



Sigrid Blömeke  
Thorsten Bohl  
Ludwig Haag  
Gregor Lang-Wojtasik  
Werner Sacher (Hg.)

# Handbuch Schule

Klinkhardt

UTB



UTB 8392

### **Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage**

Böhlau Verlag · Köln · Weimar · Wien  
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Farmington Hills  
facultas.wuv · Wien  
Wilhelm Fink · München  
A. Francke Verlag · Tübingen und Basel  
Haupt Verlag · Bern · Stuttgart · Wien  
Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung · Bad Heilbrunn  
Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft · Stuttgart  
Mohr Siebeck · Tübingen  
Orell Füssli Verlag · Zürich  
Ernst Reinhardt Verlag · München · Basel  
Ferdinand Schöningh · Paderborn · München · Wien · Zürich  
Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart  
UVK Verlagsgesellschaft · Konstanz  
Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen  
vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich

# HANDBUCH SCHULE

Theorie – Organisation – Entwicklung

herausgegeben von  
Sigrid Blömeke  
Thorsten Bohl  
Ludwig Haag  
Gregor Lang-Wojtasik  
Werner Sacher

---

VERLAG  
JULIUS KLINKHARDT  
BAD HEILBRUNN • 2009

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

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

ISBN 978-3-7815-1576-5 (Klinkhardt)

ISBN 978-3-8252-8392-6 (UTB)

2009.1.Lag. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2009.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

**UTB-Bestellnummer: 978-3-8252-8392-6**

## Einleitung: Erläuterung und Begründung der Systematik des Handbuchs ..... 11

### 1 Grundlagen

#### 1.1 Schultheorien

1. Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution –  
ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien ..... 15  
*Sigrid Blömeke und Bardo Herzig*
2. Schule aus evolutionärer Perspektive ..... 28  
*Annette Scheunpflug*
3. Schultheorie in der globalisierten Welt ..... 33  
*Gregor Lang-Wojtasik*
4. Schulkritik ..... 42  
*Ulrich Klemm*
5. Schule im Spannungsfeld von Input- und Outputsteuerung ..... 51  
*Dietrich Benner*

#### 1.2 Aufgaben und Funktionen der Schule

6. Zur Definition und Abgrenzung von Aufgaben und Funktionen der Schule ..... 65  
*Werner Wiater*
7. Bildung, Erziehung und Unterricht als schulische Aufgaben ..... 72  
*Norbert Seibert*
8. Betreuung, Kompensation, Förderung, Integration, Beratung  
als weitere schulische Aufgaben ..... 80  
*Hanna Kiper*
9. Funktionen der Schule ..... 87  
*Horst Zeinz*
10. Soziale Disparitäten, Chancengleichheit und Bildungsreformen ..... 94  
*Rainer Watermann, Kai Maaz und Markus Szczesny*
11. Schule in einer multiethnischen Gesellschaft ..... 102  
*Sara Fürstenau*
12. Aufgaben und Funktionen der Schule im 21. Jahrhundert ..... 111  
*Eckart Liebau*

#### 1.3 Methoden der Schulforschung

13. Schulleistungsuntersuchungen ..... 119  
*Petra Stanat und Cordula Artelt*
14. Quantitative Schulforschung ..... 126  
*Olaf Köller*
15. Qualitative Schulforschung ..... 134  
*Barbara Asbrand*
16. Verbindende Ansätze der Schulforschung ..... 141  
*Andreas Ortenburger und Viola Hartung*

17. Methoden der Erforschung schulischer Mikroprozesse  
(mit Schwerpunkt Ethnografie) ..... 149  
*Friederike Heinzl*
18. Evaluationsforschung in der Schule ..... 153  
*Claudia Bergmüller und Ulrike Stadler-Altmann*

## 2 Historische und vergleichende Aspekte der Schule

### 2.1 Historische Aspekte der Schule

19. Zur Geschichte der Schule ..... 157  
*Rudolf W. Keck*
20. Schul- und Bildungsreformen im deutschsprachigen Raum seit 1945 ..... 162  
*Bernd Dühlmeier*

### 2.2 Vergleichende Aspekte der Schule

21. Schulsysteme im deutschsprachigen Raum ..... 171  
*Kai Maaz, Marko Neumann und Ulrich Trautwein*
22. Schulsysteme in der Europäischen Union ..... 179  
*Dietmar Waterkamp*
23. Schulsysteme ausgewählter außereuropäischer Industrienationen ..... 182  
*Carolin Rotter*
24. Schulsysteme in extremen Spannungsfeldern ..... 186  
*Volker Lenhart*

## 3 Strukturen des Bildungswesens

### 3.1 Rahmenbedingungen

25. Rechtliche Rahmenbedingungen: Kulturföderalismus und  
Schulaufsicht ..... 191  
*Arnd-Christian Kulow*
26. Schulträgerschaft und Schulfinanzierung ..... 197  
*Hans Pechar*
27. Schulbau und Schularchitektur ..... 201  
*Rotraut Walden*

