

Tremp, Peter

Schulen als gesellschaftliche Einrichtungen: "Theorie der Schule" für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Beiträge zur Lehrerbildung 22 (2004) 3, S. 347-352



Quellenangabe/ Reference:

Tremp, Peter: Schulen als gesellschaftliche Einrichtungen: "Theorie der Schule" für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung - In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 22 (2004) 3, S. 347-352 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135554 - DOI: 10.25656/01:13555

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-135554>

<https://doi.org/10.25656/01:13555>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Schulen als gesellschaftliche Einrichtungen: "Theorie der Schule" für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Peter Tremp

Im Zuge der Entwicklung neuer Studiengänge für die Ausbildung von Lehrpersonen an Pädagogischen Hochschulen findet ein curricularer Wandel statt, der sich einerseits in einer verstärkten Kompetenzorientierung und andererseits in einer Neubestimmung der Ausbildungsinhalte manifestiert. Dabei fällt auf, dass grundsätzliche Fragestellungen und Themen zu Gunsten von fachlichen und praxisnahen Handlungskonzepten zurückgedrängt werden. In diesem Beitrag wird erläutert, was unter einer 'Theorie der Schule' verstanden wird und worin die Bedeutung dieser Thematik für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern besteht.

1. Einleitung: Schule als gesellschaftliche Einrichtung

"Was man im allgemeinen unter Schule versteht, ist als bekannt vorauszusetzen." Mag diese Abwandlung von Schleiermachers Eröffnungssatz seiner Erziehungsvorlesung zwar zutreffen, so ist die exakte Bestimmung dessen, was denn Schule nun sei, nicht einfach. Schulen kennen ebenso unterschiedliche Formen und Ausdifferenzierungen wie Aufgaben und Funktionen. In allgemeiner Form kann "Schule" definiert werden als gesellschaftliche Einrichtung zum Zwecke des Lernens. Solche gesellschaftlichen Ausgliederungen kennen eine lange Tradition, doch wird erst die moderne Form der letzten 200 Jahre als Funktion der modernen Staatlichkeit verstanden. Der Staat definiert die zentralen Eckpunkte wie Schulpflicht, allgemeine Inhalte, Prüfungen und damit zusammenhängende Berechtigungen. Diese Schulen bringen eine spezifische Form des Lernens hervor, das sich durch einige strukturelle Merkmale charakterisieren lässt: vom Obligatorium über ausgebildete Lehrpersonen bis zur Jahrgangsorganisation der Lerngruppen,¹ von der raum-zeitlichen Verselbständigung bis zu einer systematischen Kontrolle (vgl. Herrlitz, 1984). Dieses in Schule organisierte Lernen ist Teil des neuzeitlichen Rationalitätsanspruchs, der bereits bei Comenius Programm ist. Und die Abgrenzung zwischen Schule und Nicht-Schule ist dabei zentraler Faktor für ihren Erfolg.

Schule ist eine gesellschaftliche Einrichtung. Und als solche sind bestimmte gesellschaftliche Erwartungen an diese Einrichtung geknüpft. Siegfried Bernfeld beschreibt dies in pointierter Art:

¹ Mit solchen Charakteristika sind allerdings bereits eine Reihe von "Schulen" ausgeschlossen. Wir beschränken uns hier hauptsächlich auf die staatlichen Volksschulen.

"Die Institution Schule ist nicht aus dem Zweck des Unterrichts gedacht und nicht als Verwirklichung solcher Gedanken entstanden, sondern ist da, *vor* der Didaktik und gegen sie. Sie entsteht aus dem wirtschaftlichen – ökonomischen, finanziellen – Zustand, aus den politischen Tendenzen der Gesellschaft; aus den ideologischen und kulturellen Forderungen und Wertungen, die dem ökonomischen Zustand und seinen politischen Tendenzen entspringen; aus den (zweck-)irrationalen Anschauungen und Wertungen, die die psychische Beziehung alt–jung, die Bürgerschaft in einer bestimmten Gesellschaft, in einer bestimmten Ordnung ihrer Klassen, unbewusst und unkorrigiert erzeugt. In welcher Richtung immer diese Kräfte wirken mögen, es ist von vornherein unwahrscheinlich, dass sie die Erreichung des didaktischen Zwecks garantieren, es ist nicht einmal wahrscheinlich, dass sie ihm neutral gegenüberstehen. Sondern es ist sehr zu erwarten, dass sie ihn vielfach brechen und ablenken" (Bernfeld, 1990, S. 27).

