

Haag / Rahm
Apel / Sacher (Hrsg.)
Studienbuch
Schulpädagogik

5. Auflage



Klinkhardt

UTB



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Böhlau Verlag · Wien · Köln · Weimar

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto

facultas.wuv · Wien

Wilhelm Fink · München

A. Francke Verlag · Tübingen und Basel

Haupt Verlag · Bern

Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Nomos Verlagsgesellschaft · Baden-Baden

Ernst Reinhardt Verlag · München · Basel

Ferdinand Schöningh · Paderborn · München · Wien · Zürich

Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart

UVK Verlagsgesellschaft · Konstanz, mit UVK / Lucius · München

Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen · Bristol

vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich

Ludwig Haag
Sibylle Rahm
Hans Jürgen Apel
Werner Sacher
(Hrsg.)

Studienbuch Schulpädagogik

5., vollständig überarbeitete Auflage

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2013

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch
sind erhältlich unter www.utb-shop.de

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.

2013.N. © 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.

Foto auf Umschlagseite 1: © RichVintage / istockphoto.de

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2013.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

UTB-Band-Nr.: 2949

ISBN 978-3-8252-4058-5

Inhalt

Ludwig Haag und Sibylle Rahm	
Einleitung	7
Werner Wiater	
Theorie der Schule	11
Sigrid Zeitler	
Lehrpläne und Bildungsstandards	35
Michael Göhlich	
Schulkultur	52
Olaf Köller und Katrin Schöps	
Die deutsche Schule im Lichte internationaler Schulleistungsuntersuchungen (TIMSS, PISA, PIRLS/IGLU, DESI und TEDS-M)	72
Sibylle Rahm und Nikolaus Schröck	
Schulentwicklung – von verwalteten zu eigenverantwortlichen Schulen	97
Wolfgang Schönig	
Schulevaluation – eine neue Steuerungsphilosophie für die Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Schule	117
Maria Hallitzky, Silke Marchand und Norbert Seibert	
Ausgewählte didaktische Modelle und ihre Bedeutung für eine theoriegeleitete Erforschung und Praxis des Unterrichts	140
Alexander Gröschner und Marc Kleinknecht	
Qualität von Unterricht – Ansätze aus der Perspektive der Unterrichtsforschung.....	162
Thomas Eberle	
Medienerzieherische und mediendidaktische Konzepte	178
Ewald Kiel	
Unterrichtsprinzipien	198
Ludwig Haag und Doris Streber	
Klassenführung	221

6 | Inhalt

Uwe Maier Planung, Gestaltung und Evaluation von Lehr-Lernprozessen	243
Ulrich Heimlich Inklusion in Schule und Unterricht	263
Thorsten Bohl, Britta Kohler und Diemut Kucharz Offener Unterricht: Theorie, Empirie und praktische Konsequenzen	282
Werner Sacher Überprüfung und Beurteilung von Schülerleistungen	304
Andreas Dörpinghaus und Ina Katharina Uphoff Bildung als Aufgabe der Schule	325
Jutta Mägdefrau Erziehung in Schule und Unterricht	345
Ludwig Haag Die Lehrerpersönlichkeit als Erziehungsfaktor	366
Sabine Hornberg Interkulturelle Erziehung und Bildung	388
Ulrike Stadler-Altmann Prävention in der Schule – Gesundheitsförderung und Gewaltprävention	407
Daniela Sauer Professionelle Beratung als eine Aufgabe von Lehrer(inne)n	429
Autorinnen und Autoren	447

Ludwig Haag
Sibylle Rahm

Einleitung

Der Lehrberuf ist eine anspruchsvolle Profession. Im pädagogischen Alltag auftauchende Probleme lassen sich nicht immer wissenschaftlich exakt beantworten. Pädagogisches Handeln ist mit einem Werturteil verbunden – angesichts der Fülle konkurrierender Handlungsziele und deren Umsetzungsmöglichkeiten ist das Abwägen von Optionen des Lehrerhandelns keine reine Sach-, sondern auch eine Wertfrage. Selbst bei Orientierung an erziehungswissenschaftlich fundierten Merkmalen guten Unterrichts etwa bleibt immer die Ungewissheit der bereits von Spranger angesprochenen „ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung“ (vgl. Zierer/Kahlert 2010). Wenn man die vorliegenden Untersuchungen zur Grundsituation des professionellen Lehrerhandelns überblickt, ist eine Krisenhaftigkeit der Handlungspraxis, verstanden als systematische Unsicherheit pädagogischen Handelns, als Normalfall zu akzeptieren (vgl. Combe/Kolbe 2004). Aus diesen Überlegungen ergibt sich, dass Lehrerbildung keine leicht zu lösende Aufgabe ist. Dennoch zielt sie auf den Aufbau von Expertise im Sinne pädagogisch-professioneller Handlungskompetenz im Berufsfeld Schule (vgl. Faust-Siehl/Heil 2001).

Lehrer(innen) haben die Aufgabe, sich ihr ganzes Berufsleben über weiterzubilden. „Der Weg zu einem professionell denkenden und handelnden Lehrer ist lang und reicht weit über die erste und zweite Ausbildungsphase hinaus. Aber im Studium müssen die Grundlagen dafür gelegt werden, dass sich die Studierenden bei all den Anforderungen, Belastungen und Irritationen ... überhaupt professionsgerecht weiterentwickeln können“ (Kiel/Kahlert/Haag/Eberle 2011, 14). Es ist zu fragen, wie Voraussetzungen für kontinuierliches Lernen im Lehrberuf angebahnt werden können. In diesem Zusammenhang spielt die Relation von Theorie und Praxis in den einzelnen Phasen der Ausbildung und über diese Phasen hinweg eine wesentliche Rolle. Bislang ging man in der Lehrerbildung von einem traditionellen Wissenschaftsverständnis aus, das der Annahme folgt, „die methodisch kontrollierte, soziale Distanz von Wissenschaft zu anderen Praxisformen sei eine entscheidende Grundlage für die Verwendbarkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse in anderen praktischen Zusammenhängen“ (Zierer/Kahlert 2010, 526). Daraus resultiert die bekannte Dichotomie zwischen Theorie und Praxis.

In einer professionellen Lehrerbildung sind zwei Elemente unstrittig erforderlich. Eine wissenschaftlich angeleitete Theoriebasis und eine eigenständig-konstruktive Verwendung dieser Wissensbestände in der Praxis. Doch damit endet die Eindeutigkeit. Wie Wissen und Können angeeignet werden und wie das entsprechende Qualifizierungsangebot auszusehen hat, hierzu gibt es mehr Vorschläge als überprüfte Lösungen. Auch ihre Verbindung, die Theorie-Praxis-Relation, bleibt eher ungeklärt. Hier existieren unterschiedliche Modellvorstellungen. „Sie reichen von der Zentrierung auf wissenschaftliches Wissen als Handlungsbasis über Vorstellungen der produktiven Differenz von Theorie und Praxis bis hin zum Verständnis einer Integration von Theorie und Praxis als Basis des Handelns“ (Combe/Kolbe 2004, 858).

Gerade weil die Frage der Relation zwischen Theorie und Praxis eine ungelöste Herausforderung darstellt, bietet sich die Verwendung des Begriffs des Berufsfeldbezugs an. Zierer und Kahlert (2010) arbeiten den Begriff des Berufsfeldbezugs heraus, indem sie von folgenden vier Bausteinen einer berufsfeldbezogenen Lehrerbildung ausgehen:

- **Erfahrungsorientierung:** Hier geht es um die Berücksichtigung der Biografie der Studierenden und um eine Einbettung des Studieninhalts in das zukünftige Tätigkeitsfeld.
- **Handlungsorientierung:** Diese betrifft die Ermöglichung der Umsetzung des Gelernten in konkreten Schul- und Unterrichtssituationen.
- **Problemorientierung:** Der Begriff meint lebensnahe Darstellung der Inhalte bei gleichzeitigem Aufzeigen der Relevanz des Gelernten für den Beruf der Lehrkraft.
- **Forschungsorientierung:** Diese bezieht sich auf die Integration vorliegender Forschungsergebnisse in die Lehre und um die Eröffnung von eigenen Forschungsfeldern für Studierende.

In der Lehrerbildung sind Arbeitsformen zu bevorzugen, die sowohl erfahrungs- als auch handlungs-, problem- und forschungsorientiert angelegt sind. Hierher gehören Ansätze des situierten, fallbasierten sowie des forschenden Lernens. Diese stellen diverse Möglichkeiten zum Erwerb konkret berufsfeldbezogenen Wissens bereit. Darüber hinaus werden Reflexionsfähigkeit im Blick auf den späteren Beruf und seine Probleme aufgebaut und eine eigene Urteilsbildung im Blick auf pädagogisch-praktische Probleme angebahnt (vgl. Terhart 2000, 84).

Als Berufswissenschaft für Lehrkräfte hat die Schulpädagogik bei der Suche nach Aufklärung von Wirklichkeiten im Bildungsbereich die Aufgabe, differente wissenschaftliche Positionen, die von der historischen Pädagogik über die Soziologie, die Biologie, die Psychologie, die Politologie, die Philosophie hin zur Rechtswissenschaft reichen, zu vereinen. Die Schulpädagogik ist eine Integrationswissenschaft. Dennoch steht sie mit der Fokussierung von Bildungs- und Erziehungstheorien, von Schul- und Unterrichtstheorien sowie von Forschung zum Lehrberuf in einer

historischen Tradition, die sich durch diszipleneigene Begrifflichkeiten auszeichnet. Diese gilt es herauszuarbeiten und weiterzuentwickeln, um sich der theoretischen Basis als historisch entwickeltem Fundus der Schulpädagogik bewusst zu werden. In der schulpädagogischen Debatte hat es kontroverse Debatten um die Frage gegeben, ob der Lehrberuf überhaupt zu den anerkannten Professionen, wie etwa den Ärzt(inn)en oder den Jurist(inn)en gehört (vgl. Sandfuchs 2004). Es wurde gefragt, ob denn dem Lehrberuf überhaupt eine gesicherte Berufswissenschaft zugrunde liege oder ob Lehrkräfte wie andere Professionen genügend Freiraum zu selbstständigem Handeln offerieren. Vor dem Hintergrund einer akademischen Lehrerbildung, die auch die Berufswissenschaften involviert, und angesichts der erweiterten Eigenständigkeit von Schule darf der Lehrberuf heute begründet zu den Professionen gerechnet werden. Hinzu kommen wissenschaftliche Reflexionen, die die hohen Ansprüche an Lehrer(inne)n verdeutlichen.

Die Erziehungswissenschaft übernimmt die Aufgabe einer theoretischen Durchdringung eines Sektors, der in den letzten Jahrzehnten einen rapiden Wandel vollzogen hat. Auf der einen Seite hat sich das Bildungswesen in Richtung Autonomisierung der Einzelschule mit der Übertragung wesentlicher Entscheidungsbefugnisse an die Schule flexibilisiert. Auf der anderen Seite werden von politischer und ökonomischer Seite Forderungen an alle Bildungseinrichtungen formuliert, die höchstmögliche Leistung zu erzielen, um im internationalen Vergleich bestehen zu können. Die widersprüchlichen Erwartungen an Schule, die zwischen Eigenverantwortung und Leistungsanstrengung oszillieren, haben gravierende Konsequenzen in Bezug auf die wissenschaftliche Debatte um

- die Organisation Schule
- den Schulunterricht
- das professionelle Lehrerhandeln
- den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule.

Das Studienbuch Schulpädagogik versammelt wissenschaftliche Beiträge zu einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin, die die Schule als gesellschaftliche Einrichtung fokussiert. Dabei geht es einerseits um Theorien der Bildungseinrichtung, andererseits um die wissenschaftliche Betrachtung des Unterrichtens sowie um die Theorie der Lehrprofession.

Die Heterogenität schulpädagogischer Perspektiven schlägt sich in den im Studienbuch versammelten Beiträgen nieder. Sie laden ein zum Studium der Forschungsfelder Schule, Unterricht, Bildung, Erziehung, pädagogische Profession.

Literatur

- Combe A./Kolbe, F.-U. (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, W./ Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 833-851.
- Faust-Siehl, G./Heil, S. (2001): Professionalisierung durch schulpraktische Studien? In: Die Deutsche Schule 93, 105-115.
- Kiel, E./Kahlert, J./Haag, L./Eberle, T. (2011): Herausfordernde Situationen in der Schule. Ein fallbasiertes Arbeitsbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sandfuchs, U. (2004): Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In: Blömeke, S. et al. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 14-37.
- Terhart, E. (2000): Reform der Lehrerbildung. In: Cloer, E./Klika, D./Kunert, H. (Hrsg.), Welche Lehrer braucht das Land? Weinheim: Juventa, 75-92.
- Zierer, K./Kahlert, J. (2010): Was bedeutet Berufsfeldbezug in der Lehrerbildung? In: Pädagogische Rundschau 64, 525-534.

Werner Wiater

Theorie der Schule

Die Schule ist eine gesellschaftliche Institution, eingerichtet zur Bildung und Erziehung der Heranwachsenden. Sich mit der Schule theoretisch zu befassen heißt nachfragen, was sie ist und wie sie dazu geworden ist, wozu die Schule da ist und welche Funktionen oder Aufgaben sie hat sowie ob die Schule aktuell und im Blick auf die nahe Zukunft den sich daraus ergebenden Anforderungen gerecht wird. Zur Beantwortung dieser Fragen rekurriert die Schulpädagogik auf Theoriebausteine aus der wissenschaftstheoretischen, geisteswissenschaftlichen, (organisations-)soziologischen, psychologischen und (natürlich) pädagogischen Forschung. Zunächst ist dafür zu klären, was von theoretischen Reflexionen zur Schule zu erwarten ist und welchen Wert sie haben, dann, wie die Schule sich als System und als Einzelschule entwickelt hat, welche Erwartungen die Gesellschaft an sie stellt und wie sie der Gesellschaft zuarbeitet, welche Bedeutung und Folgen die in der Schule ablaufenden Interaktionen für die einzelnen Beteiligten haben, und schließlich, wie sich ermitteln lässt, wie qualitativ die Schule das macht.

1 Einleitung

Schultheorien teilen mit Theorien anderer Wissenschaftsdisziplinen das Grundsätzliche, weisen aber gegenstandsbedingt spezifische Kennzeichen auf. Die Komplexität des Gegenstands Schule und die mit unterschiedlichen Forschungsmethoden erarbeiteten Forschungsergebnisse bringen es mit sich, dass es ein Nebeneinander von perspektivisch gefassten **Schultheorien** gibt, für die der Begriff **Schultheorie** gewissermaßen den Inbegriff abgibt; ein naturwissenschaftliches Theorieverständnis verbietet sich infolgedessen. Hinzu kommt, dass jede Schultheorie sich mit der Erwartung von Rezipient(inn)en, die aus der Praxis kommen, konfrontiert sieht, für die Bewältigung der Schulpraxis dienliche Hinweise zu geben; zumindest sollten sich solche Hinweise aus einer Schultheorie ableiten lassen. Vorgaben dieser Art sind in den einzelnen Kapiteln der folgenden Darlegung mit bedacht.

