

[Eingereichte Fassung; Zitationen erfolgen bitte nach dem Original: Blömeke, S. & Herzig, B. (2009). Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In Blömeke, S., Bohl, Th., Haag, L., Lang-Wojtasik, G. & Sacher, W. (Hrsg.), Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt/UTB, S. 15-28.]

Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien

Sigrid Blömeke & Bardo Herzig

1 Schule als Gegenstand der Theoriebildung

Schule als eine zentrale gesellschaftliche Einrichtung wird unterschiedlich wahrgenommen und beurteilt. Dies zeigen Attribuierungen von Schule als ein Ort des Lernens und der persönlichen Entwicklung, als ein Ort des Wissenstransfers, als Bewahranstalt, als Erziehungseinrichtung, als Schonraum, als Lebens- und Erfahrungsraum, als Sozialisationsinstanz, als Selektionsinstrument oder als gesellschaftliche Reproduktionseinrichtung. Zugleich lassen sich in solchen Einschätzungen verschiedene Funktionen erkennen, die mit der Schule als gesellschaftlicher Einrichtung verbunden sind: allgemeine Bildung, Berufsqualifizierung, Herstellung politischer Loyalität, Aufrechterhaltung sozialer Hierarchien, Vorbereitung auf öffentliche Ämter etc.

In Schultheorien werden die *Funktionen der Schule* als gesellschaftlicher Institution und ihre inneren Wirkungsmechanismen *systematisch modelliert*. Je nach Analyseschwerpunkt, Differenzierungsgrad, Entstehungszeitpunkt und normativer Ausrichtung sind dabei unterschiedliche Theorien zur Schule entstanden, die in den folgenden Abschnitten überblicksartig dargestellt und in ihrer Reichweite diskutiert werden (vgl. auch die Beiträge von Wiater, Kiper, Seibert und Zeinz in diesem Band). Wir gehen dabei davon aus, dass Schule auf der einen Seite eine *gestaltete* Institution ist, dass auf der anderen Seite viele Aspekte der Schule als gesellschaftlicher Einrichtung aber auch *gestaltbar*, das heißt veränderbar sind (für eine detailliertere Auseinandersetzung vgl. Blömeke/Herzig/Tulodziecki 2007). Dieser Perspektivenwechsel kennzeichnet auch den Unterschied von traditionellen und neueren Schultheorien. Erstere sehen Schule angesichts vermeintlich feststehender struktureller Rahmenbedingungen vor allem als historisch, politisch, sozial und kulturell gestaltete Institution. Letztere beziehen dagegen seit einigen Jahren auch die Perspektive der Schulentwicklung ein, worunter die „bewusste und systematische Entwicklung (im Sinne einer Verbesserung) der Einzelschule als lernende Organisation“ zu verstehen ist (Bohl in diesem Band).

Für die alltägliche schulische Praxis kommt Schultheorien eine analytische und eine präskriptive Funktion zu. Dabei geht es zum einen um die analytische Aufklärung von Sachverhalten, um die Reflexion und das Verstehen von Praxis. Zum anderen ermöglichen Schultheorien auf der Basis ihrer systematischen Abbildung vorangegangener pädagogischer Prozesse eine bewusste theoriegeleitete Planung zukünftiger Vorhaben, wenngleich auch keine linearen Handlungsableitungen erwartet werden können.

2 Historische Entwicklung der Schultheorien

Seit Beginn des 19. Jahrhunderts lassen sich charakteristische schultheoretische Strömungen unterscheiden, die bis heute die Diskussionen über die *Wechselbeziehung von Gesellschaft und Schule* prägen. Hegel (1811/1986) und Schleiermacher (1814/1959) stellen dabei den einen Pol der Diskussion dar, indem sie in ihren Reden und Vorlesungen zur Pädagogik nicht nur die Legitimität der Schule als staatliche Institution rechtfertigen, sondern indem sie ihre Einrichtung als *Bindeglied zwischen Familie und Gesellschaft* auch begrüßen. Herbart (1810/1982), lange als Hauslehrer tätig, steht der Schule dagegen sehr viel kritischer gegenüber und verneint die Möglichkeit, Pädagogik und institutionalisierte staatliche Erziehung miteinander vereinbaren zu können, da sich der Staat nicht am Wohl des Einzelnen, sondern am gesellschaftlichen Prinzip der Selektion orientiere.

Ab Ende des 19. Jahrhunderts ist eine weitere Traditionslinie zu erkennen, die sich aus der *Kritik* an der bestehenden schulischen Praxis speist. Diese wird wegen der hohen Bedeutung disziplinarischer Strafen als inhuman und wegen der verwendeten Unterrichtsmethoden als „Buchsule“ und „verkopft“ kritisiert. Die Kritikerinnen und Kritiker bauen zum Teil eigene Versuchsschulen auf, in denen sie neue Ansätze der Gestaltung von Schule und Unterricht erproben. Bekannt geworden sind vor allem Petersens Jenaplan, Kerschensteiners Arbeitsschule, Karsens Karl-Marx-Schule zur Förderung von Arbeiterkindern, Lietz' Landerziehungsheim und Montessoris Pädagogik vom Kinde aus. Ihnen gemeinsam sind unterrichtliche Ansätze, nach denen verstärkt über die aktive Gestaltung von Produkten und vielfältige Sinneserfahrungen gelernt werden soll. Erziehungsprozesse haben in diesen Schulen eine hohe Bedeutung. Gleichzeitig ist zum Teil die strikte Hierarchie zwischen Lehrerautorität und Schülergehorsam – wie sie die Realität an den Schulen des 19. Jahrhunderts darstellt – aufgeweicht, indem Schüler stärker ganzheitlich als Personen mit eigenständigen Bedürfnissen und Interessen gesehen werden (zur Schulkritik vgl. Klemm in diesem Band). Diese *reformpädagogischen Strömungen* kennzeichnet, dass sie die schulische Praxis und dadurch auch die gesellschaftliche Entwicklung gestalten wollen und sich nicht mit der Analyse schulischer Praxis bescheiden, wenn auch die politisch-gesellschaftlichen Vorstellungen zum Teil deutlich auseinander gehen. Hier wird Schultheorien eine doppelte – analytische und präskriptive – Funktion zugeschrieben. Eine erste umfassende Schultheorie formulierte in diesem Zusammenhang Reichwein (1925/1963).