### 3.2 Organisationsstrukturen

#### Makroorganisation: Schulstufen und Schularten

28. Schulsysteme in der Umstrukturierung ..... 207  
*Isabell van Ackeren und Rainer Block*
29. Krippe und Hort ..... 216  
*Wolfgang Tietze*
30. Kindergarten ..... 220  
*Jürgen Reyer*
31. Grundschule ..... 228  
*Günther Schorch*
32. Hauptschule ..... 236  
*Heinz Jürgen Ipfling*

33. Realschule .....	245
<i>Konrad Fees</i>	
34. Gymnasium .....	253
<i>Ludwig Haag und Hartmut Hopperdietzel</i>	
35. Gesamtschule .....	262
<i>Manfred Bönsch</i>	
36. Ganztagschule .....	270
<i>Jürgen Rekus</i>	
37. Fachoberschule, Berufsoberschule und weiterführende berufliche Schulen .....	275
<i>Friedrich Heyder</i>	
38. Berufsschule .....	280
<i>Andreas Schelten</i>	
39. Sonderschulwesen und sonderpädagogische Einrichtungen .....	288
<i>Konrad Bundschuh und Stefan Baier</i>	
40. Übergänge im Schulsystem .....	298
<i>Friederike Heinzel</i>	

### **Mikroorganisation**

41. Fächerkanon und Fachunterricht .....	305
<i>Jürgen Oelkers</i>	
42. Fächertübergreifender Unterricht .....	313
<i>Frauke Stübiger</i>	
43. Schulinterner Lehrplan. Lehrerübergreifende Vereinbarungen zu Ressourcennutzung, Stoffverteilung und Leistungsüberprüfung .....	317
<i>Michael Kämper-van den Boogaart</i>	
44. Leistungsüberprüfungen und -beurteilungen .....	323
<i>Karl-Heinz Arnold und Carola Lindner-Müller</i>	
45. Aufgabenkultur .....	331
<i>Thorsten Bohl und Marc Kleinknecht</i>	
46. Fach- und Klassenlehrer .....	334
<i>Gert Lohmann</i>	
47. Jahrgangsunterricht und jahrgangsübergreifender Unterricht .....	339
<i>Diemut Kucharz</i>	
48. Halb- und Ganztagsbetrieb .....	343
<i>Natalie Fischer, Falk Radisch und Ludwig Stecher</i>	
49. Koedukation .....	351
<i>Margret Kraul</i>	
50. Konfessioneller und weltanschaulicher Unterricht .....	358
<i>Achim Leschinsky</i>	
51. Klassen- und Kurssysteme .....	364
<i>Hans-Werner Fuchs</i>	
52. Stundenplan .....	368
<i>Peter Döbrich</i>	

### 3.3 Schulformen

53. Homeschooling .....	373
-------------------------	-----

*Volker Ladenthin und Ralph Fischer*

#### Schulen in reformpädagogischer Tradition:

54. Montessori-Schulen .....	377
------------------------------	-----

*Birgitta Fuchs*

55. Waldorf-Schulen .....	380
---------------------------	-----

*Otto Hansmann*

56. Freinet-Schulen .....	385
---------------------------	-----

*Renate Kock*

57. Jena-Plan-Schulen .....	388
-----------------------------	-----

*Alban Schraut und Maren Gronert*

58. Freie Alternativschulen .....	392
-----------------------------------	-----

*Henrik Ebenbeck*

#### Schulen der Religionsgemeinschaften

59. Evangelische Schulen .....	396
--------------------------------	-----

*Hansjörg Biener*

60. Katholische Schulen .....	399
-------------------------------	-----

*Georg Langenhorst*

61. Jüdische Schulen .....	403
----------------------------	-----

*Ingrid Lohmann*

62. Koranschulen .....	406
------------------------	-----

*Harry Harun Behr*

#### Schulen mit nicht deutscher Unterrichtssprache

63. Internationale Schulen .....	411
----------------------------------	-----

*Sabine Hornberg*

64. Bilinguale Schulen .....	414
------------------------------	-----

*Ingrid Gogolin*

65. Internate .....	418
---------------------	-----

*Volker Ladenthin*

66. Schullandheim .....	425
-------------------------	-----

*Heinz Jürgen Ipfling*

67. Landerziehungsheime .....	428
-------------------------------	-----

*Hildegard Thiesen*

## 4 Schule als Kooperationsfeld

### 4.1 Schüler: Voraussetzungen und Handlungsmöglichkeiten

68. Schulische Einflussgrößen auf die Schüler .....	433
-----------------------------------------------------	-----

*Christoph Mischo*

69. Schulische Auswirkungen auf Schülerseite .....	441
----------------------------------------------------	-----

*Christoph Mischo*

70. Mitschüler/Peers .....	446
----------------------------	-----

*Hanns Petillon*

71. Schülervertretung .....	450
-----------------------------	-----

*Hartmut Hopperdietzel*

72. Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten – schulische Erziehungshilfe .....	453
<i>Günther Opp</i>	
73. Schüler mit Teilleistungsstörungen .....	461
<i>Michaela Greisbach und Matthias Grünke</i>	
74. Der hochbegabte Schüler .....	469
<i>Detlef H. Rost; Jörn R. Sparfeldt und Linda Wirthwein</i>	
75. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund .....	478
<i>Petra Stanat</i>	