2 Theorie und Schule

Allen Erwartungen an den Wert und die Bedeutung einer Schultheorie für die Schulpraxis muss zunächst durch die Klärung des Theoriebegriffs eine tragfähige Grundlage gegeben werden.

2.1 Der Theoriebegriff

Wortgeschichtlich leitet sich der Begriff Theorie von griech./lat. „theoria“ ab, was so viel bedeutet wie das Anschauen, die Gesamtschau, das Überschauchen oder Durchschauen einer Sache, ohne Berücksichtigung ihres Nutzwerts. Theorien sind das versprachlichte Ergebnis einer Denktätigkeit oder Erfahrung. Eine Theorie ist nichts anderes als ein Aussagensystem über einen Sachverhalt oder ein Phänomen der natürlichen, sozialen oder technisch hergestellten Wirklichkeit. Die hierüber getroffenen Aussagen müssen mit anerkannten wissenschaftlichen Forschungsmethoden ermittelt, in sich widerspruchsfrei und grundsätzlich verallgemeinerbar sein. Dazu braucht das Aussagensystem eindeutig definierte Begriffe sowie klare Vorstellungen von den zentralen Elementen/Faktoren des untersuchten Wirklichkeitsbereichs und deren Zusammenwirken, die sich meist in einem Modell abbilden lassen. Die darüber gemachten Aussagen (= die Theorien) erklären im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich in der Regel kausale und lineare Zusammenhänge, die sich experimentell verifizieren oder zumindest falsifizieren lassen (vgl. die Quantentheorie: „Licht verhält sich bei seiner Ausbreitung im Raum wie Wellen, bei der Emission und der Absorption wie Teilchen“). Im sozial- und humanwissenschaftlichen Bereich sind die Zusammenhänge komplexer (wegen des Faktors ‚Mensch‘) und die Variablen und die Merkmalsausprägungen zahlreicher; trotz Komplexitätsreduktion auf ausgewählte Variablen und Nutzung quantitativer und qualitativer Datenerhebungsverfahren sind hier häufig nur Aussagen mit Plausibilitäts- oder Probabilitätscharakter möglich (vgl. die schulpädagogische Theorie: ‚Die gezielte Förderung der Resilienz (‚Widerstandsfähigkeit‘, ‚Stärkung der inneren Kräfte) bei Kindern im Kindergarten und in der Grundschule vergrößert ihre Problemverarbeitungskapazität‘). Theorien sind häufig das Ergebnis von Hypothesenprüfungen, sie können aber auch selbst Basis für überprüfende Forschungen sein. Grundsätzlich lassen sich Theorien logisch (auf innere Widersprüche) oder empirisch (durch Erfassen sinnlich erfahrbarer Elemente) überprüfen.

Theorien helfen dabei, einen Wirklichkeitsbereich angemessen und mit präzisen Begriffen zu beschreiben (Deskriptionsfunktion der Theorie), sie ermöglichen eine Analyse der zentralen Wirkfaktoren des Wirklichkeitsbereichs (Explikations- und Analysefunktion), und sie erlauben auf der Basis überprüfter Wenn-Dann-Beziehungen Voraussagen über zu erwartende Folgen (Prognosefunktion). Aus der Interpretation ihres Daten- und Informationsmaterials lassen sich auch kritische,

optimierende, innovierende oder reformorientierte Empfehlungen ableiten (Kritik-Funktion).

Theorien sind nicht zeitlos gültig. Sie werden unter den Bedingungen und mit den denkerischen Möglichkeiten einer bestimmten Zeit und Gesellschaftssituation aufgestellt und überprüft; andere Beobachtungen, neue Sichtweisen und Erkenntnisse führen zu ihrer Modifikation oder Verwerfung. Infolgedessen muss man von einer Theoriendynamik ausgehen (vgl. z.B. die naturwissenschaftlichen Theorien zur Entstehung der Erde oder die humanwissenschaftlichen Theorien zu Krankheiten). Je nach Fragestellung, Forschungsdesign, Analyseverfahren und Datenauswertung kann es sehr wohl auch verschiedene Theorien zu ein und demselben Phänomen geben (vgl. z.B. Theorien zu Gewalt oder Angst). Denn man schließt ja beim Erstellen von etwas Wahrgenommenem auf dahinter liegende, nicht wahrnehmbare Ursachen oder Gesetzmäßigkeiten. Man spricht von Theorienpluralismus.

2.2 Schwierigkeiten bei der Übertragung des Theoriebegriffs auf die Schule

Bringt man diese Überlegungen zu Theorien mit der Schule in Verbindung, trifft man auf eine Reihe von Vorbehalten und Schwierigkeiten wie den folgenden:

1. W. Kramp kommt in seiner vielbeachteten „Theorie der Schule“ 1973 zu dem Schluss, dass eine Theorie der Schule gar nicht möglich sei, weil sie dem eigentlichen Theorieverständnis, nämlich dem der Naturwissenschaften, nicht genügen könne.
2. K. J. Tillmann (1993) möchte den Begriff Schultheorie durch die Pluralform Schultheorien ersetzt wissen, die von unterschiedlichen Wissenschaften, mit unterschiedlichen Zielfragen und mit unterschiedlichen Forschungsmethoden erstellt werden. Er schlägt deswegen aber nicht nur die Pluralform vor, sondern auch eine Einteilung in Makrotheorien (Geisteswissenschaftliche Schultheorien, Strukturell-funktionale Schultheorien, Historisch-materialistische Schultheorien) und in Mikrotheorien (Schultheorien aus psychoanalytischer Sicht, Interaktionistische Schultheorien und die Radikale Schulkritik) – eine Einteilung, die weder vollständig noch in sich schlüssig ist.
3. Schultheorien haben Schwierigkeiten mit dem Generalisierungspostulat ihrer Aussagen. Denn ‚die‘ Schule gibt es nicht. Sie ist in unterschiedliche Schulformen und Schularten gegliedert, und darüber hinaus stellt jede Einzelschule eine Handlungseinheit für sich dar, deren Besonderheit sich von historischen, soziokulturellen, regionalen und personalen Faktoren erklärt. Zudem lässt sich Schule immer von zwei Seiten betrachten. Schule, das ist nicht nur die ‚Außensicht‘ des Schulsystems, der Schulorganisationsformen, der Funktionen von Schule und der Schule als Institution der Kulturvermittlung, sondern Schule hat auch eine ‚Innensicht‘, nämlich die der von ihr Betroffenen, in ihr Arbeitenden und

an ihr Beteiligten. Die eine wie die andere Sicht deckt jedoch ein unterschiedliches Bild von Schule auf.

4. Schultheorien haben Probleme mit der Funktionsbestimmung von Theorien. Einerseits sind Schultheorien das Ergebnis distanziert wissenschaftlicher Betätigung von Expert(inn)en für Schule, Unterricht, Schulleben, Erziehung und Bildung ohne unmittelbaren Verwendungszweck. Andererseits erwarten sich die Schulpraktiker(innen) von der theoretischen Beschäftigung mit der Schule, dass diese für Probleme, Reformen und Innovationen der Schule argumentativ nutzbar ist. Dabei ist allerdings zu bedenken, dass die Erwartungen von Lehrkräften, Eltern, Schulverwaltung, Schulforschung, Schulpolitik usw. verschieden sind und dass schultheoretische Aussagen ganz unterschiedliche Wissensformen enthalten können (Orientierungswissen, Diagnosewissen, Handlungswissen, Wissenschaftswissen usw.).
5. Theoretische Aussagen über die Schule werden nicht nur von Wissenschaftler(inne)n gemacht. Sie liegen vielmehr mit unterschiedlichem Reflexionsgrad und auf unterschiedlichen Kenntnisebenen vor. Diese Tatsache verlangt nach einer differenzierten Sicht der Schultheorie. Dazu ist es hilfreich, sich der drei Reflexionsstufen zu erinnern, die der geisteswissenschaftliche Pädagoge E. Weniger bereits 1929 (38ff) vorgeschlagen hat und die sich auf Schultheorien anwenden lassen:
 - *Theorien 1. Grades*
Damit sind Vermutungstheorien, implizite Theorien, subjektive Theorien oder Alltagstheorien z.B. von Eltern, Schüler(inne)n, Lehrkräften oder gebildeten Laien gemeint, die zwar keinen hohen Reflexionsgrad aufweisen, in der Praxis aber durchaus handlungsleitend sind; sie konstituieren gewissermaßen eine ‚urwüchsige Praxis‘, deren Grundlage die gemachten Erfahrungen des Einzelnen mit der Schule sind.
 - *Theorien 2. Grades*
Das sind explizit gemachte, ursprünglich von einzelnen Pädagog(inn)en (Schulpraktiker(inne)n und Schultheoretiker(inne)n) erdachte theoretische Aussagen, Leitbilder, Konzeptionen oder Handlungsorientierungen für die Schule, die die Praxis rational strukturieren und begründbare Empfehlungen zur Schulorganisation und Schulgestaltung machen.
 - *Theorien 3. Grades*
Als solche gelten wissenschaftlich gesicherte, systematische und generalisierbare Gesamtaussagen über einen Wirklichkeitsbereich, hier den Wirklichkeitsbereich Schule, deren Bedeutung darin liegt, genaue Kenntnisse und Erkenntnisse zu liefern und prinzipielle Aussagen zu machen, die als grundlegende ‚regulative Ideen‘ das praktische Handeln legitimieren können. Hierbei handelt es sich um verifiziertes/falsifiziertes Wissenschaftswissen von Pädagog(inn)en, Psycholog(inn)en, Soziolog(inn)en, Politolog(inn)en, Betriebswirtschaftler(inne)n, Jurist(inn)en usw.

Als Raster, mit dem sich die in der Diskussion befindlichen Schultheorien nach ihrer Abstraktheit, Verallgemeinerbarkeit und Theoriehaltigkeit unterscheiden lassen, scheint Wenigers Einteilung brauchbar.

2.3 Zentrale Kennzeichen der Schule heute

Wie schon erwähnt, gibt es ‚die‘ Schule nicht, allzu verschieden ist nicht nur ihre Organisationsstruktur in Deutschland (vgl. die grundgesetzlich gesicherte Kulturhoheit der Bundesländer), sondern sind auch die konkreten Rahmenbedingungen und Interaktionspraktiken vor Ort. Für theoretische Aussagen über den Wirklichkeitsbereich Schule benötigt man nun aber klar definierte Begriffe. Diese gewinnt man am ehesten deskriptiv-phänomenologisch, d.h. indem man von der vorzufindenden Gegebenheit ‚Schule‘ auf deren Grundstruktur zurückschließt. Geht man so vor, dann kommt man zu folgenden drei zentralen Bestimmungsstücken:

a) Die Schule ist ein Subsystem der Gesellschaft.

Im Sozialsystem Gesellschaft ist die Schule (als Teil des Bildungssystems) ein Subsystem, das einerseits selbstständig neben den anderen gesellschaftlichen Subsystemen (Politisches System, Rechtssystem, Wirtschafts- und Beschäftigungssystem, Freizeitsystem, Wissenschafts- und Forschungssystem, kulturell-ästhetisches System, weltanschauliches System) besteht, andererseits aber mit diesen anderen Subsystemen in Beziehung steht. Am engsten sind die Beziehungen mit dem Politischen und dem Rechts-System (auf Grund der Sozialisationsfunktion) sowie mit dem Wirtschafts- und Beschäftigungssystem (aufgrund der Qualifikationsfunktion der Schule). Im Kontext dieser Beziehungen und im Vergleich mit den anderen Subsystemen klärt sich auch die Identität und Typik des Subsystems Schule, dessen Besonderheit (seit der Aufklärung) in seinem pädagogischen Anspruch (Mündigkeit, Bildung) zu sehen ist. Im Auftrag der Gesellschaft nimmt die Schule nämlich Einfluss auf die Entwicklung der Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Bei der Wahrnehmung dieser pädagogischen Aufgabe ist die Schule einer zweifachen Verpflichtung unterworfen, der Verpflichtung gegenüber den Kindern und Jugendlichen mit ihren anthropologisch-psychologischen Vorgaben beim Lernen und ihrem Recht auf individuelle Förderung sowie der Verpflichtung gegenüber den Inhalten der Kultur, die es um der Identität der Mitglieder einer Gesellschaft willen zu tradieren und weiterzuentwickeln gilt. Diese doppelte Verpflichtung macht eine ‚Filterung‘ der Erwartungen und Ansprüche nötig, die von den anderen Subsystemen der Gesellschaft an die Schule herangetragen werden und begründet die relative Autonomie der Schule.

Wie alle Systeme ist die Schule – und das heißt auch jede Einzelschule – eine Institution mit Selbstorganisation und Eigenlogik. Sie wird nämlich von den Beteiligten und Betroffenen mitgestaltet und stets veränderten Bedingungen angepasst. Als

Institution mit langer Tradition hat die Schule aber auch eine Beharrungstendenz, eine Tendenz zur Konstanz. Weiter ist sie ein offenes (offen zu anderen Teilsystemen), ein statisches (hinsichtlich der Organisationsstruktur) und zugleich ein dynamisches System (auf Grund der wechselnden Personen und der Beziehungen zwischen den Personen), ein reproduktives System (das den gesellschaftlichen Bedürfnissen nachkommt) und ein soziales System (das sich aus dem Miteinander individueller Personen (Lehrer(innen) und Schüler(innen)) konstituiert).

b) Die Funktionen, die Aufgaben und die Struktur der Schule sind historisch-gesellschaftlich bedingt.

Seit ihrer Institutionalisierung vor mehr als 5000 Jahren wurde die Schule mit zeitbedingt und gesellschaftsbedingt variierenden Erwartungen konfrontiert, sollte sie für die jeweilige Gesellschaft bestimmte Leistungen erbringen (vgl. die Redeweise von den Funktionen der Schule) und Aufgaben übernehmen. Ein Blick in die Geschichte der Schule zeigt die Verschiedenheit ihrer Funktionen und Aufgaben auf eindruckliche Weise. In exemplarischer Hinsicht reicht der Verweis auf das 20. Jahrhundert mit seinen gesellschaftlichen Transformationen, um dieses zweite ‚Wesensmerkmal‘ der Schule zu belegen: Das Jahrhundert beginnt mit der ‚Schule im Kaiserreich‘, die, ständisch gegliedert, die Aufgabe hatte, für Gott, Kaiser und Vaterland Untertanen erziehen zu helfen. In der Weimarer Republik erfuhr die Schule eine demokratische Ausrichtung, wobei die bisherige Rolle der Kirche im Schulbereich reduziert wurde. Der anschließende Nationalsozialismus unterstellte die Schule der Blut- und Boden-Ideologie und vereinheitlichte ihre Organisationsstruktur. Die Nachkriegsdemokratie reorganisierte die Schule, anknüpfend an die Zeit vor 1933, im Sinne einer Restauration und wies die Kulturhoheit den Bundesländern zu (Föderalismus). Zwischen 1965 und 1975 kommt es dann zu einer großen Bildungsreform mit curricularen und organisatorischen Veränderungen großen Ausmaßes (vgl. Bedeutung der Grundschule, Errichtung von Hauptschulen, Schaffung von Gesamtschulen, Reform der Sekundarstufe II, Ausbau des Sonderschulwesens).