Eine stärker analytisch ausgerichtete und wegen seiner literarischen Qualität bis heute herausragende Schultheorie stellt Bernfelds (1925/1967) „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ dar. Der Autor betont in Form einer fiktiven Rede Machiavellis den Charakter der Schule als sozialkonservative Institution. Ihr zentrales Merkmal sei ein Modernitätsrückstand, indem die Schule der gesellschaftlichen Entwicklung „hinterher hinke“. Ihre gesellschaftliche Funktion liegt nach Bernfeld in der Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Hierarchien, für die allein die Organisationsform entscheidend sei. Inhalte, Methoden und Erziehungsfragen seien dagegen weitgehend bedeutungslos beziehungsweise blieben ein „Sisyphosgeschäft“. Erziehung sei – so die zentrale These – *abhängig* von den gesellschaftlichen Strukturen, *nie vorbereitend* für die Veränderung von gesellschaftlichen Strukturen (ebd., S. 119). In marxistischer Tradition beschreibt Bernfeld die Schule also dezidiert als Subsystem der Gesellschaft, die über einen „heimlichen Lehrplan“ andere Ziele anstrebe als vorgeblich intendiert.

3 Aktuelle Schultheorien

Im Folgenden werden vor allem Theorien thematisiert, die sich dezidiert mit der Schule als Institution befassen. Parallel hierzu existieren globale sozialwissenschaftliche Theorien, die Implikationen für das Verständnis von Schule haben (z.B. evolutions- und systemtheoretische Ansätze; vgl. hierzu den Beitrag von Scheunpflug in diesem Band).

Unter schultheoretischen Gesichtspunkten können zwei Perspektiven unterschieden werden:

- a) Die Perspektive auf die Beziehungen zwischen *Schule und Gesellschaft*. Hier geht es insbesondere um die systemische Analyse von Schule als gesellschaftlicher Institution und ihrer Außenbeziehungen auf der *Makro-Ebene*, entweder aus einer eher empirisch-beschreibenden Perspektive (siehe Abschn. 3.1.a) oder aus einer eher normativen Perspektive (siehe Abschn. 3.1.b).
- b) Die Perspektive auf die *internen Strukturen der Schule*. Hierbei handelt es sich um eine Analyse der Einzelinstitution, ihrer Wirkungen und der Binnenbeziehungen der dort handelnden Personen auf der *Meso-Ebene*, ebenfalls aus einer eher empirisch-beschreibenden Perspektive (siehe Abschn. 3.2.a) oder aus einer eher normativen Sicht (siehe Abschn. 3.2.b).

3.1 Theorien zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft

(a) Empirisch-analytische Schultheorien

Strukturfunktionalistische Theorie der Schule (Parsons, Fend)

Die aktuell weitreichendste Theorie zu den Außenbeziehungen der Schule stammt aus dem Strukturfunktionalismus. Als klassische Basis sei auf den Ansatz von Parsons verwiesen, der in den 1950er

und 1960er Jahren handlungs-, system- und sozialisationstheoretische Zugänge verknüpft, um in den USA die gesellschaftlichen Funktionen der Schule und ihre innere Wirkungsweise zu verdeutlichen (vgl. Parsons 1959/1977). Fend schließt aus mitteleuropäischer Sicht an Parsons an (vgl. Fend 1980; Fend 2006).

Institutionen werden immer dann benötigt, wenn es um die „Lösung grundlegender Probleme gesellschaftlichen Lebens“ geht (Fend 1980, S. 2). Die Reproduktion einer Gesellschaft ist ein solches Grundlagenproblem, zu dessen Lösung die Schule beiträgt. Die moderne Schule übernimmt zwei bedeutsame gesellschaftliche Aufgaben: *Sozialisation* und *Selektion* der nachwachsenden Generation (Parsons 1959/1977; Fend 1980; 2006):

- Bei der als „Sozialisation“ bezeichneten Funktion von Schule handelt es sich um einen Prozess mit zwei Perspektiven. Zum einen geht es darum, Kindern und Jugendlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, gesellschaftlich wichtige Aufgaben zu übernehmen. In der Schule geschieht die Vermittlung solcher gesellschaftlich relevanten Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten an die nachwachsende Generation in erster Linie durch den Unterricht, der so die Reproduktion des Berufs- und Beschäftigungssystems sichert. In diesem Sinne stellt Sozialisation also einen zielgerichteten Prozess dar. Zum anderen geht es im Zusammenhang der schulischen Sozialisation aber auch darum, der nachwachsenden Generation durch spezifische Rollenerwartungen sowie die Gestaltung des Schullebens grundlegende Normen und Werte zu vermitteln und zu ihrer Akzeptanz beizutragen. In diesem Fall handelt es sich um implizite Wirkungsmechanismen der Schule. Durch die Akzeptanz von Hierarchien erfolge in der Schule beispielsweise eine Vorbereitung auf das gesellschaftliche Machtgefälle. Auf diese Weise werde die Reproduktion des politischen Systems gesichert. Die Funktion der Sozialisation differenzieren Parsons und Fend entsprechend in Qualifizierung als zielgerichteten Prozess und Integration als implizite Wirkung (Parsons) beziehungsweise in Qualifizierung und Legitimation (Fend) aus.
- „Selektion“ stellt die zweite bedeutsame Aufgabe von Schule dar. Gesellschaftliche Positionen sind nach einem allgemein anerkannten Maßstab zu verteilen. Während im Mittelalter die Geburt in einen Stand entscheidend war, stellt in der Moderne die schulische Leistung des Individuums ein wichtiges Verteilungsprinzip dar. Fend (1980, S. 29) bezeichnet die Schule daher umgangssprachlich auch als „Rüttelsieb“, das zwischen den Generationen eingebaut sei. Im deutschen Schulsystem, für das die Selektionsfunktion erstmals in den 1950er Jahren detailliert herausgearbeitet worden ist (vgl. Schelsky 1957), macht sich das Leistungsprinzip besonders in Form von Prüfungen und in der Vergabe von so genannten „Berechtigungen“ bemerkbar. Bildungstitel sind die Voraussetzung für den Besuch weiterführender Schulen und für das Erreichen bestimmter Berufspositionen – besonders auffällig im öffentlichen Dienst.