#### 4.2 Lehrkräfte: Professionalisierung und Profession

76. Lehrerbildung .....	483
<i>Sigrid Blömeke</i>	
77. Lehrerfort- und Weiterbildung, Professionalisierung im Kontext der Lehrerbildung .....	490
<i>Peter Daschner</i>	
78. Lehrerberuf und Lehrerrolle .....	494
<i>Martin Rothland</i>	
79. Schulleitung .....	502
<i>Stephan Gerhard Huber</i>	
80. Schulaufsicht .....	511
<i>Rolf Dubs</i>	

#### 4.3 Außerschulische Kooperationspartner

81. Elternarbeit – Partnerschaft zwischen Schule und Familie .....	519
<i>Werner Sacher</i>	
82. Jugendarbeit .....	526
<i>Benno Hafenecker</i>	
83. Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, Erziehungsberatungsstellen .....	530
<i>Georg Hörmann</i>	
84. Jugend-, Sozial- und Gesundheitsämter .....	534
<i>Ulrich Deinet und Maria Icking</i>	
85. Bundesagentur für Arbeit .....	538
<i>Maria Icking</i>	
86. Nachhilfe – Einrichtungen und Lehrende .....	542
<i>Margitta Rudolph</i>	

#### 5 Schulentwicklung, Schulqualität, Schulevaluation

87. Bildungspolitik, Bildungsökonomie und Bildungsplanung .....	547
† <i>Hermann Lange</i>	
88. Theorien und Konzepte der Schulentwicklung .....	553
<i>Thorsten Bohl</i>	
89. Möglichkeiten und Grenzen der Gestaltungsfreiheit der Einzelschule .....	560
<i>Hermann Pfeiffer</i>	
90. Der Beitrag der Einzelschule zur Verbesserung von Schülerleistungen .....	563
<i>Martin Bonsen</i>	

91. Die Zieldimension in der Schulentwicklung (Schulprofil, Leitbild, Schulprogramm) .....	567
<i>Michael Schratz</i>	
92. Regionale Schulentwicklung und Schulnetzwerke .....	572
<i>Johannes Bastian und Stefanie Schmachtel</i>	
93. Beratung in der Schulentwicklung .....	575
<i>Stefanie Schnebel</i>	
94. Schulentwicklung und Qualitätsmanagement .....	579
<i>Stephan Huber und Xaver Büeler</i>	
95. Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung .....	588
<i>Heinz Günter Holtappels</i>	
96. Schulentwicklung und neue Arbeitszeitmodelle .....	592
<i>Thomas Riecke-Baulecke</i>	
97. Implementation von Innovationen in der Schule .....	596
<i>Heike Schaumburg, Doreen Prasse und Sigrid Blömeke</i>	
<b>Sachregister</b> .....	601
<b>Autorenverzeichnis</b> .....	605

## Einleitung

„Neben der Familie ist die Schule ohne Zweifel der wichtigste Ort für die Erziehung“ – so beginnt Walter Twellmann 1981 die Einleitung des mehrbändigen Handbuch Schule und Unterricht. Auf den ersten Blick gilt dies noch immer. Auf den zweiten Blick wird die Veränderung der Fachdiskussion in den letzten fünfundzwanzig Jahren deutlich. Die Institution ‚Familie‘ hat heute vielfältige Erscheinungsbilder. Allgemeiner formuliert, haben sich die Sozialisationsbedingungen der Kinder und Jugendlichen heute erheblich ausdifferenziert. Die Schule und der schultheoretische Diskurs reagieren darauf und verändern ihre Gestalt. Damit sind auch neue Anforderungen an theoretische und empirische Überlegungen zur Schule verbunden. Möglicherweise wird der Umgang mit Heterogenität in der Schule eine der zentralen Herausforderungen der kommenden Jahrzehnte sein. Zudem steht zu Beginn des 21. Jahrhunderts neben dem traditionsreichen Begriff der Erziehung die Frage der Qualität und Wirksamkeit der Institution Schule im Mittelpunkt der Fachdiskussion. Dies lenkt den Blick gleichzeitig über Erziehung hinaus auf eine zweite Kernaufgabe der Schule: den Unterricht und seinen Stellenwert im Gesamtgefüge des Bildungssystems. Diese drei Perspektiven – Schule unter veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen, die Frage nach ihrer Wirksamkeit und die Notwendigkeit einer neuen Ausbalancierung ihrer Aufgaben und Funktionen – spiegeln sich auch in diesem Handbuch Schule wider.