Wie die Schule organisiert ist, worin das von Kindern und Jugendlichen zu erlernende Schulwissen besteht und auf welche Weise es erworben werden soll, hängt stets von der Zeit und der Gesellschaftsform ab.

c) Die Schule ist ein Lern- und Lebensraum für die jungen Gesellschaftsmitglieder.

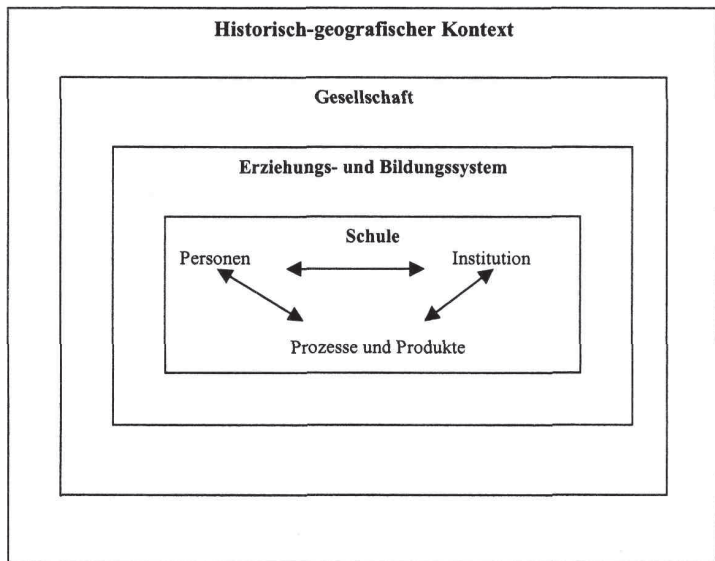
Die Schule – speziell die allgemeinbildende und verpflichtende Regelschule – ist für die nachwachsende Generation da. Sie umfasst die Kindheit, das Jugendalter und z. T. noch das junge Erwachsenenalter aller Mitglieder der Gesellschaft. Sie nimmt deren Lebenszeit in Anspruch und hat mit jungen Menschen zu tun, die der Erziehung und Orientierung bedürfen, da sie sich auf dem Weg von der Unmündigkeit

zur Mündigkeit befinden. Auf diesem Weg stellt ihnen die Schule Lernaufgaben und arrangiert für sie Lernsituationen in systematisch-aufbauender und zirkulär-vertiefender Weise. Die Schule ist für die jungen Gesellschaftsmitglieder nicht nur ihr erster, sondern auch ihr bedeutendster Lernort in diesen Jahren. Als Lernort wirft die Schule die Frage auf, was, wie und wozu in ihr gelernt wird und welches Bild vom Menschen ihr zugrunde liegt. Grundsätzlich sollen sich die Kinder und Jugendlichen in der Schule Bildung aneignen, womit Weltverstehen, Selbst- und Fremdverstehen sowie Weltgestaltung unter Nutzung des eigenen Verstandes und auf der Grundlage eines abendländisch-christlichen/humanistischen Menschenbilds gemeint ist. Die Schule ist als Lernort zugleich zeitweiliger Lebensraum für die Kinder und Jugendlichen, ein Ort, an dem sie 12 und mehr Jahre ihres Lebens verbringen. Das wiederum wirft die Frage auf, welche Lebenserfahrungen sie dort machen und wie die Lernerfahrungen in der Schule mit dem Leben außerhalb der Schule zusammenpassen. Die Schule ist als Lebensraum zugleich noch Arbeitsplatz für die in ihr tätigen Personen: Lehrkräfte, Schüler(innen), pädagogisches und außerpädagogisches Personal, Administration und Aufsichtsinstanzen.

d) Die Schule muss ihre Effektivität nachweisen.

Bereits Ende der 1970er Jahre begann in Deutschland die Diskussion um die Qualität und die Effektivität von Schulen (vgl. Aurin 1987; Fend 1986; Rutter 1980). Die frühen Untersuchungen nannten als Strukturmerkmale guter Schulen primär eine pädagogisch agierende Schulleitung, die Kooperation der Lehrkräfte, eine gemeinsam praktizierte Erziehungsphilosophie, klare Zielorientierungen und eine auf Vertrauen gründende Schulkultur. Heute, in Zeiten von TIMSS und PISA, wird die Qualität von Schulen an messbaren Produkten und überprüfbaren Effekten (outputs, outcomes) festgemacht, ermittelt im Rahmen schulischer Bestandsaufnahmen (Evaluationen), die in einen internationalen Vergleichsrahmen eingeordnet werden können. Diese Bestandsaufnahmen können nicht nur die überprüfbaren Kompetenzen der Schüler(innen) betreffen, sondern – über TIMSS und PISA hinausgehend – auch die Professionalität der Lehrkräfte, die Qualität der Interaktionsprozesse zwischen Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n, die Schulstruktur und die Rahmenbedingungen sowie die pädagogische und ethische Orientierung, die die Schüler(innen) erhalten.

3 Strukturfaktoren des Wirklichkeitsbereichs Schule



Über die Schule theoretisch nachdenken heißt, sie in Beziehung zu den Kontexten zu setzen, die erklären können, warum sie so ist, wie sie ist. Wie aus dem dargestellten Strukturschema ersichtlich wird, sind bei der Schule theoretisch drei deskriptiv-phänomenologisch ermittelbare, zueinander interdependente Strukturfaktoren zu unterscheiden: Institution, Personen und Prozesse/Produkte.

3.1 Der Faktor ‚Institution‘

Gesellschaften schaffen sich Institutionen oder geben Anlass zu Institutionalisierungen, wenn wichtige Aufgaben, grundlegende Bedürfnisse oder überindividuelle Notwendigkeiten nicht (mehr) nebenbei, alltäglich und selbstverständlich (mit) erledigt werden (können). Das gilt beispielsweise für die Sozialisation, die Produktion, den Konsum, die Sicherheit usw., aber auch für die Fortpflanzung der Gesellschaftsmitglieder sowie für deren Erziehung und Ausbildung. Zu den organisierten Nonprofit-Organisationen der Gesellschaft gehört die Schule.

a) Merkmale

Als organisierte Institution ist die Schule ein soziales Gebilde, das auf zweckrational geplante Weise bestimmte gesellschaftliche Ziele verwirklichen soll. Dazu verfügt sie über eine bestimmte Struktur mit Verantwortlichkeiten und Verbindlichkeiten,

wird kontrolliert und vermittelt den in ihr tätigen Personen eine kollektive Akteursidentität (vgl. z.B. die Redeweise: „meine Schule“, „die Goethe-Schule“). Als organisierte *pädagogische* Institution der Gesellschaft weist die Schule einige besondere Merkmale auf:

- Die Schule arbeitet zielgerichtet über mehrjährige Lehr-Lern-Prozesse auf die Verinnerlichung kultureller Werte/Normen, auf die Herausbildung bestimmter Einstellungen und Haltungen und auf die effiziente Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten (Qualifizierung) bei den heranwachsenden Gesellschaftsmitgliedern hin; dazu bedient sie sich auch der Selektion.
- Die Schule ist eine dauerhafte Einrichtung mit relativer Beständigkeit in ihren Strukturen und Funktionen.
- Die Schule weist eine besondere Hierarchie-, Autoritäts- und Kommunikationsstruktur auf.
- In der Schule sind Sprache, Tätigkeiten und Beziehungen formalisiert.
- In der Schule sind Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten geklärt, was bei allen Beteiligten die Ausprägung von Status und Rolle mit sich bringt.
- Die Schule repräsentiert und reproduziert Werte und Verhaltensweisen, die zur Funktionsfähigkeit der Gesellschaft beitragen (vgl. Fend 2008).

Organisierte Institutionen haben ambivalente Wirkungen (vgl. Scott 1995). Auf der einen Seite befriedigen sie durch ihre klaren Strukturen und Funktionen die Bedürfnisse der Menschen nach ‚Sicherheit‘, auf der anderen Seite beschränken sie deren Handlungsmöglichkeiten. So verleiht auch die Schule durch ihre Ordnungen und Regelungen Schüler(inne)n einerseits Verlässlichkeit, andererseits schränkt sie deren Individualitätsentwicklung ein. Darüber hinaus weisen pädagogische Institutionen spezifische Gefährdungen auf. Diese hängen mit der Größe zusammen (Anonymität und Unübersichtlichkeit bei allzu großen Schulen), mit der favorisierten Lehr-Lern-Weise (Lernen auf Vorrat, Papier-Bleistift-Existenz, Vermittlung von ‚trägem Wissen‘) sowie mit Ergebnis- und Leistungsdruck (Noten, Versetzung, Schulversagen). Angesichts dieser Zuschreibungen ist aber festzuhalten, dass die Schule nicht nur funktional zur Gesellschaft steht, sondern immer und zugleich auch dysfunktional; denn sie lehrt die Heranwachsenden selbstständig zu denken, kritisch zu sein, eigenverantwortlich zu handeln und zielt auf deren Emanzipation/Mündigkeit ab (zumindest in demokratischen Gesellschaften). Die Schule ist außerdem noch eine Verwaltungseinrichtung, bei der sich – wie bei allen administrativen Institutionen – die Frage nach Aufwand und Nutzen bzw. Ertrag stellt (vgl. die Bildungsökonomie) und die über eine Verwaltungshierarchie verfügt (Oberste Schulaufsicht, Mittlere Schulaufsicht, Untere Schulaufsicht).

b) Entwicklungen

Die Schule als organisierte Institution der Gesellschaft hat in den 1990er Jahren Innovationen aus dem Bereich der Organisationssoziologie und der Betriebswirtschaft rezipiert und sich zu einer ‚lernenden Organisation‘ mit Deregulierung, mit mehr Autonomie und mit mehr bottom-up- statt top-down-Prozessen weiterentwickelt. Diesem Konzept zufolge sollen die Mitglieder einer Organisation Systemfehler selbst aufdecken, sich ihrer eigenen Handlungsmöglichkeiten bewusst werden und im Team konsensual Lösungen für Fehler, Probleme und Schwierigkeiten erarbeiten.

Da die Schule auf Rationalität und Effektivität ausgerichtet ist, steht sie unter Rechtfertigungs- und Legitimationsdruck. Das seit einigen Jahren dazu verwendete Mittel ist die interne und externe Evaluation. In internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS und PISA wurden zur Qualitätsfeststellung die ‚outputs‘ der Schule (als System und als Einzelschule), ihre messbaren Leistungsprodukte (in Form von standardisierbaren Lernergebnissen der Schüler(innen)), herangezogen und bewertet, weniger deren ‚inputs‘ (wie Lehrer(innen)bildung, Curricula/Lehrpläne, Rahmenbedingungen). Die Ergebnisse dieser internationalen Leistungsvergleiche, die für Deutschland äußerst unbefriedigend ausgingen, setzten eine Diskussion über erfolgreiche und weniger erfolgreiche Schulsysteme in Gang, wobei vielfach von Ganztags- und Gesamtschulsystemen eine Qualitätsverbesserung erwartet wurde. Allerdings ist – wie TIMSS und PISA zeigen – die Qualität der Schule nicht allein von ihrer Organisationsstruktur abhängig, sondern wird wesentlich auch durch die Lehrer(innen)-Schüler(innen)-Interaktionen und die pädagogischen Orientierungen mitbestimmt; Schulqualität kann in unterschiedlichen Schulorganisationssystemen erreicht werden.

Das neue Interesse an der Schule und ihrem Erfolg hat den Blick für ‚failing schools‘ bzw. ‚failing in schools‘ gestärkt und Kriterien dafür auf der Schulebene, der Klassebene und der Schüler(innen)ebene ausgemacht (vgl. Pädagogische Führung 2006). Faktoren auf Schulebene, die die Gefahr des ‚failing‘ verringern, sind gute materielle Ressourcen und Human-Ressourcen, schüler(innen)adaptive Lehrpläne, ein pädagogisches, unterrichtsorientiertes, nichtbürokratisches Schulmanagement, Teamarbeit bei den Lehrkräften, Fortbildung der Lehrkräfte, Elternmitwirkung in der Schule, Aufbau von Netzwerken zwischen Schulen, Fremd- und Selbstbeurteilung bei den Leistungen der Schüler(innen), eine respektvolle, geordnete und leistungsorientierte Schumatmosphäre sowie strukturierte und Selbsttätigkeit fördernde Lehr-Lern-Prozesse (vgl. Huber 2002; Muijs et. al. 2006). Außerdem wenden sich Schultheoretiker(innen) und -praktiker(innen) seit kurzem bei der Feststellung der Leistung von Schulen mehr und mehr von der ausschließlichen output- oder outcome-Orientierung ab und bevorzugen den sogenannten „value-added-Ansatz“. Dieser hält fest, mit welchen Leistungen eine Schüler(innen)gruppe eingeschult wurde und welche Leistungen diese am Ende der Schulzeit aufweist, um daraus den

Mehrwert abzuleiten, den die Schule durch Kompensierung der Schüler(innen)-defizite erreicht hat (vgl. Clarke 2004).

c) Funktionen und Aufgaben der Schule

Trennt man begrifflich zwischen ‚Funktionen‘ und ‚Aufgaben‘ dann sind Funktionen grundsätzlich betrachtete Leistungserwartungen der Gesellschaft und des Staates an die Schule, die diese im Unterricht und im Schulleben zu realisieren gehalten ist. Aufgaben sind davon zu unterscheiden, insofern sie konkret-praktische Konsequenzen aus diesen Funktionen sind (z.B. aus der Selektionsfunktion die Aufgabe der Leistungsbeurteilung), aber auch aus jeweils aktuellen Bedürfnissen der Gesellschaft erwachsen können (z.B. Bearbeitung des Problems Rechtsradikalismus).

1. Die Funktionen der Schule

Bei den Funktionen der Schule ist die Fachliteratur nicht nur begrifflich, sondern auch konzeptionell uneinheitlich. Die Zahl der Funktionen in neueren Publikationen variiert zwischen zwei und fünf Funktionen.