(b) Normativ orientierte Schultheorien

Gesellschaftskritische Schultheorien (Freire)

Gesellschaftskritische Ansätze gehen zum Teil so weit, die Schule als Institution grundsätzlich in Frage zu stellen. So kritisiert Freire (1973) die Schule in Südamerika in ihrer herrschaftsstabilisierenden Funktion und beklagt die Behandlung von Schülern als „Anlage-Objekte“ sowie die schulisch angestrebte Anpassung an gesellschaftliche Verhältnisse. Freire fordert, dass Bildung und Politik notwendig miteinander verknüpft werden müssten. In seiner Befreiungspädagogik zielt er auf eine Alphabetisierung der breiten Bevölkerung ab, mit der Menschen gleichzeitig zu politischen Subjekten gemacht werden sollen: Schülerinnen und Schüler sollen ausgehend von alltäglichen Bedürfnissen und „generativen Themen“ vor allem lernen, die Welt zu durchschauen („Bewusstwerdung“). Eine zentrale Voraussetzung ist für Freire in diesem Zusammenhang die Aufhebung des Hierarchiegefälles, indem Lehrende und Lernende im Unterricht wechselweise Wissende und Unwissende beziehungsweise nach Möglichkeit meistens gemeinsam Suchende sein sollten. Er definiert „Bildung als Praxis der Freiheit – im Gegensatz zu einer Erziehung als Praxis der Herrschaft“ (ebd., S. 65).

Schultheorie der DDR: Neuner

Zu den dezidiert normativ orientierten Schultheorien kann auch die Theorie des DDR-Pädagogen

Neuner gezählt werden. Neuner (1974, S. 15) geht von drei Grundannahmen aus: Der Mensch sei erziehbar, die gesellschaftliche Entwicklung verlaufe zu höheren Formationen und die Arbeiterklasse genieße Vorrang. Vor diesem Hintergrund nimmt er an, dass die Aufgabe der Schule die Entwicklung der allseitig gebildeten sozialistischen Persönlichkeit sei. Wertfreie Grundhaltungen und erst recht wertfreie Erziehung hält Neuner nicht für möglich (vgl. ebd., S. 49f.). Den im Entstehen befindlichen empirisch-analytischen Ansätzen in der Bundesrepublik der 1970er Jahre wirft er in diesem Zusammenhang vor, durch ihren Verzicht auf normative Aussagen kapitalistische Herrschaftsansprüche zu verdecken und damit implizit für deren Stabilisierung zu arbeiten (ebd., S. 80ff.).

Die normative Prägung der Neunerschen Schultheorie wird besonders daran deutlich, dass wissenschaftliche Bildung und ideologische Erziehung in der Schule für ihn eine Einheit darstellen. Der Schule als ideologischer Institution (vgl. ebd., S. 27) komme eine zentrale Aufgabe in der gesellschaftlichen Entwicklung zu. Entsprechend habe der Staat Einfluss auf die Schule zu nehmen, z.B. in qualitativer Hinsicht auf Lehrpläne und didaktisch-methodische Handreichungen und in quantitativer Hinsicht auf die Festlegung von Abiturienten- und Lehrlingsquoten sowie Quoten für Studium und Weiterbildung (vgl. ebd., S. 60). In schulstruktureller Hinsicht konkretisiert sich Neuners Schultheorie in den Prinzipien der Einheitlichkeit, Staatlichkeit, Weltlichkeit und Unentgeltlichkeit.

3.2 Schultheorien zu den Binnenstrukturen der Schule

(a) Empirisch-analytische Schultheorien

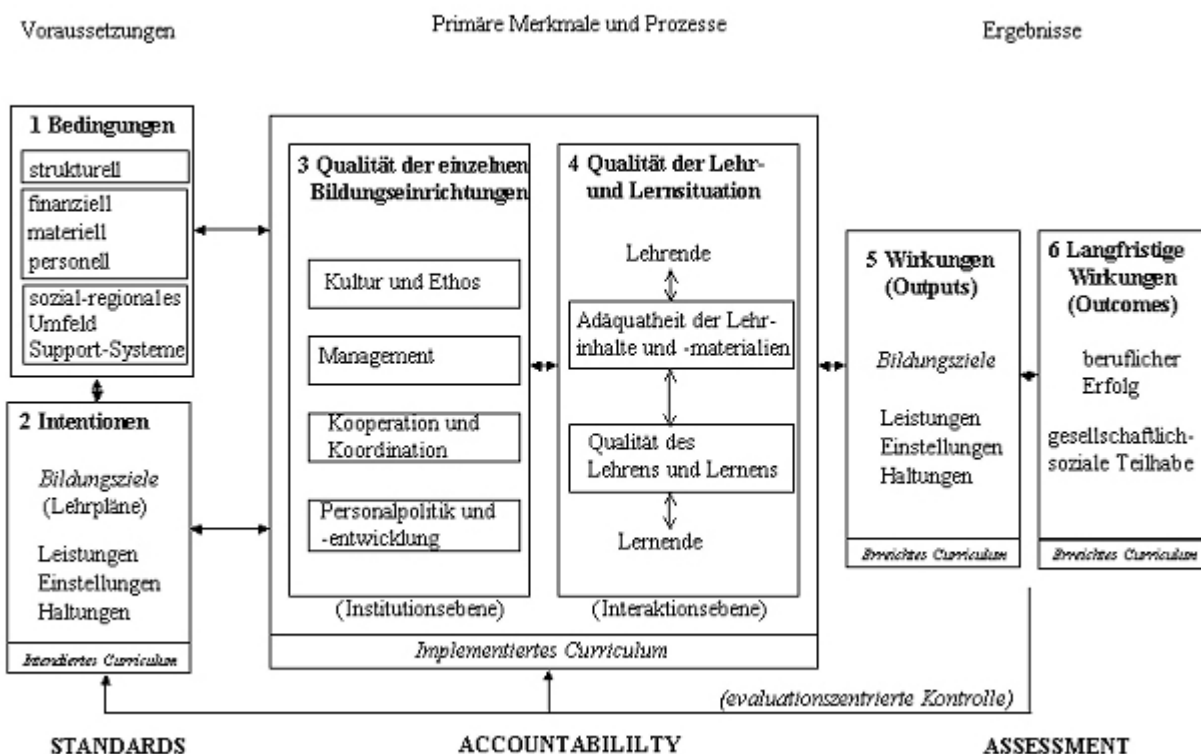
Schuleffektivitätsforschung (Scheerens, Ditton)