Das Handbuch enthält sowohl die Betrachtung der Institution Schule in ihrer historischen Genese, als auch die Systematisierung jüngerer Entwicklungen. Die Neuerscheinung eines Handbuchs wirft die Frage auf, inwiefern in den zahlreichen Einzelbeiträgen gemeinsame Bezugspunkte erkennbar sind, die die Situation der Schule bzw. der scientific community, die sich mit Schule befasst, kennzeichnen. Bei aller Schwierigkeit, solche in insgesamt 96 Einzelbeiträgen zu identifizieren, meinen wir folgende Bezugspunkte und Tendenzen zu erkennen:

- Sofern die Thematik es erlaubt, zeigt sich durchweg der ausgeprägte Versuch *empirische Befunde* heranzuziehen. Dies mag als selbstverständlich erachtet werden. Ein Blick in Handbücher aus den 80er und 90er Jahren zeigt jedoch, dass die Quantität und Ausdifferenziertheit der potentiell einbeziehbaren empirischen Befunde erheblich zugenommen hat. In dreierlei Hinsicht ist dabei eine Ausweitung erkennbar: Die empirische Forschung innerhalb der Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik hat zugenommen; empirische Befunde aus Nachbardisziplinen (z.B. Lernpsychologie, Kognitionspsychologie) werden offensiv berücksichtigt; internationale Befunde (z.B. USA, Europa) werden ebenfalls deutlicher wahrgenommen.
- Sowohl innerhalb der einzelnen Beiträge als auch in der Struktur des Handbuchs stellt sich die Frage der *Abgrenzung und Ausgrenzung*. Gerade angesichts der interdisziplinären und internationalen Bezüge wäre eine Ausweitung jederzeit möglich. So könnte Kap. 1.3 „Methoden der Schulforschung“ erheblich ausdifferenziert werden. Auch Kap. 3.3 „Schularten und Schulsystem“ könnte noch um weitere Beiträge erweitert werden (z.B. Abendschulen, weitere Abschlussmöglichkeiten). Im Kap. 5 könnten zahlreiche Theorien und Konzepte der

Schulentwicklung ausführlicher behandelt werden (z.B. Organisationsentwicklung, Systemtheorie, Mikropolitik der Schulentwicklung). Eine systematisch begründete Grenze ist nur schwer ziehbar. In vielen Beiträgen müssen daher Stichworte und weiterführende Literaturangaben genügen.

- Gerade angesichts der Berücksichtigung internationaler und interdisziplinärer Forschungsarbeiten; ist die Entscheidung, welche *Literaturangaben* für den jeweiligen Beitrag als zentral anzusehen sind, nicht einfach. Während Theorieentwürfe eher über Monographien abgebildet und eher begrenzt benannt werden können, bilden auch wichtige empirische Forschungsarbeiten nur bestimmte Ausschnitte ab. Zudem kann es als Aufgabe von Handbuchartikeln angesehen werden, spezifische Forschungsarbeiten und nicht nur bekannte nationale und internationale Large-Scale-Assessments wie TIMSS, PISA oder IGLU zu berücksichtigen. Insofern weitet sich die Literaturbasis aus.
- Durch viele Beiträge zieht sich die bildungspolitische Entwicklung veränderter *Steuerungsmodelle* für Schulen: Begriffe wie Autonomie, Verantwortung, Educational Governance, Evaluation, Qualitätssicherung oder Bildungsstandards dokumentieren eine veränderte Semantik und Programmatik. Kapitel 5, Schulentwicklung, Schulqualität und Schulevaluation, ist Ausdruck dieser Entwicklung. Veränderung und Innovation können als Bestandteile einer Theorie der Schule angesehen werden.
- Angesichts von Globalisierung und Entwicklung hin zu einer Wissensgesellschaft werden bisherige Theorieentwürfe auf ihre *Tragweite* zur Beschreibung der Schule in einer veränderten Gesellschaft geprüft.

Das Anliegen eines Handbuches liegt darin, im Fluss der Zeit einen Schritt zurückzutreten und vorhandenes Fachwissen systematisiert und pointiert darzulegen. Der Anspruch einer überzeitlichen Bedeutung der Beiträge erscheint uns vermessen. Vielmehr kommt in den Beiträgen, eingebettet in den Forschungsstand, immer wieder der jeweilige Denk- und Arbeitsschwerpunkt der Autorinnen und Autoren zum Tragen.

Die einzelnen Beiträge des Handbuchs weisen, sofern es der Systematik des Beitrags entspricht, eine ähnliche Struktur auf. Zunächst erfolgt eine Begriffsdiskussion und -klärung sowie eine Einordnung des Themas in den übergreifenden Theorie- und Fachbegriffskontext. Darauf folgt – wenn möglich – die Darstellung der historischen Entwicklung, falls möglich in Phasen. Anschließend werden die Ausarbeitung, Spezifizierung und Anbindung an empirische Forschung sowie Kontroversen dargestellt. Das Handbuch verpflichtet sich nicht nur zu einer theoretisch-systematischen Darstellung der einzelnen Themen und Begriffe, sondern versucht ebenso einen Anwendungsbezug herzustellen. Daher werden jeweils besondere Anwendungsmöglichkeiten erörtert und ggf. Praxisbezüge hergestellt. Viele Autorinnen und Autoren schließen ihre Beiträge mit offenen Fragen und Entwicklungsmöglichkeiten. Jedem einzelnen Beitrag sind Literaturangaben beigefügt.