Selbstverständlich: Schule ist von jeher von Diskussionen begleitet. Zum Beispiel über ihren Sinn und Zweck. Über die richtige Art ihrer Gestaltung. Und sie sieht sich immer auch Kritik ausgesetzt, die gerade 'pädagogisch', d.h. 'zum Wohle des Kindes' argumentiert.

2. Was ist und will eine "Theorie der Schule"?

"Theorie der Schule" konzeptualisiert und analysiert diese Institution Schule: ihre Geschichte, Funktionen und Gestaltung (vgl. Diederich & Tenorth, 1997). Oder in der Begrifflichkeit von Helmut Fend: Gegenstandsbereich einer "Theorie der Schule" sind die "Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen und Folgen jener Formen institutionalisierter Erziehung, die wir Bildungssysteme zu nennen pflegen" (Fend, 1981, S. 2). Schulsysteme – und auf diese wird die Analyse eingeschränkt – werden dabei als "Institutionen der gesellschaftlich kontrollierten und veranstalteten Sozialisation" verstanden (ebd.). Nach Dietrich Benner ist Schultheorie ein Teilgebiet der Schulpädagogik – neben Didaktik und Lehrplantheorie. Während die didaktische Perspektive Unterricht analysiert, geht es der curriculumtheoretischen Perspektive um die Überprüfung und Neubestimmung der Inhalte und Methoden schulischer Bildung. Die schultheoretische Perspektive reflektiert die Systembedingungen der Schule als gesellschaftliches Teilsystem in ihrer Bedeutung für schulischen Unterricht. Gesellschaftliche Implikationen schulischen Lernens und schulischer Bildung sind also die zentralen Themen einer "Theorie der Schule". Die empirische Fundierung unterschiedlicher Ausprägungen schulischen Geschehens weist zudem auf verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten hin. Denn das wichtigste Anliegen, so Fend, sei es, "zu erfahren, wie etwas, was mehr oder weniger in unsere Macht gestellt ist, denn eigentlich sein soll" (1981, S. 11).

"Theorie der Schule" oder "Schultheorie" ist allerdings – dies zeigen die verschiedenen Werke, die diese Bezeichnung im Titel verwenden – wohl eher eine Sammelbezeichnung als ein exakt umgrenzter Gegenstand mit spezifischen Fragen und Perspektiven.

So umfasst beispielsweise das 34. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (1996), welches "Beiträge zu einer Theorie der Schule" sammelt, Artikel zu den "kulturellen Inhalten des Bildungswesens", zu "Schulkultur und Schulqualität", zu "offenem Unterricht" und "Berufsethos": eine bunte Mischung schulpädagogischer Themen. Die Reichweite der Erklärung wird dabei sehr unterschiedlich verstanden, bereichs- resp. problemspezifische Ansatzpunkte mischen sich mit eher generellen Aussagen. Für Oelkers gibt es keine "Einheit des Gegenstandes". In seiner Expertise zuhanden des Pestalozzianums (2000) wird "Theorie der Schule" vor allem mit Schulentwicklung verknüpft.

Wenn wir hier für eine "Theorie der Schule" als Inhalt der Lehrerinnen- und Lehrerbildung plädieren, dann meinen wir damit – im Anschluss an Fend – vor allem solche Fragen, welche das Verhältnis von Schule und Gesellschaft analysieren. Damit werden Zweckbestimmungen von Schule erörtert, zentrale Konstruktionsprinzipien geklärt, institutionelle Rahmenbedingungen und Handlungsspielräume untersucht sowie Interpretationen und Realisierungen durch die beteiligten Akteure analysiert. Damit rückt das Verhältnis von Schule und Gesellschaft ins Zentrum, verbunden mit der Frage, mit welchen Verlusten bzw. Gewinnen Schule auch anders möglich wäre.

3. "Theorie der Schule" für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin hat in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung traditionellerweise drei grundlegende Funktionen erfüllt (vgl. Criblez, 2002, S. 301): neben der wissenschaftlichen Legitimation der Lehrerbildung und der Reflexion über unterrichtliches Handeln auch die Funktion der Reflexion über Schule. Dabei ging es auch um Legitimation der öffentlichen Schule im Zusammenhang mit der Einrichtung öffentlich-rechtlicher Schulen in den einzelnen Kantonen.