In den letzten zehn Jahren hat sich eine Forschungsrichtung etabliert, die induktiv auf der Basis von Schülerleistungen die *Effektivität* der Institution Schule empirisch zu modellieren versucht (international vgl. z.B. Creemers 1994; Scheerens/Bosker 1996; national vgl. z.B. Ditton 2000). Dies geschieht weitgehend ohne detaillierten Bezug auf die Kernfragen der Schultheorie (etwa nach gesellschaftlichen und individuellen *Funktionen* der Schule). Die empirische Modellierung kann aber auch als eine „Schultheorie“ angesehen werden, indem sie von bestimmten Prämissen ausgeht (der Konzentration auf Lernergebnisse zum Beispiel), wenn diese auch nicht im Detail dargelegt und reflektiert werden, und indem sie faktische Wirkungen zeitigt (die stärkere Fokussierung auf messbare Schülerleistungen beispielsweise). Insofern soll die Schuleffektivitätsforschung als implizite Schultheorie thematisiert werden.

In ihren Ursprüngen stellte die Schuleffektivitätsforschung eine Weiterentwicklung der zuvor auf individuelle Leistungsdaten fokussierten empirischen Bildungsforschung dar, nach der Schülerleistungen vor allem durch Merkmale wie soziale Herkunft, Intelligenz etc. beeinflusst waren. Ihr Ziel war zu zeigen, dass die Qualität einer Schule – vermittelt über Merkmale der Lehrpersonen und des Unterrichts – sehr wohl einen Unterschied in erreichten Schülerleistungen ausmacht (Scheerens 1992). Reviews zeigen, dass über die aus der Unterrichtsforschung bekannten Wirkungsfaktoren hinaus vor allem die Qualität der Schulleitung, gutes Kooperationsverhalten des Lehrerkollegiums, geteilte Regeln und hohe Leistungserwartungen wichtige Voraussetzungen effektiver Schulen sind (Scheerens/Bosker, 1997).

Das in Deutschland bekannteste Modell zum Zusammenhang schulischer Merkmale und erreichter Lernergebnissen stammt von Ditton (1995, 2002). Darin werden mehrere Handlungsebenen verknüpft (siehe Darstellung 1): Zunächst einmal wird zwischen Voraussetzungen, unter denen Schulen arbeiten, dem eigentlichen Lehr-Lernprozess und erreichten Wirkungen unterschieden. Innerhalb dieser drei Schritte lassen sich dann weitere Dimensionen unterscheiden: In Bezug auf die Voraussetzungen schulischer Arbeit spielen staatlich vorgegebene Bildungsziele (das so genannte „intendierte Curriculum“) ebenso eine Rolle wie die Rahmenbedingungen, die zur Verfügung gestellt werden. Innerhalb des Lehr-Lernprozesses wird erwartet, dass institutionelle Merkmale Lernergebnisse ebenso beeinflussen wie interaktionsbezogene Merkmale („implementiertes Curriculum“). Und im Hinblick auf das „erreichte Curriculum“ wird zwischen kurzfristigen und langfristigen Wirkungen unterschieden.

Darstellung 1: Modell schulischer Wirkfaktoren (nach Ditton 2000)



Symbolischer Interaktionismus und Sozialpsychologie (Mead, Ulich)

Für die Analyse der schulischen Binnenbeziehungen kommt der Lehrer-Schüler-Interaktion und der verbalen Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Schülern eine Schlüsselstellung zu. Diese wird in der Tradition des Symbolischen Interaktionismus und in der Sozialpsychologie zum Ausgangspunkt des Verständnisses von Schule genommen.

In der Tradition des Symbolischen Interaktionismus, die wesentlich von Mead begründet und von Blumer und anderen weiter ausgearbeitet wurde, wird die Typik schulischen Handelns herausgearbeitet. Generell wird in dieser Theorietradition davon ausgegangen, dass Handeln eine Grundkategorie gesellschaftlichen Zusammenlebens ist und dass dieses Handeln „vorwiegend in Reaktion oder in Bezug aufeinander“ (Blumer 1973, S. 86) geschieht. Handlungsweisen und Reaktionen darauf werden in einer Gesellschaft durch kollektive Vorerfahrungen gesteuert bzw. festgelegt. So unterrichten Lehrerinnen und Lehrer im 45-Minuten-Takt und sie benoten Leistungen nach Vorgaben. Schülerinnen und Schüler reagieren darauf, indem sie in einer bestimmten Anordnung sitzen, auf Fragen von Lehrpersonen antworten und so weiter. Die Typisierung beinhaltet dabei für beide Seiten Sicherheit und Routinisierung.