Auf der Grundlage dieser Struktur soll mit dem Handbuch Schule ein breiter Kreis interessierter Leserinnen und Leser angesprochen werden: Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Lehrende in allen Phasen der Lehrerbildung, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im Fort- und Weiterbildungsbereich, Studierende der Erziehungswissenschaft und der Lehrämter, Bildungspolitikerinnen und -politiker, sowie

weitere am Bildungssystem und der Schule interessierte Funktionsträgerinnen und -träger. Dieses Buch ist nutzbar als Basislektüre, zur Orientierung, als Ausgangspunkt für weitere Vertiefungen in spezifische Themenbereiche und als reichhaltige Informationsquelle. Für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler könnte die dargelegte Systematik des Buches und der einzelnen Beiträge helfen, das eigene Forschungsfeld zu strukturieren.

Die Länge der Einzelbeiträge ist in drei Kategorien eingeteilt. Einzelne zentrale Themenbereiche und umfassende theoretisch-systematische Beiträge sind auf ca. 15 Seiten dargestellt. Längere Kapitel umfassen ca. 10 Seiten, kürzere Beiträge ca. 5 Seiten. Die Länge orientiert sich an der Komplexität der Begriffe (z.B. Lehrerberuf und Lehrerrolle), der Aktualität des Themas (z.B. Schulsystem in der Umstrukturierung) bzw. an der Bedeutung für die Schule zu Beginn des 21. Jahrhunderts (z.B. Beitrag Schulleistungsvergleichsuntersuchen).

Das Handbuch Schule ist in fünf Kapitel gegliedert. *Kapitel eins* befasst sich mit theoretischen Grundlagen der Schule. Dieses Kapitel dient der Orientierung über die Verfasstheit der Schule, ihrer gesellschaftlichen Bezüge, sowie ihrer Aufgaben und Funktionen. Die angesprochene Bedeutungszunahme der Empirie zeigt sich bereits in diesem Kapitel: Um die Erforschung von Schule im Rahmen der heutigen Bildungsforschung angemessen konzipieren, analysieren und verstehen zu können, ist eine Verständigung über Methoden der Schulforschung notwendig. Insofern bildet das früh platzierte Kap. 1.3 den hohen Stellenwert der empirischen (Bildungs-) Forschung innerhalb der Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik ab. In *Kapitel zwei* sind historische und vergleichende Aspekte der Schule dargestellt. Seit der Veröffentlichung der ersten PISA Studie 2000 ist der Blick auf Schulsysteme anderer Ländern und deren Wirksamkeit von besonderem Interesse der bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Öffentlichkeit. Der Schwerpunkt liegt in diesem Kapitel daher auf Vergleich und Analyse von Schulsystemen im deutschsprachigen Raum, sowie innerhalb und außerhalb der Europäischen Union. Mit *Kapitel drei* taucht man in die Strukturen des Bildungswesens ein. Hier werden Rahmenbedingungen, makro- und mikroorganisatorische Strukturen und Schulformen beleuchtet. Innerhalb dieses Kapitels kommt es zu einer erheblichen Ausdifferenzierung, etwa im Bereich von Schulen reformpädagogischer Traditionen. Der Blick weitet sich in *Kapitel vier* wieder auf Schule als Kooperationsfeld. Mit diesem Kapitel werden Voraussetzungen und Handlungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern benannt, und die Professionalisierung von Lehrkräften und außerschulischen Kooperationspartnern thematisiert. *Kapitel fünf* schließlich widmet sich dem Themenbereich Schulentwicklung, Schulqualität und Schulevaluation und dokumentiert damit die kontinuierliche Bedeutung der Einzelschule als Handlungs- und Leistungseinheit. Die Ausdifferenzierung der Schulpädagogik und Erziehungswissenschaft bringt es mit sich, auf eine Zusage und verlässliche Mitarbeit von Expertinnen und Experten angewiesen zu sein. Erfreulicher Weise konnten wir durchweg fachlich ausgewiesene Autorinnen und Autoren zur Mitarbeit gewinnen. Die fachliche Expertise vorausgesetzt, wurden sowohl erfahrene als auch jüngere Kolleginnen und Kollegen angefragt. Wir danken allen Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge, insbesondere für die Mühe und Geduld bei teilweise erforderlichen Überarbeitungen.

Dem Verlag Julius Klinkhardt und Herrn Andreas Klinkhardt sei für die fruchtbare, professionelle und freundliche Zusammenarbeit gedankt. Erste Arbeiten zu diesem Handbuch begannen im Herbst 2006. Insgesamt ist dieses Handbuch in dem überschaubaren und kompakten Zeitraum von ca. zwei Jahren entstanden, so dass eine größtmögliche Aktualität der Beiträge erreicht werden konnte.