Zwei Funktionen

Autor(inn)en, die zwischen Funktionen und Aufgaben nicht unterscheiden und auch nicht Funktion und ‚Auftrag‘ gegeneinander abgrenzen, bezeichnen als Funktionen der Schule Bildung und Erziehung. Was gemeinhin als Auftrag der Gesellschaft an die Schule bezeichnet wird, nämlich den heranwachsenden Gesellschaftsmitgliedern persönlichkeitsbildende, kulturell bedeutsame Kenntnisse, Einstellungen, Motivationen, Volitionen und Verhaltensweisen aneignen zu lassen und zu versuchen, aus ihnen mündige, selbstbestimmte, sich selbst (auch emotional) steuernde, mitbestimmende und solidarisch handelnde, engagierte Menschen werden zu lassen, wird hier als Funktion oder Aufgabe bezeichnet. Vertreter(innen) dieser Konzeption finden sich vorwiegend in der Medienöffentlichkeit.

Drei Funktionen

Der Schulpädagoge H. Meyer (1987, 305ff) wiederum nennt drei Grundfunktionen der Schule:

- Die Reproduktionsfunktion: Die Schule soll der Reproduktion und Weiterentwicklung der Gesellschaft durch schulische Sozialisation des Einzelnen dienen, und zwar in den Dimensionen Qualifizierung (durch Vermittlung von Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Kritikfähigkeit), Selektion (durch Vermittlung von Disziplin und Leistungsorientierung) und Integration (durch Anpassung an die und Verständnis über die Normen und Traditionen der Gesellschaft).
- Die Humanfunktion: Die Schule soll das Aufwachsen der Schüler(innen) in Menschlichkeit ermöglichen, und zwar indem Gefährdungen möglichst vermieden werden sowie durch Behüten, Pflegen, Beschäftigung und nützliche Arbeiten, Spiel und Geselligkeit oder auch ästhetisches Gestalten.

- Die Bildungsfunktion: Die Schule soll der „Freisetzung des Menschen zu sich selbst“ dienen, und zwar durch Aufklärung, durch Ermutigung zur Kritik, durch Weckung von Selbstvertrauen sowie durch Befähigung zum solidarischen Handeln.

Vier Funktionen

In seiner soziologischen Betrachtung des Bildungswesens sieht H. Fend Schulsysteme als „Orte der gesellschaftlich kontrollierten und veranstalteten Herstellung von Subjektivität“. Allerdings wird in ihnen die „erwünschte Individualität und subjektive Gestalt von Menschen [...] über die Entwicklung eines ‚Masterplans‘ der inhaltlichen Bildung, über gesetzliche Normierungen, über die Bereitstellung materieller und personeller Ressourcen sowie über die Entwicklung professioneller Kompetenzen systematisch über viele Jahre arrangiert“ (Fend 2012, 44). Infolgedessen lassen sich schulische Lehr-Lern-Prozesse unter einer doppelten Perspektive betrachten: unter der Perspektive der Reproduktion der Gesellschaft und unter der Perspektive der sich entwickelnden individuellen Persönlichkeit des Schülers/der Schülerin.

Die Funktionen von Bildungssystemen, wie auch der Schule, sind dementsprechend gesellschaftliche (soziale) und individuelle. H. Fend listet vier gesellschaftliche Funktionen auf:

- Die Enkulturationsfunktion, worunter er die Reproduktion kultureller Sinnsysteme von der Sprache bis zu grundlegenden Wertorientierungen durch das Schulsystem versteht; sie erfolgt durch Aneignung kultureller Fertigkeiten und kultureller Verständnisformen von Welt und Person über den Unterricht und das Schulleben. Diese kulturelle Reproduktion zielt in den westlichen Demokratien auf Sinnvermittlung, Rationalität und Wissenschaftlichkeit ab.
- Die Qualifikationsfunktion, bei der es um die Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen geht, die man zur Ausübung von Tätigkeiten und Arbeiten benötigt; letztlich ist an die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit gedacht. Die Qualifikationsfunktion hat die Berufsfähigkeit der jüngeren Generation zum Ziel, also die Erzeugung von Humankapital.
- Die Allokationsfunktion, die mit einer sozialen Selektion einhergeht und bei der die Schule durch das Leistungs- und Prüfungswesen Schüler(innen) für zukünftige Berufslaufbahnen, Aufgaben und Positionen verteilen hilft; hier reproduziert sich die soziale Struktur der älteren Generation in der jüngeren. Die Allokation in den westlichen Demokratien folgt den Normen Offenheit, Leistungsgerechtigkeit und Mobilität.
- Die Integrationsfunktion, die mit der Legitimationsfunktion des Bildungswesens verbunden ist und die durch die Reproduktion der gesellschaftlichen Normen, Werte und Weltansichten zur Stabilisierung der sozialen und politischen Verhältnisse beiträgt, von der Autorität über die Leistungsorientierung bis zur

Friedenssicherung. Die Integrationsfunktion berücksichtigt auch die Inklusion aller Individuen im nationalen Gemeinwesen und die Internationalisierung des menschlichen Verantwortungszusammenhangs.

Aus der Sicht der Betroffenen (Schüler(innen), Eltern) ist das Schulsystem, ist die Schule, von großer Auswirkung auf individuelle Lebensverläufe. Jede der genannten gesellschaftlichen Funktionen bietet für den Einzelnen spezifische Handlungschancen und Entwicklungsmöglichkeiten der Lebensgestaltung (vgl. Fend 2012, 44ff).

Fünf Funktionen

Der Versuch, die Leistungserwartungen des Staates an die gesellschaftliche Institution Schule deskriptiv-phänomenologisch zu erfassen und dabei die gesetzlichen Vorgaben einzubeziehen, führt zur Formulierung von fünf Grundfunktionen. Diese sind:

- die Qualifikation der jungen Gesellschaftsmitglieder durch Vermittlung von Wissen und Können, Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, Vorbereitung auf Arbeitswelt und Beruf usw. (Qualifikationsfunktion);
- die Personalisation der jungen Gesellschaftsmitglieder durch Erziehung (Außenbezug) und Bildung (Innenbezug), damit sie ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten höchstmöglich entfalten, ihre Individualität in der Gemeinschaft mit anderen entwickeln und in verantwortungsvoller Weise in der Gesellschaft einsetzen (Personalisationsfunktion);
- die Sozialisation der jungen Gesellschaftsmitglieder als deren Einführung in die soziokulturellen Ordnungen und Maßstäbe (Normen) der Gesellschaft und in das von der Sozietät gewünschte oder erlaubte Verhalten sowie in die Übernahme von Rechten und Pflichten in Staat und Gesellschaft (Sozialisationsfunktion);
- die Enkulturation der jungen Gesellschaftsmitglieder als Erlernen und Weiterentwickeln der Traditionskultur, die dem Überleben und ‚guten‘ Leben im europäischen, christlich oder humanistisch geprägten Raum dient, damit kulturelle Rückschritte vermieden und Kulturentwicklung vorangetrieben werden (Enkulturationsfunktion);
- die Selektion der jungen Gesellschaftsmitglieder, durch die – nach möglichst optimaler schulischer Förderung – deren Allokation und Platzierung im Gesellschaftssystem vorbereitet wird (Selektionsfunktion).

2. Die Aufgaben der Schule

Aus diesen Funktionen ergeben sich bestimmte Aufgaben, die die Lehrer(innen) im Unterricht und im Schulleben zu erfüllen haben. Die Aufgaben variieren und verändern sich in Entsprechung zu gesellschaftlichen Transformationen. Denn sie sind zum einen zeitbedingte Realisierungen der juristisch formulierten Grundfunktionen und ergeben sich zum anderen aus Erfordernissen und Erwartungen, die die veränderte Lebenspraxis der Gesellschaftsmitglieder mit sich bringt. Dienen die

Funktionen im Letzten der gesellschaftlichen Stabilisierung, Legitimierung, Reproduktion und Steuerung und sind sie aus der Perspektive der Gesellschaft entworfen, so richtet sich bei den Aufgaben der Blick mehr auf das konkrete Handeln der Lehrkraft in den schulischen Strukturen. Bleibende Aufgaben wie Unterricht, der Erziehung und Bildung anstrebt, oder Förderung stehen dabei neben solchen, die aus gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahre erwachsen sind wie Integration, Kompensation, Interkulturelles Lernen oder Betreuung.

d) Organisationsformen der Schule

Im deutschen Schulsystem finden sich unterschiedliche Organisationsformen von Schule:

- Grundlegend ist die Aufteilung in Allgemeinbildende Schulen, Berufsbildende Schulen und Förderschulen (einschließlich Förderberufsschulen).
- Im Bereich der Allgemeinbildenden Schulen stehen nebeneinander:
 - drei- oder zweigegliederte Schulen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium bzw. Mittelschule/Regelschule/Sekundarschule, Gymnasium, integrierte Haupt-/Realschule und Gymnasium) und Gesamtschulen mit den Abschlüssen des Gymnasiums, der Hauptschule und der Realschule
 - Schulen mit vollständiger Inklusion von Förderschüler(inne)n und inklusive Schulen mit organisierten Regelschul-Förderschul-Kooperationen
 - Ganztagschulen in offener Form (als Angebot mit Pflichtunterricht am Vormittag) und in gebundener Form (mit Pflichtunterricht vor und nachmittags rhythmisiert)
 - Ganztagschulen und Halbtagschulen
 - Schulen in staatlicher und Schulen in nichtstaatlicher Trägerschaft
 - Schulversuche, Versuchsschulen, Schulmodelle, Modellschulen, Freie Schulen, Alternative Schulen – wobei für alle diese Sonderformen im Pflichtschulbereich eine staatliche Bewilligung erforderlich ist
 - Ersatzschulen, an denen staatliche Pflichtschulabschlüsse erworben werden können, und Ergänzungsschulen, die ein spezielles Zusatzangebot auf dem Bildungssektor machen (z.B. Sprachschulen).

3.3 Der Faktor ‚Personen‘

Die Schule ist Betätigungsort für verschiedene Personengruppen: Lehrer(innen), Schüler(innen), nichtpädagogisches Personal (Hausmeister(in), Reinigungskräfte, Technischer Dienst), Eltern, Vertreter(innen) der Schulaufsicht und der Schulträger, in manchen Schulen auch Sozialpädagog(inn)en, Sonderpädagog(inn)en, Förderlehrkräfte und Fach(praxis)lehrkräfte. Im Fokus der Betrachtung stehen hier die Lehrer(innen) und die Schüler(innen).

a) Lehrerinnen und Lehrer

Lehrkräfte üben für den Staat hoheitliche Rechte aus und stehen zum Staat in einem Dienst- und Treueverhältnis; deshalb haben sie meist den Beamtenstatus. Sie unterstehen dabei nicht nur den allgemeinen Gesetzen und Vorschriften, sondern zusätzlich dem Beamtenrecht, den Lehrer(innen)dienstordnungen, den Schulgesetzen und Schulordnungen. Rollenerwartungen mit unterschiedlichem Verpflichtungsgrad (Muss-, Soll- und Kann-Erwartungen) werden von schulischen Interaktionspartner(inne)n (Vorgesetzte, Kolleg(inn)en, Schüler(innen), Eltern, Schulträger) und von der außerschulischen Öffentlichkeit (Vereine, Verbände, Kirchen, Wissenschaft, Kultureinrichtungen usw.) an sie gerichtet. Zusätzlich sieht sich die/der einzelne Lehrer(in) als Privatperson noch Erwartungen aus dem Familien-, Freundes- und Freizeit-Bereich gegenüber. Bei so unterschiedlichen Rollenerwartungen sind Rollenkonflikte (Intrarollenkonflikte, Interrollenkonflikte) leicht möglich.

Besondere Kennzeichen des Lehrer(innen)berufs sind nach K. Ulich (1996):

- Der Lehrer(innen)beruf ist ein Kulturberuf, der Kinder und Jugendliche an die kulturellen Lebensformen, in denen sie leben (wollen), heranführt.
- Der Lehrer(innen)beruf ist ein Gesellschaftsberuf, der im Auftrag der Gesellschaft und zu deren Zwecken ausgeübt wird.
- Der Lehrer(innen)beruf ist ein Sozialberuf, der sozialetisches Engagement voraussetzt.
- Der Lehrer(innen)beruf ist ein didaktischer Beruf, der bei Kindern und Jugendlichen durch Lehren Lernen auslösen soll.
- Der Lehrer(innen)beruf ist ein bürokratischer Beruf, zu dem auch administrative und kustodiale Tätigkeiten gehören.
- Der Lehrer(innen)beruf ist ein akademischer Beruf, der über eine fach- und erziehungswissenschaftliche Hochschulausbildung erlangt wird.

Dementsprechend und unter Berücksichtigung des modernen Lehr-Lern-Begriffs (vgl. Konstruktivismus, Kognitivismus) verstehen sich Lehrer(innen) heute (1) als Vermittler von Wissen, Können und Einstellungen, (2) als Moderator(inn)en beim Selbstlernprozess der Schüler(innen), (3) als Coach bei Fragen und Problemen des Lernens, des Verhaltens und der Bildungsplanung von Kindern und Jugendlichen sowie (4) als Personalführer(in), die/der die Kinder und Jugendlichen begleitet, ihre Potenziale zu entdecken und sich selbst anspruchsvolle (Lebens-)Ziele zu setzen.

