. (2000a): Schools That Learn – A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone who cares about Education. London: Doubleday.
- Senge, Peter. (2000b): The Dance of Change. Wien: Ueberreuter.
- Stähling, Reinhard & Barbara Wenders (2009): Ungehorsam im Schuldienst. Hohengehren: Schneider.
- Stegmaier, Werner (2008): Philosophie der Orientierung. Berlin: de Gruyter.
- Stichweh, Rudolf (1992): Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In: Dewe, Bernd, Ferchhoff, Wilfried, Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Opladen: Leske & Budrich, S. 36-49.
- Stichweh, Rudolf (2000): Die Weltgesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stiglitz, Joseph (2008): Die Chancen der Globalisierung. München: Siedler.
- Vanderheiden, Elisabeth & Mayer, Claude-Hélène (Hrsg.) (2014): Handbuch interkulturelle Öffnung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Welch, Wolfgang (2011), in: Treichel, Dietmar & Mayer, Claude-Hélène (Hrsg.) (2011): Lehrbuch Kultur. Münster: Waxmann.



Privatdozentin Dr. Margret Ruep

Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik, Honorarprofessorin an der Linguistischen Universität Nishny Novgorod, Senior Expert an der International Nefertari School Cairo (Ägypten), Ministerialdirektorin a. D., Hochschulrektorin a. D. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Aktuelle bildungspolitische Entwicklungen, Bildung und Bildungsmanagement im Spannungsfeld von Selbstbestimmung und Systembegrenzungen



Dr. phil. Johannes Zylka, Dipl. Päd.

Alemannenschule Gemeinschaftsschule Wutöschingen, Vorstandsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Bildungsmanagement (DG Bima), Assoziierter Wissenschaftler am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt (DIPF). Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Empirische Bildungs- und Schulforschung, Schulentwicklung, Medienpädagogik, -didaktik und -bildung.