Berlin, Tübingen, Bayreuth, Weingarten, Nürnberg im Oktober 2008

Sigrid Blömeke  
Thorsten Bohl  
Ludwig Haag  
Gregor Lang-Wojtasik  
Werner Sacher

# 1 Grundlagen

## 1.1 Schultheorien

### 1| Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien Sigrid Blömeke und 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 gesellschaftliche Institution und ihre inneren Wirkungsmechanismen *systematisch modelliert*. Je nach Analyse-schwerpunkt, 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, S. 65ff., 72ff., 80ff. und 94ff.). 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 gesellschaftliche 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 (vgl. Bohl in diesem Band, S. 551ff.).

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 „Buchschule“ 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, S. 41ff.). 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 ihre 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 die Beiträge von Scheunpflug und Lang-Wojtasik in diesem Band, S. 28ff. und S. 32ff.).

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 gesellschaftliche Institution und von ihren 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 so genannter „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 gesellschaft-

liche 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 wechselseitig 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 Neuner'schen Schultheorie wird besonders daran deutlich, dass wissenschaftliche Bildung und ideologische Erziehung in der Schule für ihn eine Einheit darstellen. Der Schule als ideologische 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 z.B. Creemers 1994; Scheerens & Bosker 1996; national 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 stellt 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 sind. Ihr Ziel ist zu zeigen, dass die Qualität einer Schule – vermittelt über Merkmale der Lehrpersonen und des Unterrichts – 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.

### *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).

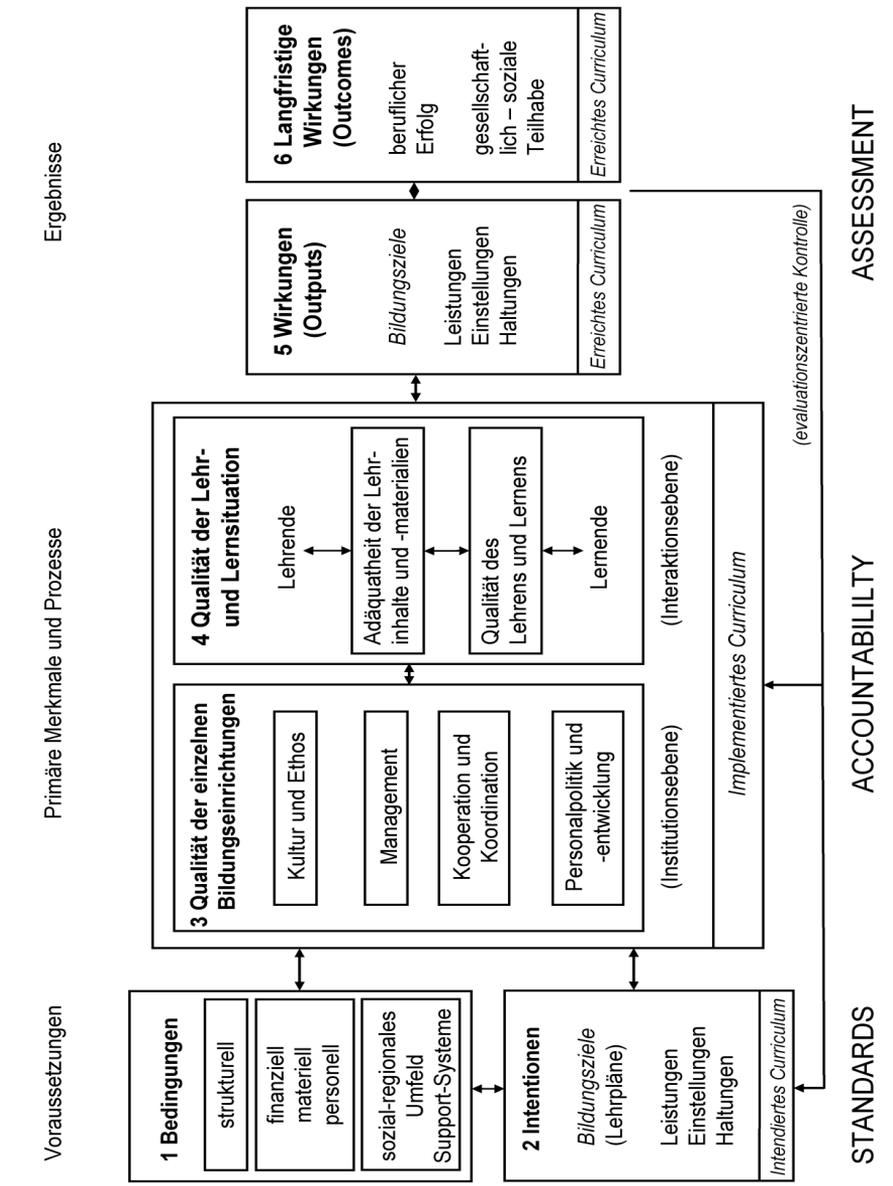


Abb. 1: Modell schulischer Wirkfaktoren (nach Ditton 2000)

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 beziehungs-mäßig) 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 gesellschaftliche 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, S. 551). 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, S. 551ff., für Details zur dritten Strömung siehe den Beitrag von Schaumburg, Prasse & Blömeke in diesem Band, S. 595ff.):

- 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 ergänzt 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 setzen 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 für einen 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 Schultheo-

rien machen hierauf nur selten aufmerksam. Ihre Grenzen erreichen die Schultheorien, wenn Konsequenzen aus ihnen in der pädagogischen Praxis nur geteilt und umgesetzt werden können, 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.