Wenn diese dritte Funktion in ihrer Ausprägung und Absicht mit der besonderen Situation zu Beginn des staatlichen Schulwesens (und des spezifischen Berufsstandes Lehrer) erklärt werden kann, so gilt sie grundsätzlich wohl immer noch. Dies zeigt sich auch beispielsweise im Bericht 'Lehrerbildung von morgen' (Müller, 1975): Darin wird gefordert, Schultheorie als gesondertes Fach aufzuführen. Die kurze Umschreibung allerdings zeigt, dass hier eher an eine Schulkunde gedacht wird: Lehrpersonen sollen beispielsweise die Schulgesetze und Eigenarten des kantonalen und schweizerischen Schulsystems kennen (vgl. Müller, 1975, S. 111).² Solche Überlegungen bestimmten in der Folge beispielsweise die Neukonzeption der nachmaturitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Aargau (Höhere Pädagogische Lehranstalt in Zofingen, 1976): Hier wurde "Theorie der Schule" als Ausbildungsfach eingeführt.

² Das Sammelreferat, auf das im Bericht 'Lehrerbildung von morgen' verwiesen wird, zeigt allerdings eine differenziertere Sichtweise einer "Theorie der Schule".

Inhalte und die damit zu erreichenden Ziele müssen sich begründen lassen mit den Zielen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern insgesamt. Diese wiederum beziehen sich auf die Funktionen und Tätigkeiten und damit die Anforderungen des Berufs. Die Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern soll diesen eine Basisqualifikation vermitteln, um den Berufsstart erfolgreich bewältigen zu können.

Diese Berufsorientierung beschränkt sich allerdings nicht lediglich auf kurzfristige Handlungsanforderungen im Klassenzimmer und damit auf die Einübung von Routinen. Grundlage einer professionellen Lehrkompetenz ist ein wissenschaftlich fundiertes und differenziertes Verständnis von fachlichen Lernprozessen und deren Voraussetzungen und institutionellen Bedingungen. Eine Lehrperson muss den Kontext des eigenen Handelns kennen, um dieses Handeln zu verstehen. Darin unterscheidet sich Professionalität von nachahmendem Handwerk.

'Professionalität' im Sinne von pädagogischer Analyse- und Urteilsfähigkeit setzt verschiedene Wissensformen voraus: Neben einem Handlungs- und Reflexionswissen auch ein Orientierungswissen, das Einordnung und kritische Distanz ermöglicht und Grenzen der beruflichen Aufgabe erkennen lässt. Oelkers spricht in diesem Zusammenhang von der Zielsetzung "professionelle Allgemeinbildung": Die entsprechenden "Kompetenzen erzeugt weder die normativ-ideengeschichtliche Pädagogik ... noch eine auf Lernen und Entwicklung reduzierte, rein handlungsorientierend verstandene Psychologie und auch nicht die auf das Handwerk des Unterrichtens bezogene Didaktik" (Oelkers, 2000, S. 39).

Hierin liegt die Bedeutung einer "Theorie der Schule" für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Diese bildet allerdings keine spezielle zusätzliche Kompetenz in der Standardliste, wie sie von Oser vorgelegt wurde. Vielmehr gilt es, vielfältige schulische Prozesse und unterschiedliche Aspekte beruflichen Handelns in ihren gesellschaftlichen Implikationen zu begreifen.

Schulen als gesellschaftliche Einrichtungen mit den verschiedenen gesellschaftlichen Erwartungen und Funktionen zu thematisieren, steht für Studierende häufig in einem Gegensatz zu ihren eigenen Vorstellungen des Berufs und den Motiven ihrer Studienwahl. Viele PH-Studierende wählen Ausbildung und Beruf, weil sie "etwas mit Kindern zu tun haben" wollen. Sie verstehen schulische Erziehung und Unterricht dabei als partnerschaftliches Verhältnis (eine modernisierte und verflachte Form des "pädagogischen Bezugs"), das es sogar erlaubt, als erschwerend unterstellte gesellschaftliche Kontextbedingungen des Aufwachsens mindestens teilweise auszugleichen. Entsprechend fällt Abgrenzung schwer: Mit Erziehung und Schule glauben sie ein Heilmittel gegen (häufig) unspezifizierte gesellschaftliche Defizite gefunden zu haben. Schule wird damit – in reformpädagogischer Art – zu einer pädagogischen Insel, ausserhalb und gegen die Gesellschaft, die Lehrperson zur zentralen Figur (vgl. Beitrag Kneubühler in diesem

Heft). Auch die Disziplin Pädagogik hat Leit motive hervorgebracht, die sich vor allem an personaler Begegnung orientieren.