Für die Bewältigung ihrer Berufsaufgaben benötigen Lehrer(innen) eine Reihe von Kompetenzen, die aus einer Verknüpfung von Theoriereflexion mit Praxiserprobung erwachsen. H. Fend (2001) teilt sie wie folgt ein:

1. Fachkompetenz, fachdidaktische und allgemeindidaktische Kompetenz, um die Schüler(innen) komplexe Lerninhalte strukturiert, methodisch variantenreich

- und an ihre individuelle Lernlage angepasst aneignen und sie das Lernen erlernen zu lassen;
2. Pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenz zum Erkennen der lern- und entwicklungspsychologischen Besonderheiten der Schüler(innen), um ihre besonderen Befähigungen, Belastungen und Leistungsmöglichkeiten einschätzen zu können, um die soziale Dynamik einer Klasse/Lerngruppe berücksichtigen zu können sowie um mit schwierigen Schüler(inne)n besser umgehen zu können;
 3. Kommunikative und soziale Kompetenz, damit die Lehrkraft mit allen inner- und außerschulischen Interaktionspartner(inne)n förderliche Gespräche führen kann;
 4. Psychohygienische Selbstkompetenz, Selbstreflexivität und Souveränität (als Kennzeichen einer ‚gefestigten‘ Persönlichkeit), um den vielfältigen Belastungen, der Kritik, den Zumutungen und Emotionen, aber auch den Selbstansprüchen an eine gute Berufsausübung gewachsen zu sein;
 5. Teamfähigkeit; Bereitschaft zur Innovation und zum permanenten Weiterlernen; Kompetenz zur Wertklärung und Wertorientierung auf der Basis von Menschenwürde und Menschenrechten.

b) Schülerinnen und Schüler

Als Junge oder Mädchen, Kind oder Jugendliche(r) kommt man in die Schule. Durch den Eintritt in diese (Zwangs-)Institution wird man zur/zum Schüler(in), d.h. zu jemandem, dessen Status und Rolle man erst lernen muss. In Kooperation und Konkurrenz mit Altersgleichen bekommen Schüler(innen) Aufgaben und Arbeiten zu erledigen, werden dafür bewertet und müssen sich den Regularien und den Verhaltensanforderungen des Lernorts Schule unterordnen. Das bedeutet rechtlich jedoch nicht, dass sie nun Objekt der staatlichen Hoheit über die Schulen wären; vielmehr ist jede Schülerin/jeder Schüler – unabhängig vom Alter – Träger von Rechten und Pflichten und in der Personenwürde und den Grundrechten von jedem zu respektieren. Im Einzelnen haben die Schüler(innen) das Recht auf Bildung und Förderung ihrer gezeigten Begabungen, auf Beteiligung und Mitwirkung im Unterricht und in der Schule, auf Information über alle sie betreffenden Bereiche von Schule und Unterricht, auf Beschwerde bei als ungerecht empfundener Behandlung oder Beurteilung sowie auf freie Meinungsäußerung unter Wahrung der Persönlichkeitsrechte anderer. Diesen Rechten stehen drei zentrale Pflichten gegenüber: die Teilnahme an Unterricht und Schule, die Einhaltung der Schulordnung sowie die Unterlassung von Störungen in Schule und Unterricht. Kommt ein(e) Schüler(in) diesen Verpflichtungen nicht nach, setzt ein gestuftes Sanktionsinstrumentarium ein, das als Erziehungs- und Ordnungsmaßnahme verstanden werden soll: vom Verweis über zahlreiche Zwischenschritte bis zum Schulausschluss als zeitweilige Suspension des Rechts auf Bildung.

Schüler(in)-Sein ist indes nur *ein* Rollen- und Statussegment der Jungen und Mädchen. Neben der Schule und außerhalb von ihr unterliegen sie höchst unterschiedlichen Sozialisations- und Erziehungseinflüssen, die nicht immer mit denen der Schule übereinstimmen. Sie leben gleichzeitig in verschiedenen ‚Welten‘ und machen dort Erfahrungen mit sich, mit anderen Menschen und mit Sachverhalten/Problemen. Als solche ‚Welten‘ sind zu nennen: die ‚Familie‘ mit ihren heute facettenreichen Lebensformen (Kleinfamilie mit einem oder mehreren Kindern, Alleinerziehende Mütter/Väter, Aufwachsen bei den Großeltern, Patchworkfamilien, Heimunterbringung, Leben bei älteren Geschwistern usw.), die Gleichaltrigen-gruppe (peers) mit ihrem Anspruch auf Selbstregulierung, mit spezifischen Subkulturen, eigenen Hierarchien und Mitgliedschaftsritualen, die Medien mit ihrem Angebot an Identifikationsmöglichkeiten für Prioritäten im Leben, für das Sozialverhalten und das Geschlechterverhalten sowie das Alltagsverhalten der Gesellschaftsmitglieder, mit dessen Hilfe diese sich in der Gesellschaft positionieren, ihre Bedürfnisse, Wünsche und Interessen durchsetzen. Da diese ‚Welten‘ eigene und unterschiedliche Normenkonzepte vermitteln und Lebensentwürfe in ihrer Praxis demonstrieren, ist es für Heranwachsende schwierig, ihre Identität und ihr Selbst zu entwickeln. Die Schwierigkeit steigt, wenn dieselben Kinder und Jugendlichen in der Schule mit Verhaltenserwartungen konfrontiert werden, die sich von den außerschulischen maßgeblich unterscheiden, und wenn diese Verhaltenserwartungen zugleich durch Schulabschlüsse den Erfolg in der Gesellschaft mit determinieren. Denn in der Schule geht es – dem Erziehungs- und Bildungsauftrag dieser Institution entsprechend – um Polaritäten, die nicht einseitig aufhebbar sind, wie Pflichten versus Eigeninteressen, Anstrengungen versus Spaß, Leistungserbringung versus Lust/Unlust am Lernen, Zukunftsorientierung versus sofortige Bedürfnisbefriedigung. Mit den schulbezogenen Lern- und Verhaltenserwartungen stoßen Lehrkräfte heute bei mehr und mehr Schüler(inne)n auf Widerstand. Dieser äußert sich in Unterrichtsstörungen und Verstößen gegen die Klassen- und Schulordnungen. Ihre Motive sind dabei: Langeweile kompensieren, Desinteresse demonstrieren, Aufmerksamkeit erregen, Macht zeigen, Prestige schützen, Rache nehmen, Lust am Quälen und Zerstören ausleben, innerpsychischen Zuständen Ausdruck geben (vgl. Hillenbrand 2003; Winkel 2006). Bemerkenswert ist dabei, dass Lehrer(innen) und Schüler(innen) die Unterrichtsstörungen verschieden wahrnehmen und interpretieren. Lehrkräfte neigen dazu, sie auf Dispositionen der Schülerin/des Schülers zurückzuführen und deren Elternhaus dafür hauptsächlich verantwortlich zu machen, Schüler(innen) legitimieren ihr Fehlverhalten im Unterricht meist mit dem Hinweis auf langweiligen Unterricht, nervende Lehrer(innen) und uninteressante Lerninhalte.

3.3 Prozesse und Produkte

Die Prozesse und Produkte der Schule hängen von dem Leistungsverhältnis, in dem die Schule einerseits zur Gesellschaft (= Funktionen der Schule), und andererseits zur/zum einzelnen Schüler(in) (=Aufgaben der Schule) steht, ab. Sie lassen sich bestimmten Handlungsfeldern von Lehrkräften und Schüler(inne)n zuordnen.

a) Handlungsfelder der Lehrkraft

Seit dem Strukturplan für das Bildungswesen aus dem Jahre 1970 (Deutscher Bildungsrat 1970) hat sich die Diskussion um die Berufsaufgaben von Lehrkräften weiterentwickelt. Im Jahre 2000 vereinbarte die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) zusammen mit den Vorsitzenden der Lehrer(innen)verbände die folgenden Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer:

- *Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.*
- *Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist.*
- *Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen aus.*
- *Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter.*
- *Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung.*

Des Weiteren unterschied die KMK beim Lehrer(innen)beruf drei Dimensionen, die Wissensdimension, die Motivationsdimension und die Könnensdimension.

Beim Handlungsfeld *Unterrichten* gibt die Schule der Lehrkraft den Organisationsrahmen und die Lehrinhalte vor (Ganztags-/Halbtagschule, Gegliederte Schule/Gesamtschule, Stundenplangestaltung, Lehrerstunden mit Fächerzuweisung, Lehrpläne, Schulbücher), verweist in pädagogischer und didaktischer Hinsicht aber auf ihre Eigenverantwortlichkeit – wobei ihre Entscheidungen auf diesem Gebiet den jeweils aktuellen Forschungsergebnissen der Fach- und Erziehungswissenschaften entsprechen müssen. Vorab festgelegt sind auch Art und Umfang der Leistungsüberprüfungen zum Unterricht, die Regelungen zum Bestehen oder Nichtbestehen von Prüfungen und zur Jahrgangsversetzung.

Erziehen erfolgt in der Schule über den Unterricht und das Schulleben. Gesetzlich (vgl. Landesgesetz, Hinweise in Lehrplanpräambeln) trägt die Schule der Lehrperson die Erziehungsaufgabe an und erwartet, dass sie sich damit identifiziert und sie aktiv betreibt. Die Ziele der schulischen Erziehung, die unteilbar mit den Schüler(innen)eltern, deren primäres Recht und primäre Pflicht die Kindererziehung ist (vgl. Grundgesetz Art. 6), zusammen ausgeübt wird, sind in der Summe der Mündigkeit der Heranwachsenden in der Demokratie und in einer globalisierten Welt verpflichtet; sie werden oft auch mit Emanzipation umschrieben, verstanden als Befähigung der Schüler(innen) zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (vgl. Klafki 1996). Dazu sollen die Schüler(innen) individuelle

und soziale Grundkompetenzen erwerben wie Toleranz, Hilfsbereitschaft, Fairness, Leistungsbereitschaft, Kreativität, Selbstkontrolle, Verantwortungsübernahme usw. sowie Schlüsselkompetenzen, die sie in der Berufs- und der Alltagswelt benötigen wie Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktlösefähigkeit, Zivilcourage, aber auch Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Höflichkeit usw. Der erziehende Unterricht in allen Schulfächern (nicht nur in Religion oder Ethik) und das pädagogisch gestaltete Schulleben, bei dem Schüler(innen) den Wert solcher Verhaltensweisen und Einstellungen an sich selbst und anderen erfahren können, sind Gelegenheiten erzieherischen Handelns in der Schule.

Die Schule ist auch ein Ort der *Diagnose*. Diagnostik ist die Basis für mehrere andere Handlungsfelder der Lehrkräfte. Denn in ihr werden erstens rechtsfähige Urteile über die von den Schüler(inne)n dargebotene Leistung gefällt (vgl. Beurteilen) und zweitens beraten in ihr Lehrer(innen) Schüler(innen) bei ihrem Lernen, ihrem Verhalten, ihrem weiteren Bildungsweg oder bei ihrer Berufsfindung (vgl. Beraten); schließlich ist die genaue Diagnostik nötig, um Schüler(innen) ihren Möglichkeiten entsprechend fördern zu können (vgl. Fördern). Das Diagnostizieren umfasst das Lernverhalten, das Sozialverhalten und das allgemeine Verhalten der Schüler(innen) im Unterricht und in der Schule. Der Lehrkraft und der Schule zugänglich sind dabei nur bestimmte Methoden der Psychodiagnostik, nämlich Gespräch, Interview, Fragebogenerhebung, systematische Beobachtung, soziometrische Verfahren und die Analyse von Handlungsprodukten der Schüler(innen); Expert(inn)en vorbehalten bleiben Untersuchungsmethoden wie Anamnesen, formelle Tests, psychoanalytische oder verhaltenstherapeutische Vorgehensweisen. Die Diagnostik ist ein zielgerichteter Prozess der Sammlung und Auswertung von Daten über Schüler(innen). Als Förderdiagnostik verstanden, ist sie die Grundlage für pädagogisch-didaktische Maßnahmen der Lehrkraft, um die in der Schülerin/im Schüler liegenden Kräfte, Potenziale und Stärken entfalten zu helfen. Wenn die Absicht des *Förderers* die Diagnostik leitet, dann ist sie mehr an den Kompetenzen der Schülerin/des Schülers, denn an seinen Defiziten orientiert, dann interessiert sie sich für deren/dessen eigene Ressourcen und die ihres/seines Umfelds, dann nutzt sie den zu einem bestimmten Zeitpunkt ermittelten Status der Schülerin/des Schülers nicht zu ihrer/seiner Segregation sondern zur Planung eines sie/ihn betreffenden Optimierungsprozesses. Dessen ungeachtet dient die Diagnostik aber auch der *Beurteilung* der Schüler(innen)leistungen, was im Einzelfall sehr wohl zu seiner Segregation führen kann (Sitzenbleiben, Schulwechsel). Diagnostizieren nützt schließlich auch bei der Beratung der Schülerin/des Schülers und/oder ihrer/seiner Eltern in der Schule. Die *Beratung*, eine Art soziale Interaktion zwischen einer/einem Ratsuchendem und einer/einem Ratgeber(in) über ein Problem des Ersteren, hat das Ziel, die Entscheidungsfähigkeit der/des Ratsuchenden im Dialog zu vergrößern; dies geschieht dadurch, dass die/der Ratgeber(in) die Informationsbasis der/des Ratsuchenden verbreitert und mit ihr/ihm zusammen realisierbare

Lösungen erarbeitet, aus denen diese/dieser die ihr/ihm möglichen ergreift und sie umzusetzen versucht. Teamarbeit und Kooperation sind Handlungsbereiche der Schule, die in den letzten Jahren in den Vordergrund gerückt sind. Aus der Betriebswirtschaft kommend wurde der Teamgedanke in der Schule rezipiert und damit zum Ausdruck gebracht, dass die komplexe und komplizierte Schulwirklichkeit nicht mehr von ‚Einzelkämpfer(inne)n‘ gemeistert werden kann, seien dies Schulleiter(innen), Funktionsträger(innen) oder ‚einfache‘ Lehrer(innen). Wenn Personen mit unterschiedlichen Kompetenzen, Spezialisierungen und Interessen erfolgreich zusammenwirken, kommt es zu mehrperspektivischen Sichtweisen und so lassen sich Aufgaben in der Regel adäquater darstellen und bearbeiten. Kooperieren im Lehrer(innen)team heißt auch, für den Erfolg des Unterrichts und der Schularbeit gemeinsam Verantwortung zu tragen; mit Eltern zusammenarbeiten heißt nicht nur, sie bei der Erziehung und Bildung ihrer Kinder als Partner(innen) ernst nehmen, sondern auch deren Expertise und Lebenserfahrung in die Schule einbeziehen; sich in Gesprächsgruppen mit Vertreter(inne)n kommunaler Institutionen des Bildungs- und Sozialbereichs gemeinsame Projekte überlegen und durchführen, bringt Lernen und Leben zusammen und unterstützt die Erfahrung der Schüler(innen), dass Gelerntes außerhalb der Schule Bedeutsamkeit hat; zusammen mit Sozialpädagog(inn)en, Sonderpädagog(inn)en und Therapeut(inn)en für eine(n) Schüler(in) einen Förderplan zu entwickeln, kommt diesem zugute und eröffnet der Lehrkraft einen anderen Blick auf diese(n) Schüler(in). Seit in den 1990er Jahren die ‚teilautonome Schule‘ oder ‚die Schule mit Freiräumen zur Selbstgestaltung‘ propagiert wurde, erkannten immer mehr Schulen den Wert der *Teamarbeit*. Mit der Forderung nach *Schulentwicklung*, mit der Diskussion um die Schulkultur und die Notwendigkeit der Erstellung von Schulcurricula entstanden überall Steuerungsteams, Corporate-Identity-Teams, Fachgruppen-Teams und Teams für Spezialaufgaben an der Schule.