In einer sozialpsychologischen Perspektive auf die Lehrer-Schüler-Interaktion entwickeln Schülerinnen und Schüler durch das typisierte Wechselspiel von Persönlichkeit und schulisch-institutionellen Bedingungen ihre personale Identität. Dabei erziehe die Schule vor allem „zu Leistung, Konkurrenz und Disziplin“ (Ulich 2001, S. 37). Die organisatorische Grundeinheit der Schulklasse stelle eine Zwangsgruppierung nach dem Prinzip der Altersklasse dar, die wegen der ständigen Vergleiche der Schülerinnen und Schüler untereinander zu Einzelkämpfertum führe (vgl. ebd., S. 51). Das Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schülern sei hierarchisch strukturiert. Steuerungsfaktoren der Lehrerinnen und Lehrer seien Macht, Kontrolle und Prüfungsrituale, die eine Durchsetzung von Maßnahmen auch gegen den Willen der Kinder und Jugendlichen ermöglichen. Schülerinnen und Schüler reagieren mit Gehorsam und Leistungsdruck, gegebenenfalls sogar mit Angst auf das Machtgefälle, da sie von den Lehrpersonen in vielfacher Hinsicht (leistungs- und beziehungsmaßig) abhängig seien.

(b) Normativ orientierte Schultheorien

Wie Schule sein soll (Geisteswissenschaftliche Pädagogik, von Hentig)

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik war die dominierende pädagogische Richtung in der Weimarer Republik und in der alten Bundesrepublik nach dem Nationalsozialismus (bis etwa 1960). Als bekannteste Vertreter seien Nohl, Spranger und Wilhelm genannt, die an Dilthey anknüpften.

Der geisteswissenschaftlichen Pädagogik geht es um die Formulierung von Zielen, wie Schule sein „soll“. Im Zentrum der Betrachtung steht das Individuum, das durch Sozialisationsinstanzen und geschichtliche Entwicklungen beeinflusst wird (Wilhelm 1967). Die Gesellschaft sei zwar wichtig, um eine grundlegende normative Orientierung für Unterrichts- und Erziehungsprozesse zu haben und um als Individuum die Chance zu besitzen, in einer größeren Gruppe „verwurzelt“ zu sein, doch dürfe dieser Kontext die individuelle Entwicklung nicht dominieren. Der Schule komme in erster Linie die Aufgabe zu, „das Kind aus der Gebundenheit in der Familie hinüberzuführen in die Willensform des öffentlichen Lebens und die Kräfte in ihm zu entwickeln, die alle Organisationen tragen“ (Nohl 1933/1963, S. 197). Oberstes Ziel von Schule sei daher die Entwicklung des einzelnen Kindes im Sinne einer optimalen Entfaltung aller seiner Möglichkeiten (ebd., S. 127).

Eine Schultheorie der Gegenwart, die sich um die Formulierung von Zielen bemüht, stellen die Arbeiten von Hentigs dar (vgl. insbesondere 2003). Ausgehend von seiner Sorge um die Gefährdung der Zivilisation durch die Rückkehr der Barbarei – vor allem in Gestalt des Rechtsextremismus (ebd., S. 265) – hält Hentig es nicht für hinreichend, Schule lediglich als Einrichtung zur Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, als Schonraum für die natürliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, als Institution zur Erziehung nach einem vorab fertigen Programm oder als Einrichtung zur Vergabe von Berechtigungen zu konzeptualisieren. Unter der doppelten Leitlinie „die Menschen stärken, die Sachen klären“ (ebd., S. 231) entwirft er die Schule als „Lebens- und Erfahrungsraum“ in Analogie zur „polis“ (ebd., S. 189). Fünf Merkmale zeichnen seine Schulkonzeption aus: 1) Schule als Lebensraum gibt Kreativität und Emotionen Raum und fordert 2) individualisierten Unterricht. 3) Als *polis* verfügt die Schule über selbst aufgestellte Regeln für das Zusammenleben. 4) Im Interesse einer Förderung des ganzen Menschen ist der Unterricht fächerübergreifend angelegt und enthält auch alltagswichtige Gegenstände. 5) Und als Brücke zwischen der Privatwelt der Familie und der öffentlichen Welt der Gesellschaft lässt Schule die Erfahrungsbereiche der Schülerinnen und Schüler mit zunehmendem Alter immer größer werden. Mit der Bielefelder Laborschule und dem dortigen Oberstufenkolleg hat Hentig zwei Institutionen im Sinne der dargestellten Leitideen praktisch umgesetzt.

3.3 Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – Theorien zur Schulentwicklung

Fasst man die unterschiedlichen Perspektiven auf Schule zusammen, wird deutlich, dass Schule auf der einen Seite eine gestaltete Institution mit definierbaren Funktionen und Aufgaben ist, dass auf der anderen Seite viele Aspekte der Schule als gesellschaftlicher Einrichtung aber auch gestaltbar, das heißt veränderbar sind. Die Perspektive der Veränderung ist in den letzten Jahren unter dem Stichwort der *Schulentwicklung* thematisiert worden. In fast allen Bundesländern ist der Einzelschule mehr und mehr Freiheit in Bezug auf Mitteleinsatz und Personalauswahl zugestanden worden.

Theorien zur Schulentwicklung thematisieren vor diesem Hintergrund „Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen von Schulentwicklungsprozessen“ (Bohl in diesem Band). Sie stellen ein vergleichsweise neues Feld erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung dar und müssen in manchen Fällen noch eher als aus Einzelerfahrung gewonnene Konzepte denn als Theorien angesehen werden. Ihr Verhältnis zu klassischen Schultheorien ist unterschiedlich: zum Teil ordnen sie sich in diese ein (z.B. Rahm 2005), zum Teil ist kein Bezug zu erkennen (Dalin 2000).