Novizinnen und Novizen sind dann allerdings schnell mit den Widersprüchlichkeiten der Erwartungen konfrontiert, mit institutionellen Rahmenbedingungen und der "Philosophie des Betriebs": Die empathische Erzieher-Figur trifft auf den Noten-Funktionär. Lehrpersonen müssen dies aushalten können. Und sie müssen ihre Aufgaben und Grenzen kennen, ihren Gestaltungsraum in der Institution Schule, um diesen möglichst angemessen nach allen Regeln der Kunst zu nutzen, um eine realistische Vorstellung ihrer beruflichen Aufgabe zwischen Allmacht und Ohnmacht zu gewinnen.

Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern muss entsprechend konkrete Schulsituationen in ihren gesellschaftlichen resp. institutionellen Implikationen analysieren und Handlungsspielräume in gedanklichen Experimenten ausloten. Die Palette möglicher Themen reicht von der Notengebung bis hin zur schulischen Organisation von Lerngruppen. Oder konkret kann gefragt werden: Was ändert eigentlich, wenn wir z.B. die Noten abschaffen? Selbstverständlich: Auch eine Beschäftigung mit "Theorie der Schule" in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern kennt ihre Grenzen und ist kein Wundermittel. Immerhin aber kennt eine "Theorie der Schule" hilfreiche Kategorien und Begriffe zur differenzierten Analyse schulischen Geschehens und also theoretische Bezugspunkte des Nachdenkens.

Weil sich Schulen allerdings in ihrer Entwicklung und aktuellen Gestalt unterscheiden, empfiehlt sich für solche Analysen die Verbindung mit Schulgeschichte. Wie ist etwas entstanden, welches ist deklarer Sinn und Zweck, welches latente Bestimmung? Welche Formen haben welche Wirkungen? Wie funktioniert dies und wie könnte das in Zukunft funktionieren? Und wo liegen meine Handlungsspielräume als Lehrperson?

In neuerer Zeit wird zudem eine weitere Begründung für solche Fragen und Perspektiven bedeutsam: Mit der Einzelschule als pädagogischer Handlungseinheit erhöht sich die Verantwortlichkeit der Lehrpersonen im Team. Ziele müssen gesetzt, Leistungen müssen nachgewiesen werden. Und alles verlangt Begründungen: Öffentlichkeit wird zu einem zentralen Thema des Berufsstandes. Dies setzt eine differenzierte Analyse von Schule voraus: Lehrpersonen müssen wissen, wie Schulen funktionieren und wie sie funktionieren sollen. Allerdings ist hier das Verhältnis von Grundausbildung und beruflicher Weiterbildung zu beachten.

Mit einer so verstandenen "Theorie der Schule" werden zentrale Fragen von Schule angesprochen, die auch in Zukunft die Debatte mitbestimmen dürften: Wie rechtfertigt sich Schule? Wie soll Schule gestaltet sein? Und diese Fragen gewinnen an Schärfe vor sich abzeichnenden neuen Forderungen nach einer (Teil-)Privatisierung von Schule ebenso wie nach einer Internationalisierung der Bildungssysteme.

Literatur

- Bernfeld, S.** (1990). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Criblez, L.** (2002). Wozu Pädagogik? Zum Funktionswandel der Pädagogik in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (3), S. 300–318.
- Diederich, J. & Tenorth, H.-E.** (1997). *Theorie der Schule: ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Fend, H.** (1981). *Theorie der Schule* (2., durchgesehene Auflage). München: Urban & Schwarzenberg.
- Herrlitz, H.-G., Hopf, W. & Titze, H.** (1984). Institutionalisierung des öffentlichen Schulsystems. In D. Lenzen (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung. Band 5* (S. 55–71). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Müller, F.** (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius.
- Leschinsky, A.** (1996). Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34. Beiheft. Weinheim: Beltz.
- Oelkers, J.** (2000). *Theorie der Schule für den Zweck der Lehrerbildung. Expertise zuhanden des Pestalozzianums*.

Autor

Peter Tremp, Dr., Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Hirschengraben 84, 8001 Zürich