## Literatur

- 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 Wirklichkeit*. 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. & Krecker, 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.

## 2| Schule aus evolutionärer Perspektive

### Annette Scheunpflug

In diesem Beitrag sollen Aspekte einer evolutionären Perspektive auf Schule in drei Schritten skizziert werden. Zunächst wird die Theorieperspektive einer evolutionären Theoriebildung einführend erläutert, anschließend ein Blick auf die Entwicklungsgeschichte der Schule aus evolutionärer Perspektive geworfen und abschließend Anknüpfungspunkte für die Interpretation der modernen Schule aufgezeigt.

#### 1 Der evolutionäre Zugang

Evolutionäre Theoriezugänge beschreiben Schule aus einer großen Distanz und abstrahieren von den Vorstellungen derer, die in ihnen handeln. Damit lassen sich auf der einen Seite ungewohnte Aspekte von Schulen beobachten und reflektieren – das ist die Stärke dieser Ansätze – gleichzeitig aber, und das macht ihre Schwäche aus, werden damit die Subjekte, d.h. die in Schulen agierenden Personen, nur wenig in den Blick genommen. Gemeinsam ist diesen Ansätzen die Rezeption des Theorieansatzes Darwins. Dieser wird als Allgemeine Evolutionstheorie z.B. in der Systemtheorie N. Luhmanns ausformuliert. Hier wird mit einer evolutionären erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung die Unwahrscheinlichkeit der Einflussnahme auf Menschen durch Erziehung beobachtet und über die Gelingensbedingungen von Schule und Unterricht gearbeitet (vgl. Luhmann/Schorr 1979; Luhmann 2002; Trembl 2002; 2004). In speziellen Evolutionstheorien steht die Anthropologie aus

Sicht naturwissenschaftlicher Forschung (Neurowissenschaft, Soziobiologie, evolutionäre Verhaltensforschung) im Mittelpunkt; damit wird ein spezielles Menschenbild im Hinblick auf die Implikationen für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung befragt (vgl. z.B. Scheunpflug/Wulf 2005). Von einer einheitlichen Konzeption evolutionärer Pädagogik kann nicht die Rede sein; vielmehr handelt es sich um heterogene Zugänge, deren Gemeinsamkeit der Bezug auf die darwinische Theorie darstellt. Entsprechend liegen bisher nur Skizzen zu einer evolutionären Schultheorie vor (vgl. Tremml 1998; Scheunpflug 2004, S. 215-225). Die normativen Bedürfnisse erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung lassen sich durch diesen Theorieansatz als deskriptive Theorie allerdings nicht befriedigen.

## 2 Schule in der Evolution:

### Die Entwicklung von Schule aus evolutionärer Perspektive

Im Verlauf der soziokulturellen Evolution sind Menschen fast die gesamte Zeit ohne Unterricht ausgekommen. Schule ist eine in der Entwicklung der Menschheit sehr junge Institution, deren Erfolgsgeschichte im Übergang zu Hochkulturen im Alten Ägypten 5000 v. Chr. begann (vgl. Brunner 1957). In den letzten fünf Jahrhunderten hat sich diese Institution ausgebreitet; sie universalisierte sich erst in jüngster Zeit (vgl. Adick 1992). Verglichen mit der langen Zeit, die Menschen auf der Erde leben, ist die Schulgeschichte damit relativ kurz.

#### 2.1 Lehren in Wildbeuter- bzw. Jäger- und Sammlergesellschaften

Über den Zeitraum von mehreren Millionen Jahren lebten Menschen in kleinen, überschaubaren und durch Verwandtschaftsbeziehungen gekennzeichneten sozialen Einheiten, die durch Gleichheit im Hinblick auf Rechte und Pflichten und geringe Formen der Arbeitsteilung gekennzeichnet sind. Eine Schrift zur Weitergabe von Informationen ist noch nicht verfügbar – vielmehr wird auf die mündliche Tradierung gesetzt. Heranwachsende lernen durch die spielerische Teilhabe am Leben von Erwachsenen über Imitation und Wiederholung. Durch Zeigen und Erzählen wird das seit Generationen über Traditionsbildung stabilisierte Kulturgut weitergegeben. Erziehung zielt damit vor allem auf die Reproduktion der Kulturtradition. Diesem Ziel dienen auch Initiationsriten als einer Vorform intentionaler Erziehung (vgl. Müller/Tremml 1996).