Innerhalb der Schulentwicklungstheorien können drei große Strömungen unterschieden werden, die sich vor allem durch ihr Referenzfeld erklären (für Details zu den ersten beiden Strömungen siehe unten Abschnitt 4.1 und den Beitrag von Bohl in diesem Band, für Details zur dritten Strömung siehe den Beitrag von Schaumburg, Prasse & Blömeke in diesem Band):

- die in der schulischen Praxis wohl einflussreichste, maßgeblich auf Rolff (1998) zurückgehende Strömung, in der *institutionelle Schulentwicklung* als *Organisationsentwicklung* modelliert wird und die im Laufe der Zeit um Aspekte der Unterrichts- und Personalentwicklung er-

- gänzt wurde
- die auf Holtappels (2003) zurückgehende Strömung, in der *pädagogische Schulentwicklung als Entwicklung einer Schulkultur* modelliert wird, die den Aufbau einer Lern- und Erziehungskultur in Verbindung mit einer Organisationskultur umfasst
- sowie die empirisch ausgerichtete *Implementationsforschung* (Altrichter & Wiesinger 2005), in der institutionelle Bedingungen erfolgreicher schulischer Innovationen identifiziert werden.

Schulentwicklungstheorien thematisieren damit Fragen, die für die Zukunft und die Qualität des Bildungssystems wichtig sind und die in klassischen Schultheorien bisher eher ausgeblendet bleiben.

4 Schulentwicklungsbezogene Anwendungsbereiche in der pädagogischen Praxis

In der Gestaltungsverantwortung der Einzelschule und damit im Aufgabenbereich jeder Lehrerin bzw. jedes Lehrers liegt die Beteiligung an der Schulentwicklung. Nachfolgend werden unter Rückgriff auf die Ansätze der *pädagogischen* und der *institutionellen Schulentwicklung* Gestaltungsspielräume und -möglichkeiten auf diesen beiden Ebenen skizziert. Ziel ist deutlich zu machen, dass unterhalb der Ebene vergleichsweise abstrakter gesellschaftlicher Funktionen von Schule jede Schule und jede Lehrperson *innerhalb* einer Schule ein gewisses Maß an Einfluss auf die konkrete Ausgestaltung der Wahrnehmung dieser Funktion haben.

4.1 Pädagogische und institutionelle Schulentwicklung

In der jüngeren Vergangenheit wurde von Seiten des Staates viel Entscheidungskompetenz auf die Meso-Ebene – das heißt die jeweilige Einzelschule und ihre Organe – verlagert. Auf der Makro-Ebene werden nur noch Rahmenvorgaben, Leitlinien, Fächerkombinationen oder Anforderungen bei Abschlüssen festgelegt. Sollen die neuen Freiheiten genutzt werden, erfordert dies von der einzelnen Schule intensive Arbeit an Schulentwicklungsfragen. Konzeptionell lassen sich in diesem Zusammenhang zwei Ansätze unterscheiden: die pädagogische und die institutionelle Schulentwicklung (siehe oben Abschnitt 3.3). Beide verfolgen das Ziel, Schule zu verbessern, gehen aber von unterschiedlichen Ausgangssituationen, Problemen und Interessen aus.

(a) Pädagogische Schulentwicklung

Die pädagogische Schulentwicklung setzt bei der Veränderung von Unterricht an. Ausgangspunkt ist das Bestreben von Lehrpersonen, gemeinsam neue Formen des Lehrens und Lernens zu erproben, gemeinsam Methodenkompetenz zu entwickeln und die Unterrichtskultur zu verändern. Konzepte der pädagogischen Schulentwicklung

- stehen in der Tradition der „inneren Schulreform“ und setzt an der Unterrichtsreform an,
- bieten unterrichtsbezogene Unterstützungssysteme an und setzen auf die Einbindung von Lehrpersonen und Schülern in die Entwicklungs- und Erprobungsprozesse über veränderte Lehr- und Lernformen,
- dienen der Bearbeitung von Widersprüchen, die sich aus traditionellen Lehrer-Schüler-Beziehungen – und dem damit verbundenen Informations- und Kontrollmonopol der Lehrpersonen – und neuen Formen der handlungsorientierten, mehr auf Eigenständigkeit, Kooperation und Selbststeuerung zielenden Gestaltung von Unterricht ergeben (vgl. Bastian 1998, S. 34 ff.).

Pädagogische Schulentwicklung setzt beim Unterricht an und nimmt erst im zweiten Schritt Rahmenbedingungen in den Blick. Die Umsetzung einer pädagogischen Schulentwicklung lässt sich nicht in sequenziellen Phasen beschreiben, sondern stellt einen Weg mit Hindernissen und Widerständen dar. Diesen Weg zu einer lernenden Schule charakterisieren Schratz/Steiner-Löffler (1998) als Spiral-Entwicklungsmodell, in dem verschiedene Ebenen durchlaufen werden.

(b) Institutionelle Schulentwicklung

Konzepte der institutionellen Schulentwicklung

- unterstützen die Schule in den Phasen der Erwartungsformulierung, der Diagnose, der Zielklärung, der Implementation, der Durchführung und der Evaluation,
- fokussieren auf Maßnahmen zur Veränderung von Organisations- und Kommunikationsstrukturen,
- beziehen sich zum Beispiel auf die Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern, auf das Schulmanagement oder auf gemeinsame Zielklärungsprozesse,
- beinhalten den Einsatz von Organisationsberatern, die den Prozess der Schulentwicklung begleiten,

- dienen der Identifikation von Stärken und Schwächen der Institution und ihrer Bearbeitung (vgl. Bastian 1998, S. 34 ff.).