Seit Mitte der 1990er Jahre unterliegt die Schule auch der *Evaluationsverpflichtung*. Jede Lehrperson sollte die eigene Praxis anhand erhobener (möglichst objektiver) Daten und Dokumente auf ihre Qualität überprüfen (interne Evaluation, Selbstreflexion/Selbstevaluation). Zusätzlich sollten die Lehrkräfte sich turnusmäßig in der Schulevaluation einer Begutachtung durch externe Evaluationsteams unterziehen (externe Evaluation). Ziel ist es, Rechenschaft über die tatsächlichen Leistungen einer Schule und ihrer Lehrer(innen) abzulegen, die Produkt-, Prozess-, Orientierungs- und Struktur-Qualität der schulischen Arbeit zu ermitteln, zu sichern und ggf. zu verbessern. Hieraus und aus den veränderten Bedingungen des Schulehaltens erwächst die Notwendigkeit zur permanenten persönlichen und beruflichen *Weiterentwicklung* der Lehrkräfte.

Hinzu kommen für die einzelne Lehrkraft noch Arbeiten des Arrangierens und Organisierens von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aktivitäten, solche

des Klassenmanagements und solche des gestalteten Schullebens (Theateraufführungen, Konzerte, Sportveranstaltungen, Exkursionen, Unterrichtsgänge usw.).

b) Handlungsfelder der Schülerin/des Schülers

Die schulbezogenen Handlungsfelder der Schülerin/des Schülers betreffen deren Erwerb von Kompetenzen über Lernprozesse, die sowohl von außen durch Lehrer(innen) oder Situationen veranlasst und angeregt werden als auch durch selbstinitiiertes, kreatives oder kooperatives Schüler(innen)handeln zustande kommen. Kompetenzen werden dabei verstanden als lern- und trainierbare Verhaltensweisen, die sich aus Wissen, Verstehen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammensetzen und über die der Mensch situationsunabhängig und im Sinne eines situationsangemessenen Agierens/Reagierens verfügt (vgl. Weinert 2001).

In Anlehnung an den heute gebräuchlichen erweiterten Lernbegriff unterscheidet man in der Schulpädagogik:

1. die Sachkompetenz

- intelligentes Wissen aus allen Dimensionen des menschlichen Lebens und Erlebens, d.h. ein systematisch geordnetes, disziplinares und interdisziplinär sowie lebenspraktisch vernetztes, flexibel handhabbares Fundament von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten
- die Erfahrung, dass fachwissenschaftliche Erkenntnisse von der verwendeten Forschungsmethode und dem Forschungsinteresse abhängen
- die Einschätzung der Unterrichtsfächer als ‚Fenster zur Welt‘, als spezifischer, selektiver Blick auf die komplexe Lebenswirklichkeit

2. die Selbstkompetenz

- ein positives Selbstwertgefühl durch Erfolgserlebnisse in Schule und Unterricht
- Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit
- Verantwortungsgefühl für sich und andere
- Wertschätzung der kulturellen Gegebenheiten und Mitwirken an deren humaner Fortentwicklung
- Innovationsbereitschaft, Flexibilität und Bereitschaft zur Weiterbildung
- Leistungsbereitschaft
- kritische Selbstreflexion des eigenen Tuns und Verhaltens
- eine positive Einstellung zu den Lerngegenständen und zum Lernen insgesamt

3. die Sozialkompetenz

- Fähigkeit und Bereitschaft zum sozialen Engagement
- Team- und Kooperationsbereitschaft
- Engagement für gemeinschaftliche Belange und zugunsten der natürlichen Lebensgrundlagen
- Solidarität und Sozialverpflichtung der erworbenen Bildung

4. die Lern- und Methodenkompetenz

- das Lernen gelernt haben
- Informationen beschaffen, analysieren und beurteilen können
- freie Texte und Sachtexte abfassen können
- Quellentexte auswerten können
- Beweisverfahren durchführen können
- Argumentationen, Gespräche und Diskussionen führen können
- naturwissenschaftliche Experimente ausführen und Beobachtungen durchführen können
- Gedanken und Gefühle in Literatur, Kunst und Bewegung umsetzen können

Die Liste dieser 4 Kompetenzen ergänzen einige Schulpädagog(inn)en noch um die Moralkompetenz, die in der Fähigkeit und Bereitschaft zum Erkennen und Anerkennen von Werten und Normen besteht. Diesen Kompetenzen lassen sich alle Ziele und Inhalte des Unterrichts leicht zuordnen. Sie fassen das, was bislang mit Lernzielen gemeint und an Hand von Lerninhalten realisiert wurde, zu neuen Kategorien zusammen.

Zum Erwerb dieser Kompetenzen brauchen Schüler(innen) eine Schule, die Lernort und Lebensraum zugleich ist, die Erleben, Erfahren, Erkennen, Bedeutungsgebung und Kommunizieren verbindet. Dazu ist ein Lernen und Lehren einerseits in unterrichtlich arrangierten und andererseits in wenig determinierten Lernumgebungen nötig (vgl. Sacher 2006). Lernen als handelnder Aufbau von Kompetenzen braucht die Einbettung in kind- und jugendgemäß authentische Problemstellungen, die Berücksichtigung multipler Kontexte und Perspektiven, das Aufgreifen der Ideen und Vorstellungen der Schüler(innen) bei der Auswahl von Lerngegenständen, den Erwerb von Wissen im sozialen Austausch, die permanente Anregung zur Selbstreflexion und Selbstkonfrontation der Schülerin/des Schülers mit den ‚Sachen‘. Statt der Belehrung durch die Lehrperson braucht es die kooperative Thematisierung und Aneignung von Lerninhalten durch die/den Schüler(in). Und da zum Kompetenzerwerb nicht nur Wissen sondern auch Einstellungen und Verhaltensweisen gehören, muss die Schule Anlässe arrangieren und Situationen ermöglichen, in denen Schüler(innen) diese selbstreferenziell entwickeln können. Gelegenheit dazu bieten alle Schulfächer, vor allem aber auch das gestaltete Schulleben sowie vielfältige außerunterrichtliche und außerschulische Aktivitäten der Schulgemeinschaft. Die Schule wird so nicht nur Ort des Lernens, sondern auch Ort gelebten Lebens, in dem Kinder und Jugendliche wichtige Erfahrungen für ihr Leben machen können: Erfahrungen mit der Zeit, dem Raum, ihrer eigenen Persönlichkeit und der Gemeinschaft. Die Übernahme von Verantwortung und das Eingehen von Verpflichtungen, Teamfähigkeit und Verständigungswille, Hilfsbereitschaft und Empathie, Flexibilität und Kreativität, das Entwickeln eigener Ideen und die Bereitschaft zu kreativen innovativen Problemlösungen können sich nur in einer dementsprechenden Schulkultur entwickeln.

3.4 Die Interdependenz der Strukturfaktoren

Wie schon angesprochen, ist die Schule in Deutschland nur aus ihrem Beziehungsgeflecht mit der historisch-geografischen Lage, der gesellschaftlichen Situation sowie dem Gesamt des Erziehungs- und Bildungssystems angemessen zu beschreiben. Als Subsystem ist sie durch die drei Strukturfaktoren Institution, Personen sowie Prozesse und Produkte bestimmt. Diese stehen – wie erkennbar wurde – in einem Interdependenzzusammenhang. Die institutionalisierte Organisationsform hat Auswirkungen auf die Auswahl und das Verhalten der in der Schule interagierenden Personen und auf deren Handlungsmöglichkeiten und Handlungsweisen. Die Personen wiederum sind durch die Institution keineswegs in ihren pädagogischen und didaktischen Handlungen determiniert; es liegt vielmehr ein ‚akteurzentrierter Institutionalismus‘ (vgl. Fend 2008) vor, bei dem die Handelnden (Lehrer(innen), Schüler(innen)) trotz und in Ordnungen individuell, schöpferisch und persönlich handeln. Dadurch wiederum bekommen sowohl die Handlungsfelder als auch die Institution als Ganzes ein eigenes Gepräge. Was die Handlungsfelder anbetrifft, so stehen sie selbstverständlich in Abhängigkeit zu den Personen und der Institution. Insofern die Handlungsfelder aber pädagogischer Art sind, entfalten sie Individualität, was wiederum das Potenzial für neue, Mensch und Institution verändernde Entwicklungen enthält. Die Funktionalität des Systems und der im System Agierenden wird auf diese Weise weiterentwickelt.

Literatur

- Aurin, K. (Hrsg.) (1987): Schulvergleich in der Diskussion. Stuttgart: Klett.
- Clarke, P. (Hrsg.) (2004): Improving Schools in Difficulty. London: Continuum.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Suttgart: Klett.
- Diederich, J./Tenorth, H.-E. (1997): Theorie der Schule. Berlin: Cornelsen.
- Fend, H. (1986): Was ist eine gute Schule? In: Westermanns Pädagogische Beiträge 7/8. Westermann, 8-12.
- Fend, H. (2001): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung, 2. Auflage. Weinheim: Juventa.
- Fend, H. (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Fend, H. (2012): Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In: Mertens, G./Frost, U./Böhm, W./Ladenthin, V. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II/1 Schule. Paderborn: Schöningh, 43-55.
- Hillenbrand, C. (2003): Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen. München: Reinhardt.
- Huber, S. G. (2002): Schulentwicklung in England und Wales. In: Pädagogik 2, 43-47
- Kansteiner-Schänzlin, K. (Hrsg.) (2011): Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld. Baltmannsweiler: Schneider.
- Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 5. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Kramp, W. (1973): Studien zur Theorie der Schule. München: Kösel.

- Meyer, H. (1987): Schulpädagogik. Band 1 und 2. Berlin: Cornelsen.
- Muijs, D./West, M./Ainscow, M. (2010): Why Network? Theoretical Perspectives on of Networking. Manchester: Routledge.
- Rutter, M. u.a. (Hrsg.) (1980): Fünfzehntausend Stunden. Schule und ihre Wirkung auf Kinder. Weinheim: Beltz.
- Sacher, W. (2006): Didaktik der Lernökologie. Lernen und Lehren in unterrichtlichen und medienbasierten Lernarrangements. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scott, W.R. (1995): Institutions and Organisations. London: Foundation for Organisational Science.
- Tillmann, K.J. (1993): Schultheorien. Hamburg: Bergmann, Helbig.
- Ulich, K. (1996): Beruf Lehrer/in. Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz.
- Weniger, E. (1975): Didaktik der Bildungslehre. Band 1 (1929). Weinheim: Beltz.
- Winkel, R. (2006): Der gestörte Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider.

Sigrid Zeitler

Lehrpläne und Bildungsstandards

In der folgenden Einführung in den Bereich der staatlichen Vorgaben unterrichtlichen Handelns werden die beiden Instrumente ‚Lehrplan‘ und ‚Bildungsstandards‘ vorgestellt. Dabei wird auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in ihrer Form, in der dahinter liegenden Steuerungsidee und in ihrer historischen Entwicklung eingegangen. Letztlich soll aufgezeigt werden, wie beide Texte einander ergänzen und dadurch als orientierende Richtlinien für den Unterricht genutzt werden können.

Die Einführung von Bildungsstandards kann als eine weitere Ausdifferenzierung des Bildungssystems verstanden werden, da die Steuerung der Schule in Deutschland nun nicht mehr nur auf einer Input-Steuerung basiert, sondern um ein Element der Output-Steuerung ergänzt wurde. Es handelt sich also nicht um eine Ablösung der Lehrpläne durch die Bildungsstandards im Sinne einer Funktionsübernahme.

1 Einleitung

Bei den Lehrplänen wie auch bei den Bildungsstandards handelt es sich um normierende Textsorten, also um Vorschriften, die angeben, wie die Wirklichkeit sein soll – nicht, wie sie ist. Darüber hinaus sind beide Texte aufgrund ihres rechtsverbindlichen Charakters Vorgaben, die für Lehrkräfte bindend sind. Beispielsweise wird im Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen auf Lehrpläne und Bildungsstandards als Grundlage des Unterrichts verwiesen (vgl. BayEUG Art. 45, Abs. 1).

Sowohl Lehrpläne als auch Bildungsstandards sind Vorgaben, die durch das bildungspolitische System ins Bildungssystem hineingegeben werden. Eine charakteristische Eigenschaft des Erziehungssystems ist nach Luhmann, dass es der Steuerung von außen bedarf, insofern es „kollektiv bindende Entscheidungen“ (Luhmann 2002, 130) nicht selbst erzeugen kann. Diese müssen daher von außen bezogen werden. Beim Einsetzen von Vorschriften handelt es sich um eine Form der Kommunikation, die aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden kann:

Gefragt werden kann zum einen nach den Intentionen des Sendenden, hier der Bildungspolitik des jeweiligen Landes. Teilweise lässt sich diese Intention aus programmatischen Texten, beispielsweise Erklärungen zur Einführung der Bildungsstandards, erschließen. Zu einem gewissen Teil bleibt diese Absicht jedoch intransparent, womit nicht auf manipulative Absichten verwiesen werden soll, sondern auf die Intransparenz, die die jeweiligen Systeme sich selbst gegenüber nicht aufheben können.

Aus bildungspolitischer Perspektive dienen sowohl Lehrpläne als auch Bildungsstandards dazu, ein Erreichen der Bildungsziele wahrscheinlicher zu machen. Die KMK weist 2005 auf die Aktualität der Ziele hin, die von ihr 1973 festgelegt wurden. Dieser Katalog der Bildungsziele wurde angeführt von der Absichtserklärung, Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln zu wollen (KMK 2005).

1. Gefragt werden kann auch nach der Rezeption der Adressat(inn)en, also danach, wie diejenigen, die innerhalb des Bildungssystems arbeiten und an die amtlichen Verordnungen gebunden sind, diese auffassen.
2. Gefragt werden kann drittens nach den Funktionen, die Bildungsstandards und Lehrpläne innerhalb des Bildungssystems erfüllen sowie nach den Funktionen, deren Erfüllung das Bildungssystem durch die beiden Vorgaben – Lehrpläne und Bildungsstandards – für die Gesellschaft sicherstellt.

Der Beitrag wird im Wesentlichen der ersten Frage nachgehen, wobei hin und wieder auch Beobachtungen zu den beiden anderen Fragestellungen aufscheinen werden.

2 Form und Geschichte von Lehrplänen und Bildungsstandards

In einem ersten Abschnitt werden die begrifflichen Grundlagen geklärt. Zu diesem Zweck werden nach einer Definition Lehrpläne und Bildungsstandards einander gegenübergestellt, und zwar zum einen mit Bezug auf ihre Form, zum anderen mit Bezug auf ihre Geschichte.