#### 2.2 Lehren in Hochkulturen und Ständegesellschaften

Hochkulturen und Ständegesellschaften sind u. a. durch die Erfindung und den Gebrauch der Schrift gekennzeichnet. Der Gebrauch der Schrift ist wenigen Gruppen vorbehalten, die für diese Arbeit ausgebildet werden müssen. Formen von Schule lassen sich entsprechend erstmals in den Hochkulturen Mesopotamiens und Ägyptens in der Ausbildung zum Schreiber feststellen (vgl. Brunner 1957). Vorformen der Schule sind durch famulierendes Lernen gekennzeichnet: Ein Schreiber nimmt einen Schüler in seinen Haushalt auf und dieser lernt durch Abschauen und Mitleben im Haushalt. Diese intentionale Form der funktionalen Erziehung besteht in unterschiedlichen Formen über in Familien lebende Lehrlinge (im späten Mittelalter

und der frühen Neuzeit) bis in die Ärzteausbildung der Neuzeit. Im späten Ägypten vermittelt dieses Unterrichtsprinzip zu wenig „Wissen auf Vorrat“; man beginnt für die Vermittlung von Schreib- und Lesefähigkeiten auf den Klassenunterricht überzugehen (vgl. Liedtke 1972; Brunner 1957; Tremml 1987). Neben dem Erlernen der Schrift geht es darum, über die Schule die Stabilisierung der Herrschaft sicherzustellen und die Schüler auf ihre zukünftige Rolle vorzubereiten. Unterricht ist nur den wenigen Menschen zugänglich, die in die entsprechenden Berufe ausgebildet werden. Gegenüber dem nachahmenden Lernen in Realsituationen bedeutet diese Organisationsform einen Zugewinn an Zeit (durch die gleichzeitige Beschulung einer ganzen Gruppe) und an Inhaltstiefe (durch die Konzentration auf bestimmte Themen). Schule dient gleichzeitig der Absicherung einer Herrschaftsordnung; deshalb ist sie hoch selektiv und rigide auf die Tradierung einer bestimmten Ordnung ausgerichtet. Das der Möglichkeit von Schrift innewohnende dynamische Element der Reflexion der Verhältnisse und der Veränderung überkommener Gewohnheiten ist einer kleinen Gruppe von Gelehrten vorbehalten, findet aber keinen Einzug in die Praxis der Schule.

### 2.3 Schule in funktional differenzierten Gesellschaften

In modernen Gesellschaften steigern sich die Möglichkeiten kultureller Reproduktion allmählich durch den Buchdruck, den Kopierer, den PC und die Möglichkeiten der Telekommunikation bzw. des Internets. Diese Reproduktionsmöglichkeiten beschleunigen den sozialen Wandel, da durch sie Abweichungen als Variationsbildung beschreibbar und über zeitliche wie räumliche Distanzen hinweg kommunizierbar werden.

Diese Entwicklung hat Folgen für die Entwicklung der Schule (vgl. Strobel-Eisele 1992). Die in Hochkulturen typische schichtenspezifische Zuordnung zu gesellschaftlichen Positionen wird zu unhandlich. Auch sind es nicht mehr ganze Gesellschaften, die sich an Umwelten anpassen (wie die Jäger- und Sammlergesellschaften). Vielmehr passen sich Individuen durch die Erhöhung ihrer Eigenkomplexität, also durch Lernen, an die steigende Komplexität der Umwelt an. Im Hinblick auf die Funktion von Unterricht tritt nun neben die Qualifikations- und die Legitimationsfunktion die der Allokation hinzu (vgl. den Beitrag von Zeinz in diesem Band, S. 87ff.). Die gesellschaftliche Position wird nun über formale schulische Leistungen zugewiesen. Die allgemeine Schulpflicht für alle Kinder wird durchgesetzt. Dadurch, dass allen Kindern nun zumindest theoretisch der Zugang zu allen Positionen innerhalb der Gesellschaft offengehalten werden sollte, verändert sich das Schulsystem hin zu einem durchlässigen System mit Elementen einer inneren Differenzierung als Einheitsschule oder einer externen äußeren Differenzierung durch ein gegliedertes Schulsystem (vgl. Tenorth 1995).

Schule wird nun einerseits so anspruchsvoll und andererseits so allgemein, dass sie professionalisiert wird. Sie wird nicht mehr durch die Berufsgruppe organisiert, deren Beruf durch den Unterricht erlernt wird (wie im Alten Ägypten durch den schreibkundigen Beamten oder im Mittelalter über den Meister); vielmehr entsteht eine eigene Profession, die Lehrkraft. Schule erhält die Funktion, die Anschlussmöglichkeiten an die Gesellschaft über die Vermittlung eines Grundkanons, der das selbstständige Weiterlernen ermöglicht, herzustellen. Die Vermittlung der Lese-,