Entsprechend ist der Prozess einer solchen Schulentwicklung stärker in einzelne Phasen gegliedert. Zunächst geht es darum, die Bedürfnisse der Schule als Organisation zu erkennen und zu formulieren. Entscheidet sich ein Kollegium zu einem Entwicklungsprozess, wird eine Steuerungsgruppe eingerichtet und der Prozess in einem Kontrakt festgehalten. Begeleitet wird die Schule von Moderatorinnen und Moderatoren. In einem nächsten Schritt werden Problemlagen konkret benannt und diagnostiziert, woran sich eine gemeinsame Zielvereinbarung mit Prioritätensetzungen anschließt. Konkreten Planungen zu zielbezogenen Maßnahmen schließt sich deren Implementation in den Schulalltag an. Die Evaluation der Maßnahmen soll der Qualitätssicherung dienen und ggf. weitere Prozesse anstoßen.

4.2 Entwicklung schulinterner Curricula

Die Entwicklung schulinterner Curricula verknüpft pädagogische und institutionelle Schulentwicklung. Wenn auch von den Landesministerien für die Schulen Verordnungen und Vorschriften in Form von Lehrplänen und Curricula erlassen werden, so können und wollen diese staatlichen Vorgaben die Ziele und Inhalte konkreten Unterrichts und schulischer Aktivitäten vor Ort nicht mehr vollständig beschreiben und im Detail festlegen. Dies bedeutet, dass Lehrerinnen und Lehrer bzw. die Schulen nicht nur bei methodischen Fragen, sondern auch in Ziel- und Inhaltsfragen bedeutende Spielräume haben.

Im Hinblick auf die Frage, wie sich die vielfältigen Anforderungen an schulische Curricula – von der Sicherung kerncurricularer Elemente über die Entwicklung schulspezifischer Konzepte für die Bearbeitung fächerübergreifender Schlüsselthemen bis zur Erprobung neuer Formen der Differenzierung, Leistungsdokumentation, Leistungsbewertung und Qualitätssicherung – umsetzen lassen, bietet es sich an, im Rahmen der Schulentwicklung vor allem zwei Arten von *Handlungsplänen* zu entwickeln:

- a) Handlungspläne für Fächer, Fächerverbünde und Lernfelder, die im Lehrplan als Pflicht- oder Wahlpflichtbereiche vorgesehen sind. Diese sollten mindestens aufzeigen,
 - wie die vorgegebenen kerncurricularen Bestandteile im Rahmen eines oder zweier Schuljahre gesichert werden,
 - welche schulspezifischen Vertiefungen, Ergänzungen und Erweiterungen vorgenommen werden,
 - welche Förder- und Differenzierungsmaßnahmen vorgesehen sind,
 - welche Maßnahmen zur Entwicklung fachbezogener Kompetenzen, zum Beispiel Modellierung bei der mathematischen Bearbeitung von Problemstellungen, und zur Entwicklung fächerübergreifender Kompetenzen, zum Beispiel Lernstrategien, ins Auge gefasst werden.

- b) Handlungspläne für die Bearbeitung übergreifender schulischer Aktivitäten oder fächerübergreifender Themen im Sinne schulspezifischer Konzepte für bestimmte Bereiche. In diesen Plänen sollte geklärt werden,
 - wie die geplante übergreifende schulische Aktivität oder das jeweilige fächerübergreifende Thema sinnvoll strukturiert werden kann,
 - welche übergreifenden Kompetenzen in welcher Weise gefördert werden sollen,
 - welche Aktivitäten, Unterrichtseinheiten oder Projekte zur Umsetzung einschließlich unterstützender Materialien geeignet sind,
 - wie die geplante übergreifende Aktivität oder das fächerübergreifende Thema in Zusammenarbeit mit den festgelegten Fächern, Fächerverbänden oder Lernfeldern in geeigneten Jahrgangsstufen verankert werden kann und welche Zeiten dafür zur Verfügung stehen.

In den Handlungsplänen einer Schule sollte auch ein Beitrag der jeweiligen Aktivitäten, Unterrichtseinheiten oder Projekte zur Gestaltung des Schullebens und zur Öffnung von Schule zum Ausdruck kommen.

5 Offene Forschungsfragen und Entwicklungsperspektiven

Im vorliegenden Beitrag wurden Schultheorien der Vergangenheit und Gegenwart systematisiert und

im Überblick dargestellt. Darüber hinaus wurden beispielhaft zwei typische Anwendungsbereiche aufgezeigt. Grundthese des Beitrags ist, dass nur die Verknüpfung klassischer schul- und neuerer schulentwicklungstheoretischer Ansätze sowie normativ orientierter und empirisch-analytischer Zugänge zu hinreichend komplexen Schultheorien führt.

In Bezug auf die Verknüpfung klassischer und neuerer Ansätze ist zu fragen: Wie statisch oder flexibel müssen schulische Strukturen, Inhalte und Arbeitsformen sein, um gleichzeitig gesellschaftliche Integration *und* gesellschaftlichen Fortschritt sichern zu können? Fend (2006, 169ff.) nimmt diese Frage in seiner „Neuen Theorie der Schule“ auf und spricht der Schule unter der Leitidee „Das Bildungswesen als institutioneller Akteur der Menschenbildung“ eine gewisse Eigenständigkeit und ihrem Personal eine gewisse Gestaltungsfreiheit (sowie einen Gestaltungsauftrag) zu. Hier lässt sich ein Ansatzpunkt für mögliche Verknüpfungen dieser klassischen Schultheorie mit neueren Theorien zur Schulentwicklung erkennen.

Verknüpfungsnotwendigkeiten müssen auch in Bezug auf normativ und empirisch-analytisch orientierte Theorien festgestellt werden, die sich derzeit unzureichend wahrnehmen, den jeweils anderen Zugang zum Teil sogar abwehren. Die Bedeutung *normativ* orientierter Schultheorien liegt darin, deutlich zu machen, wie stark Normen und Werte in schulrelevante Fragestellungen einfließen und wie stark die Schule ein Produkt gesellschaftlicher Entwicklungen ist. Empirisch-analytische Schultheorien machen hierauf nur selten aufmerksam. Ihre Grenzen erreichen die Schultheorien, wenn Konsequenzen aus ihnen in der pädagogischen Praxis nur geteilt und umgesetzt werden, wenn auch die normativen Grundannahmen geteilt werden. Zudem muss in Frage gestellt werden, ob normative Theorien ohne jeden Bezug auf die empirische Praxis – d.h. ohne eine Untersuchung, inwieweit die von ihnen proklamierten Ziele erreicht werden – auskommen können.