2.1 Begriffsklärung

Die Bezeichnungen für den Gegenstand ‚Lehrplan‘ variieren in den einzelnen Bundesländern; synonym werden ‚Richtlinie‘ und ‚Bildungsplan‘ verwendet. Daneben finden sich als Bezeichnungen ‚Rahmenrichtlinien‘, ‚Rahmenpläne‘ und ‚Stoffpläne‘. Im Folgenden wird unter ‚Lehrplan‘ eine amtliche Vorschrift verstanden, mit der festgeschrieben wird, was über Unterricht an die nachfolgende Generation weitergegeben werden soll. Dieses ‚Was‘ wird in Form einer Mischung aus Lernzielen und Lernstoffen festgelegt. Bezieht man sich auf den Bildungsbegriff Klafkis, lässt sich die Kodifizierung als eine kombinierte Festlegung der Bildungsgehalte (was

sollen die Lernenden erwerben?) und Bildungsinhalte (an welchen Stoffen kann dies geschehen?) beschreiben. Abzugrenzen ist der Begriff gegenüber dem Curriculum, welches gegenüber dem Lehrplan – ausgehend von detailliert aufgeführten Lernzielen – weitergehende Angaben über den Prozesscharakter macht: So enthält ein Curriculum neben Lernzielen und -inhalten auch Hinweise über einzusetzende Methoden und Medien sowie zum Teil Tests zur Überprüfung der Lernzielerreichung (vgl. Neuhaus-Siemon 2011, 317). Als ‚Kerncurricula‘ werden normative Vorgaben bezeichnet, die eigentlich gar keine Curricula sind, sondern auf bestimmte Bildungsziele hin entworfene Lehrpläne, die eine Weiterarbeit auf Schulebene (‚schuleigene Curricula‘) dezidiert fordern. Wie mehrere Lehrpläne neueren Datums weisen Kerncurricula eine Gemeinsamkeit mit den Bildungsstandards auf: die Kompetenzorientierung. Luhmann und Schorr beschreiben die Aufgabe von Lehrplänen in der ‚Kodifizierung von Stoffen‘ (Luhmann/Schorr 1988, 94), nicht von Lernzielen, denn festgehalten werden nicht ‚Zustände von Personen‘ (ebd.), sondern die Stoffe, die zur Herbeiführung dieser Zustände geeignet erscheinen (vgl. Luhmann/Schorr 1988, 94). Genau dies grenzt Lehrpläne von Bildungsstandards ab.

Als ‚Bildungsstandards‘ wird eine Aufstellung domainspezifischer (also: fachlicher) Kompetenzen bezeichnet, welche Lernende bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Schullaufbahn erworben haben sollen. Der Begriff ‚Bildungsstandards‘ fokussiert dabei zum einen eine bestimmte Zieldimension. Die KMK nimmt Bezug auf den funktionalen Bildungsbegriff, der von Robinsohn (1975) entwickelt wurde. Bildung wird nicht als ein Anspruch der Gesellschaft an das Individuum verstanden, sondern als die Ausstattung des Individuums mit den notwendigen Fähigkeiten, um in der Gesellschaft bestehen zu können. Während bereits die Bezeichnung ‚Lehrplan‘ die Fokussierung des Unterrichts zeigt, werden mit Bildungsstandards zunehmend die Prozesse in den Blick genommen, die die Lernenden vollziehen sollen. Entsprechend dem Gedanken, dass die Wege zum Erreichen eines Ziels unterschiedlich sein können, sind Bildungsstandards nicht auf die Position der/des Lernenden im Bildungssystem zugeschnitten (Hauptschule vs. Gymnasium), sondern auf bestimmte Zeitpunkte in der Schullaufbahn. Zum anderen ist der Begriff der Bildungsstandards eng mit dem Gedanken der Messbarkeit verbunden: Die Kompetenzen werden so operationalisiert, dass eine Messung der Schüler(innen)leistungen in Bezug auf diese möglich ist. Aus dem Ziel, Individuen den Erwerb von Kompetenzen für das Leben in der Gesellschaft zu ermöglichen, werden mit den Bildungsstandards der KMK vier Teilbereiche herausgegriffen, die auf unterschiedliche Modi der Welterfahrung oder Arten der Literalität zurückgeführt werden können: Muttersprachliche Kompetenzen, Kompetenzen in einer Fremdsprache, Mathematische Kompetenzen und Naturwissenschaftliche Kompetenzen (vgl. Klieme/Avenarius/Blum et al. 2003, 67).

Mit dem Begriff ‚Standard‘ wird ein Wert bezeichnet. Bildungsstandards sind normativ festgelegte Werte, die angeben, inwiefern eine Zieldimension bezogen auf einzelne Kriterien und Indikatoren (Verhaltensweisen, an denen man die Erfüllung eines Kriteriums ablesen kann) erfüllt ist. Insofern bedeutet das Setzen eines Standards zugleich die Markierung einer Differenz zwischen Erfolg und Nicht-Erfolg. Die Art der Standardisierung, die mit den Bildungsstandards vorgenommen wurde, betrifft nicht den zu behandelnden Inhalt (*content standard*) oder die Unterrichtsprozesse als Lerngelegenheiten (*opportunity-to-learn standard*), sondern formuliert wird das Können der Schüler(innen), welches nicht direkt beobachtbar ist, sondern nur aus der jeweiligen Performanz erschlossen werden kann (*performance standard*). Die Bildungsstandards sind also Ergebnisstandards. Die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems wird anhand der Lernergebnisse der Schüler(innen) eingeschätzt (vgl. KMK 2005). Über diese so erhaltenen Informationen über den Output des Bildungssystems sollen die Variablen Input und Prozess so verändert werden, dass sich die Leistungen der Lernenden verbessern. Dies ist die grundlegende Logik der sogenannten Output-Steuerung.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Unterschiede zwischen den beiden Texten bestehen in ihrer Autorschaft sowie in der politischen Verantwortung. In den Lehrplänen bildet sich der Föderalismus des deutschen Bildungssystems unmittelbar ab, denn sie werden von den jeweiligen Kultusministerien für das eigene Bundesland beschlossen. Die kooperativ entwickelten, länderübergreifenden Lehrpläne an Grundschulen in Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Bremen (seit dem Schuljahr 2004/05) bilden hierbei eine Ausnahme. So erklärt sich auch die Heterogenität dieser Vorgaben, die sich beispielsweise darin zeigt, dass einige Lehrpläne – je nach Bundesland und Entstehungszeit – in höherem Maße kompetenzorientiert formuliert sind als andere.

Während die Lehrpläne von den Kultusministerien der einzelnen Länder verantwortet und in Lehrplankommissionen ausgearbeitet werden, wurden mit der Erarbeitung der Bildungsstandards Wissenschaftler(innen) aus der Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Psychologie betraut. Die von den jeweiligen Expert(inn)engruppen vorgeschlagenen Standards wurden dann von den Kultusministerien der Länder in der Kultusministerkonferenz beschlossen (zwischen Dezember 2003 und Dezember 2004). Obwohl die Bildungsstandards deutschlandweit seit dem Schuljahr 2004/05 (Mittlerer Schulabschluss Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache) bzw. 2005/06 (Mittlerer Schulabschluss Naturwissenschaften; Hauptschulabschluss; Primarstufe) gültig sind, liegt ihre Umsetzung nach wie vor im Zuständigkeitsbereich der einzelnen Bundesländer. Wenn auch die Implementationsstrategien unterschiedlich waren, so ist allen Ländern gemein, dass die Lehrpläne nicht durch Bildungsstandards ersetzt, sondern lediglich ergänzt worden sind.

2.2 Aufbau von Lehrplänen und Bildungsstandards

a) Lehrpläne

Der Aufbau von Lehrplänen ist durch eine Reihe von Eigenschaften charakterisiert. So sind Lehrpläne schulartspezifisch formuliert. Das Bildungsziel der jeweiligen Schulart wird auf der obersten Lehrplanebene expliziert. Auf der nächsten Ebene folgt eine Untergliederung des Bildungsauftrags für die einzelnen Unterrichtsfächer, welche nebeneinander stehen; hier wird der erwartete Beitrag des jeweiligen Faches zur Bildung der Kinder und Jugendlichen formuliert. Die jeweils zu erreichenden Ziele in den einzelnen Unterrichtsfächern werden schließlich auf der dritten Ebene in eine an Schulstufen orientierte Verlaufsform eingepasst und damit in ein zeitliches Nacheinander gebracht.

b) Bildungsstandards

Die Bildungsstandards sind gleichzeitig bzw. in engem zeitlichen Nacheinander entstanden und weisen eine durchgängige Dreiteilung auf. Sie sind nicht schulform-, sondern abschlussbezogen. Bildungsstandards sind fachspezifisch formuliert. Dabei wird zunächst der Beitrag des Fachs zur Bildung dargestellt. An den Bildungsgehalt des Fachs schließt sich in den Bildungsstandards eine Erklärung des jeweiligen Kompetenzmodells an. Die vorliegenden Kompetenzmodelle werden nach und nach durch empirisch fundierte Kompetenzstufenmodelle ergänzt, die bislang noch nicht für alle Bereiche vorliegen. Die einzelnen Kompetenzbereiche werden im dritten Teil ausdifferenziert und die Bildungsstandards selbst als Zielangaben aufgeführt. Dabei sind die Kompetenzen als Can-do-Statements formuliert, es werden also Anforderungen angeführt, zu deren Bewältigung die Lernenden in der Lage sein sollen. Im Anschluss an die Formulierung von Bildungsstandards werden Beispiele für kompetenzorientierte Aufgaben gegeben, die Kompetenzen und Anforderungsbereiche illustrieren. Den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache sind zusätzlich die Kompetenzstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen. Europarat, Straßburg 2001) angefügt.

c) Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Der Aufbau der Bildungsstandards und der Lehrpläne ist strukturell vergleichbar. Wie die Lehrpläne der allgemeinbildenden Schulen wurden auch die Bildungsstandards der KMK fachspezifisch formuliert. Ähnlich den Ebenen des Lehrplans (in den bayerischen Lehrplänen: drei Ebenen) findet sich auch in den Bildungsstandard-Texten eine mehrteilige Struktur. Der grundlegende Unterschied besteht in der Abschlussbezogenheit der Bildungsstandards und in der Jahrgangsstufenspezifität der Lehrpläne. Während in den Bildungsstandards festgelegt ist, welche Kompetenzen Schüler(innen) *insgesamt* zum Ende der Grundschulzeit, zum

Hauptschulabschluss, zum mittleren Schulabschluss und bald auch zum Abitur erworben haben sollen, geben Lehrpläne darüber Auskunft, *wann* in der Schullaufbahn und an welcher Stelle im System (*wo*) etwas gelernt werden soll. Das Konzept der Kumulativität des Kompetenzerwerbs, das den Bildungsstandards zu Grunde liegt, bezeichnet die Idee, dass über die Schuljahre hinweg immer wieder Wissen und Können in bestimmten Bereichen angeeignet und aufeinander aufgebaut wird.

2.3 Geschichte

a) Lehrpläne

Während die Bildungsstandards als Zäsur im deutschen Schulsystem zu Beginn dieses Jahrhunderts gesehen werden können, ist die Geschichte des Lehrplans eine Geschichte jahrhundertelanger Kontinuität. Die Entstehung von Lehrplänen wird von Dolch (1982) in seiner schon klassischen Geschichte des Lehrplans mit dem Titel „Lehrplan des Abendlandes“ erklärt mit dem Beginn der Notwendigkeit für eine Gesellschaft, Erziehungsziele festzulegen, als das Konzept des mitläufigen Lernens ihren Fortbestand nicht mehr hinreichend sicherte. Erste Lehrpläne macht Dolch für das vorklassische Griechenland aus und zeichnet die Entwicklung von Programmen und Kanons über Antike, Mittelalter und Neuzeit fort. Bei allen Veränderungen ist ein hohes Maß an Kontinuität zu verzeichnen, sowohl was die Inhalte, als auch was die Strukturen angeht.

Der Begriff ‚Lehrplan‘ ist dabei nach Keck (2004) seit etwa 1800 gebräuchlich. Mitte des 19. Jahrhunderts begann der Staat, mittels Lehrplänen Einfluss auf Schulen zu nehmen und sie als verpflichtende Vorgaben zu erlassen. Diese Entscheidungsbefugnis über die Inkraftsetzung von Lehrplänen haben die Kultusministerien der deutschen Bundesländer bis heute. Sie weist auf ein ‚bürokratisches‘ Modell der Lehrplangnese hin. Damit konkurrierend kann ein ‚scientizistisches‘ Modell dadurch beschrieben werden, dass die Wissenschaft an der Entwicklung von Lehrplänen beteiligt wird. Letztlich entstehen deutsche Lehrpläne in einer Kombination beider Modelle. Den Lehrplankommissionen gehören neben Vertreter(inne)n der Schulpraxis auch Angehörige des Wissenschaftssystems an, wobei die Zusammenfassung durch den Staat bestimmt wird. In der Gewichtung der beiden Positionen Administration und Wissenschaft sind periodische Schwankungen auszumachen.

b) Bildungsstandards

Im Vergleich zu den Lehrplänen ist die Geschichte der Bildungsstandards in Deutschland relativ kurz. Mit den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz zum Aufbau von Strukturen für ein nationales Systemmonitoring wurde auch die bundesweite Einführung von Bildungsstandards beschlossen. Weitere Maßnahmen der Qualitätssicherung auf nationaler Ebene sind die regelmäßige Durchführung eines Ländervergleichs auf der Basis repräsentativer Länderstichproben und die

bundesweite Einführung von Vergleichsarbeiten (VERA 3, VERA 8). Mit der Teilnahme an Vergleichsarbeiten wird für die Lehrer(innen) die Output-Orientierung der Bildungsstandards konkret wahrnehmbar: Sie bekommen die Ergebnisse. Die Ausarbeitung von Bildungsstandards für die einzelnen Fächer wurde geleitet von einer Expertise, die das BMBF ebenfalls 2002 in Auftrag gegeben hatte. Die Expertise trägt den Titel „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ und wird häufig als „Klieme-Expertise“ angesprochen, wobei auf Eckard Klieme (als den Koordinator des elfköpfigen Autor(inn)enkreises) verwiesen wird. Mit diesem Text lag seit Februar 2003 eine Empfehlung einer Wissenschaftler(innen)gruppe am DIPF vor, die sich aus Expert(inn)en unterschiedlicher Fachbereiche (Bildungsqualität/Bildungssteuerung, Erziehungswissenschaft, Pädagogische Psychologie sowie den Didaktiken der Unterrichtsfächer) zusammensetzte. In Arbeitsgruppen, deren Mitglieder aus der Schulpraxis und aus der Fachdidaktik kommen, wurden Kompetenzmodelle für die jeweiligen Fächer entwickelt und die Bildungsstandards ausgearbeitet.

c) Zusammenwachsen zweier Traditionslinien

Mit der Einführung von Bildungsstandards haben sich die Länder der Bundesrepublik Deutschland erstmals auf eine gemeinsame Vorgabe (im Sinne eines rechtlich bindenden Textes) für die allgemeinbildenden Schulen geeinigt. In der Art und Weise der Einführung der Bildungsstandards – einem Beschluss der Kultusministerkonferenz – zeigt sich jedoch, dass trotz der Einigung auf normative ‚Bildungsstandards‘ auch gegenwärtig die Kultushoheit der Länder gewahrt bleibt. Nach wie vor kommt es also nicht zu einer Einmischung des Bundes in die Angelegenheiten der Bildungssysteme der Länder.