Hier liegen die Stärken empirisch-analytisch orientierter Schultheorien und der Schuleffektivitätsforschung. Allerdings werden auch in ihnen bereits durch Schwerpunktsetzungen, was untersucht wird, implizit beziehungsweise explizit Wertungen vorgenommen. Darüber hinaus ist es nicht selten, dass aus den empirischen Daten Folgerungen gezogen werden, womit aus dem „Sein“ – statt aus einer pädagogischen Metatheorie – auf ein „Soll“ geschlossen wird. Schultheorien, die sich dezidiert als normativ verstehen, bezeichnen dies als „naturalistischen Fehlschluss“, womit eine klassisch-wissenschaftstheoretische Diskussion zwischen empirisch und theoretisch orientierten Paradigmen bezeichnet ist.

Für die klassische Schultheorie stellt sich die Aufgabe, die Ergebnisse der Schuleffektivitätsforschung daraufhin zu prüfen, inwieweit sie auf Defizite der eigenen Theorien hinweisen bzw. deren Weiterentwicklungen anregen. Insbesondere die neueren Studien haben mit ihrem mehrbenenanalytischen Zugang sowie der Integration von Prozess- und Produktebene eine Qualität erreicht, die eine Anschlussfähigkeit zur Schultheorie aufweist. Umgekehrt ist von der Schuleffektivitätsforschung zu fordern, dass sie sich intensiver mit ihren impliziten Annahmen zur Funktion von Schule auseinandersetzt und ihre Modellierungen stärker mit der klassischen Schultheorie verknüpft. Dies ist insbesondere deswegen wichtig, weil sonst bildungspolitische Wirkungen erzielt werden, die ggf. gar nicht angestrebt wurden.

Literaturverzeichnis

- Auernheimer, G. (1987): Bis auf Marx zurück – historisch-materialistische Schultheorien. In: Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Schultheorien. Hamburg: Bergmann und Helbig, S. 61-70.
- Bastian, J. (1998): Pädagogische Schulentwicklung. Schulprogramm und Evaluation. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Bernfeld, S. (1925/1967): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (1925). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Blömeke, S./Herzig, B./Tulodziecki, G. (2007): Gestaltung von Schule. Eine Einführung in Schultheorie und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Blumer, H. (1973): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirk-

- lichkeit. Bd. 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbek: Rowohlt, S. 80-146.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und -sicherung in Schule und Unterricht – ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A., Hornstein, W. & Terhart, E. (Hrsg.): *Qualitätssicherung im Bildungsbereich*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 41. Weinheim: Beltz, 73-92.
- Ditton, H., Arnoldt, B., Bornemann, E. (2002). Entwicklung und Implementation eines extern unterstützten Systems der Qualitätssicherung an Schulen – QuaSSU. In: Prenzel, M. & Doll, J. (Hrsg.): *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen*. Weinheim: Beltz, S. 374-389 (= *Zeitschrift für Pädagogik*; Beiheft 45).
- Ditton, H. & Kreckler, L. (1995). Qualität von Schule und Unterricht. Empirische Befunde zu Fragestellungen und Aufgaben der Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (4), S. 507-529.
- Fend, H. (1980): *Theorie der Schule*. München/Wien/Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Fend, H. (2006): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS.
- Freire, P. (1973): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek: Rowohlt.
- Hegel, G. W. F. (1811/1986): Rede zum Schuljahrsabschluss am 2. September 1811. In: Hegel, G. W. F.: *Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= Georg Wilhelm Friedrich Hegel; 4), S. 344-359.
- Hentig, H. v. (2003): *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Erweiterte Neuausgabe*. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz.
- Herbart, J. F. (1810/1982): Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung (1810). Vorgelesen in der Deutschen Gesellschaft zu Königsberg am 5. Dezember 1810. In: Herbart, J. F.: *Kleinere Pädagogische Schriften*. 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta (= *Pädagogische Schriften*; 1), S. 143-151.
- Mead, G. H. (1969): *Sozialpsychologie*. Neuwied: Luchterhand (= *Soziologische Texte*; 60).
- Neuner, G. (1974): *Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung*. 2. Auflage. Berlin: Volk und Wissen.
- Nohl, H. (1933/1963): *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (1933)*. 6. Auflage. Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke.
- Parsons, T. (1959/1977): Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft (1959). In: Parsons, T.: *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Reprints Psychologie. Band 7. 2. Auflage. Frankfurt/M.: Fachbuchhandlung für Psychologie, S. 161-193.
- Reichwein, G. (1925/1963): Grundlinien einer Theorie der Schule. Nachdruck. In: Hausmann, Gottfried (Hg.): *Kritische Umriss einer geisteswissenschaftlichen Bildungstheorie*. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1963 (1925), S. 89-101.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling*. New York: Cassell.
- Scheerens, J./Bosker, R. J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schelsky, H. (1957): *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*. Würzburg: Werkbund (= *Weltbild und Erziehung*; 20).
- Schleiermacher, F. D. E. (1814/1959): Über den Beruf des Staates zur Erziehung (1814). In: Schleiermacher, F. D. E.: *Ausgewählte pädagogische Schriften*. 3. Auflage 1959. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 18-32.
- Schratz, M./Steiner-Löffler, U. (1998): *Die lernende Schule: Arbeitsbuch pädagogischer Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Ulich, K. (2001): *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Wilhelm, Th. (1967): *Theorie der Schule*. Stuttgart: J. B. Metzlerische Verlagsbuchhandlung.