Lehrpläne und Bildungsstandards stehen zu Beginn der gemeinsamen Geschichte zunächst eher unverbunden nebeneinander. Seit diesem Zeitpunkt ist aber zunehmend eine Annäherung der beiden Vorgaben zu beobachten: Lehrpläne werden in immer höherem Maße kompetenzorientiert formuliert. Dass dieses Zusammenwachsen auch für die Schulpraxis sichtbar wird, zeigt ein Beispiel aus einer empirischen Studie zur Implementation der Bildungsstandards. Niedersächsische Lehrkräfte versuchten, den Begriff ‚Bildungsstandards‘ zu klären, und formulierten lachend, sie seien „das Ei, aus dem die Kerncurricula geschlüpft sind“ (Zeitler/Heller/Asbrand 2012, 221). Aus dieser Studie zur Implementation der Bildungsstandards heraus erscheint diese Strategie der Einführung von Bildungsstandards über Kerncurricula eine erfolgreiche zu sein.

3 Lehrpläne und Bildungsstandards als Steuerungselemente

Wenn bildungspolitische Steuerung des Schulsystems bedeutet, das Erreichen der Ziele des Schulsystems wahrscheinlicher zu machen (vgl. Abschnitt 1), ist zu fragen, inwiefern Lehrpläne und Bildungsstandards dazu beitragen, die gesellschaftlichen Funktionen der Enkulturation, Qualifizierung, Allokation und Integration (vgl. Fend 2006, 51) zu erfüllen. Dabei ist Bildung nach zwei Seiten gerichtet: Einerseits ist der Bezugspunkt das lernende Individuum, andererseits geht es um die Reproduktion der Gesellschaft. Weniger bezeichnet Bildung daher als „eine Funktion der Gesellschaft“ (Weniger 1956, 38). Fend spricht von einer „Doppelfunktion“ (Fend 2006, 53) des Bildungssystems.

Nach Luhmann lassen sich Lehrpläne systemtheoretisch als Kontingenzstopper verstehen; dies kann auch auf Bildungsstandards übertragen werden: Diese Normierungen ermöglichen es, etwas Kontingentes (was soll gelernt werden?) als etwas Notwendiges (was muss gelehrt werden?) zu behandeln (vgl. Luhmann/Schorr 1988, 96). Kontingente sind Lernziele und -inhalte aufgrund ihrer Pluralität und weil die Auswahl für den Unterricht der Entscheidung bedarf. Ausgewählt werden können bestimmte Inhalte, aber auch andere. Dass die Entscheidungen nicht nicht-getroffen werden können und ihnen eine große Bedeutung zukommt, zeigt sich im Bereich der Lehrplantheorie.

Lehrplantheoretisch sind drei Bezugspunkte auszumachen: Das Individuum, der heranwachsende Mensch (1), die Gesellschaft (2) und die Sache, das Kulturgut oder das wissenschaftliche Wissen (3). Interessant sind die unterschiedlichen Relationierungen, die für diese drei Aspekte oder Determinanten (vgl. Keck 2004) über die Zeit hinweg gesehen wurden. Für die deutsche Erziehungswissenschaft der Nachkriegszeit sind die (1926 in erster Auflage erschienene) Lehrplantheorie Wenigers und die Curriculumstheorie Robinsohns herauszuheben. Diese beiden theoretischen Positionen rahmen auf unterschiedliche Weise das oben beschriebene Verhältnis zwischen Staat und Wissenschaft. In Wenigers Lehrplantheorie werden Lehrplaninhalte im ‚Streit‘ ‚geistiger Mächte‘ ausgehandelt; der Lehrplan orientiert sich hier also v.a. an den Interessen der Gesellschaft. Dem Staat wird die Rolle einer neutralen Ordnungsmacht zugeschrieben, die das – von Weniger als ‚Kampf‘ bezeichnete – Konkurrieren unterschiedlicher gesellschaftlicher Interessen um die Definitionsmacht von Bildungsinhalten austariert (vgl. Weniger 1956). Diese unterstellte neutrale Position des Staates ist einer der Hauptkritikpunkte anderer Lehrplantheoretiker(innen), unter anderem auch Robinsohns. Dessen Curriculumstheorie geht von einem funktionalen Bildungsbegriff aus, der darauf abzielt, dass die/der Einzelne das Leben in der Gesellschaft bewältigen kann. Die Festlegung der Lernziele und -inhalte soll dabei nicht intransparent für die Gesellschaft vorgenommen werden, sondern erstens in einem transparenten Verfahren erfolgen

und zweitens stärker am aktuellen Stand der Wissenschaft ausgerichtet werden (vgl. Robinsohn 1975).

Ähnlich wie die Lehrplantheorie zeigen sich auch Ansätze einer lehrplantheoretischen Begründung von Bildungsstandards, die an die drei oben genannten Bezugspunkte (Mensch – Gesellschaft – Sache/Kulturgut/Wissen) anschließen. In der Klieme-Expertise werden zur Begründung der Bildungsstandards fünf Problemdimensionen angeführt:

1. Unentscheidbarkeit der anthropologischen und gesellschaftlichen Prämissen: Zum einen sollen – entsprechend dem Gleichheitsgebot – Kompetenzen zur Teilhabe an der Gesellschaft und Kultur unabhängig von der sozialen Herkunft erworben werden können (soziale Prämisse). Zum anderen entscheidet sich erst im Bildungsprozess selbst, welche Möglichkeiten ein Mensch hat; der Begriff ‚Begabung‘ verweist somit auf zwei Seiten: auf Disposition und Lernen, und damit auch auf dessen Förderung (anthropologische Prämisse).
2. Offenheit der Zukunft für Individuen und Gesellschaft: Die Pädagogik steht vor der Herausforderung, zukünftige Problemlagen zu antizipieren, um die heranwachsende Generation darauf vorbereiten zu können – und somit schon in der Gegenwart darauf zu reagieren. Die in diesem Problem verankerte immanente Unsicherheit kann nicht aufgelöst werden. Zudem muss das auf die Zukunft ausgerichtete Lernen für die Schüler(innen) auch in der Gegenwart einen Sinn ergeben.
3. Unbestimmtheit der Aufgaben und Anforderungen: Auch die beruflichen Anforderungen an die jeweils nachwachsende Generation können nicht vorweggenommen werden, da sich auch die Arbeitswelt in permanentem Wandel befindet. Von daher erscheint es wesentlich, dass die Jugendlichen lernen, eigenverantwortlich mit (Aus-, Weiter-, Fort-) Bildungsprozessen umzugehen.
4. Pluralität und Konflikthaftigkeit der Erwartungen: Die Zielvorstellungen unterschiedlicher Akteure (Wissenschaft, Politik, gesellschaftliche Gruppen, Individuen) divergieren; auf wessen Ansprüche soll schulische Bildung vorbereiten?
5. Utopieüberschuss und Realisierungsprobleme: Zwischen utopischen Entwürfen und realen Möglichkeiten und Leistungen der Schule ist eine große Diskrepanz zu beobachten (vgl. Klieme/Avenarius/Blum et al. 2003, 58ff).

Vor diesem Hintergrund wird die Formulierung von Bildungsstandards als grundlegende Kompetenzen wie folgt begründet:

Erstens bieten die Bildungsstandards inhaltlich einen gesellschaftlichen Konsens an notwendigen Basisfähigkeiten an. Denn neben grundlegender Werteerziehung – und damit ist nicht die Vermittlung feststehender gesellschaftlicher Werte an die Lernenden gemeint, sondern die Unterstützung bei der Entwicklung der Fähigkeit, selbst in Konflikten um Werte und Ziele entscheiden zu können – besteht auch Konsens darüber, dass Heranwachsende über gewisse Kulturtechniken verfügen sollten. Hierauf ist das Konzept der Bildungsstandards mit der Literalität in der

eigenen Sprache, einer Fremdsprache, aber auch der Mathematik und der Naturwissenschaften gegründet.

Zweitens sind diese Kompetenzen als Fähigkeiten zu handeln formuliert; damit werden der Prozesscharakter und die Reflexivität des Individuums in den Blick genommen. Hier kann die Bezeichnung ‚Bildungsstandards‘ in der Tradition des deutschen Bildungsbegriffs verankert werden. Die Handlungsfähigkeit „unter den Bedingungen der Unentscheidbarkeit und Unbestimmtheit, Offenheit und Pluralität“ (Klieme/Avenarius/Blum et al. 2003, 65) kann auch ‚Bildung‘ genannt werden. Das oben angeführte Konzept der Literalität in vier Bereichen entspricht zwar nicht unmittelbar den vier Modi der Weltanschauung der klassischen Bildungstheorie, ist aber insofern mit ihnen vergleichbar, als dass es um verschiedene spezifische Zugangsweisen zur Welt geht (vgl. Klieme/Avenarius/Blum et al. 2003, 62ff).

Auch die Veränderung von Lehrplänen und die Diskussion um die Einführung von Bildungsstandards stehen im Dienste der Kontinuität, die letztlich erst durch Wandel beschreibbar wird. Hopmann (2000, 365f) schreibt Reformen und Reformdiskursen eine stabilisierende Funktion zu. Insbesondere liege „[d]ie Wirksamkeit der politischen und programmatischen Diskurse [...] nicht darin, dass sie die Schulwirklichkeit unmittelbar verändern, sondern zunächst und vor allem darin, dass sie die gesamtgesellschaftliche Legitimierung des Schulbetriebes sichern helfen. Ihre schulpraktische Wirkung liegt darin, dass sie für den schulpraktischen Diskurs Sprachregelungen schaffen, wie innerschulische Angemessenheit didaktisch zu legitimieren ist“ (Hopmann 2000, 386). Für diese Regelung sind nicht nur die Einschließungen von Bedeutung, sondern gerade die Ausschließung dessen, was mit dem jeweiligen Lehrplan nicht vereinbar ist, erscheint nach Hopmann als wirkmächtig.

Welche Funktionen werden Lehrplänen und Bildungsstandards zugeschrieben?

Insbesondere in Bezug auf Lehrpläne ist eine Vielzahl von Funktionszuschreibungen zu beobachten. Genannt werden unter anderem:

- Steuerungsfunktion (Beeinflussung durch den Staat)
- Innovationsfunktion (Modernisierung des Bildungswesens)
- Kontrollfunktion (Überprüfung und Verantwortlichkeit der Lehrkräfte)
- Legitimationsfunktion (Rechtfertigung des geplanten/durchgeführten Unterrichts)
- Orientierungsfunktion (Planung des Unterrichts)
- Entlastungsfunktion (Reduktion des Planungsaufwandes)

Diese Vielfalt an Funktionen wurde in den letzten Jahren vermehrt zu zweiteiligen Modellen komprimiert. Vollstädt et al. (1999) unterscheiden die (in Bezug auf das Schulsystem) nach außen gerichtete Funktion der Legitimation von der nach innen

gerichteten Funktion der Steuerung.¹ Wiater (2006) dagegen unterscheidet gesellschaftliche Funktionen der politischen Legitimation von pädagogisch-didaktischen Funktionen der innerschulischen Orientierung. Ähnlich ist auch die Gruppierung, die Müller (2009) vornimmt; gebraucht werden hier die Begriffe der Steuerungsfunktion einerseits und die der Orientierungsfunktion andererseits.

Dieser Unterteilung soll auch im Weiteren gefolgt werden; an ihr entlang werden die jeweiligen Spezifika der Lehrpläne sowie der Bildungsstandards aufgezeigt.

a) Gesellschaftliche Funktionen/Steuerungsfunktion

Die gesellschaftlichen Funktionen können prinzipiell aus den Funktionen des Bildungssystems abgeleitet werden. Den normativen Vorgaben kommt die Rolle zu, jeweils Maßstäbe für die *Qualifikation, Enkulturation, Selektion bzw. Allokation und Sozialisation bzw. Integration* der nachwachsenden Generation zu geben. Damit gehören zu dieser Gruppe der gesellschaftlichen Funktionen jene der *Steuerung* und der *Legitimation*. Die *Innovationsfunktion* kann als eine Teilfunktion von Steuerung gesehen werden, da Steuerung aus der Dynamik zwischen Kontinuität und Veränderung besteht. Die *politische Funktion* gehört ebenso zu dieser Funktionsgruppe, da von der Bildungspolitik als gesellschaftlichem Subsystem die Interessen der Gesellschaft in Bezug auf Bildung bzw. Schule vertreten werden.

Sowohl von Lehrplänen als auch von den Bildungsstandards werden Leistungen erwartet, die das Schulsystem auf bestimmte gesellschaftliche Ziele hin ausrichten, es also steuern. Bildungsstandards und Lehrpläne kommen diesen Erwartungen im Rahmen der *Steuerungsfunktion* auf unterschiedlichen Wegen nach, da sie steuerungstheoretisch unterschiedlichen Paradigmen angehören. Während Lehrpläne ihre normierende Wirkung entfalten, indem sie Ziele vorgeben, die die Lehrkräfte in ihrem Unterricht verfolgen sollen (und damit Unterrichtsziele), sind in den Bildungsstandards die Ziele als Kompetenzen festgelegt, die jede(r) einzelne Lernende erreichen soll. Damit wird hier mit dem Bezugspunkt des Individuums der Gedanke Bildung aktualisiert – es geht nicht um die Vermittlung von Inhalten, sondern das Lernen wird als aktiver Kompetenzerwerb verstanden, bei dem es darum geht, dass die/der Einzelne die Ziele (in Form von Kompetenzen) erreicht.

Während die Steuerungsfunktion an das Schulsystem selbst gerichtet ist, ist die *Legitimationsfunktion* nach außen gerichtet. Lehrpläne und Bildungsstandards dienen der Legitimation dessen, was innerhalb der Schule passiert, gegenüber der Gesellschaft – bis hin zur konkreten Frage, was die Lehrkraft im Unterricht macht. Adressat(inn)en sind also hier nicht nur Schüler(innen) und deren Eltern, sondern auch die Wirtschaft. Dabei setzt sich die Legitimation im Inneren des Schulsystems

¹ Aufgrund der Schwäche in der Differenzierung zwischen Steuerung (einem Prozess, der top-down initiiert wird und dem die Akteure in der Schule folgen müssen) und Orientierung (einer Möglichkeit der Zielverfolgung aus der Perspektive der Lehrkräfte), auf die Frühwacht (2011) aufmerksam macht, wird dieser Einteilung hier nicht gefolgt.