

Hans Jürgen Apel und Werner Sacher Schulpädagogik als Wissenschaft

1 Einleitung

Die schulpädagogische Literatur gibt kein klares Bild davon, was die Fachvertreter unter Schulpädagogik verstehen. Man gewinnt fast den Eindruck, diese erziehungswissenschaftliche Bereichsdisziplin werde mehr durch Studien- und Prüfungsordnungen und die darin ausgewiesenen Prüfungsgebiete definiert als durch die Fachdiskussion, die durch eine Vielzahl unterschiedlicher Positionen zu allen didaktischen, schultheoretischen, sozialisationstheoretischen und innerschulisch-pädagogischen Fragen gekennzeichnet ist. Schulpädagogik begegnet uns als Theorie der Schule, als Darstellung innerschulischer Aktionsformen und als Rezeption der Sozialisationsforschung sowie der empirischen Lehr-Lern-Forschung. Dabei gibt es ebenso Versuche, diese Problemfelder umfassend und gleichmäßig zu behandeln, wie sich Ansätze finden, die eines davon akzentuieren oder zum alleinigen Gegenstand der Disziplin machen.

In der aktuellen Diskussion wird der Schulpädagogik manchmal alles zugerechnet, was nur irgendwie mit Schule und Schulentwicklung, Unterricht und Schulleben, Schulleistung und Beurteilung, Lehrerbildung und öffentlicher Erziehung zu tun hat. Mehr als die Allgemeine Pädagogik ist die Schulpädagogik – wie ein Blick in Vorlesungsverzeichnisse zeigt – einander rasch ablösenden Modeströmungen ausgesetzt und mit der beständigen Gefahr konfrontiert, die Grenzen zur Ratgeberliteratur und zur „Praktischen Pädagogik“ zu überschreiten. Dabei sollte seit der Akademisierung der Lehrerbildung in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts der wissenschaftliche Charakter der Schulpädagogik als einer erziehungswissenschaftlichen Bereichsdisziplin, die sich deutlich von der traditionellen Unterrichtslehre abhebt, unstrittig sein. Als „*spezielle Pädagogik im Ganzen der Erziehungswissenschaft*“, wie sie Job-Günther Klink 1966 (1966, S. 6) definierte, muss sie eine Theorie pädagogischen Handelns für das Feld Schule und Unterricht entwickeln, in welcher auch der gesellschaftliche Bezug dieses Handelns berücksichtigt wird. Sie umfasst nach Klink nicht nur die Theorie der

8 | Hans Jürgen Apel und Werner Sacher

Schule und des Unterrichts in historischer und systematischer Hinsicht, sondern auch Theorien der Schulstufen und Schulformen, Schulpolitik, Schulorganisation und Schulrecht.

Schon dieser umfassende Anspruch Klinks, aber erst recht die moderne Vielfalt der in der Schulpädagogik verhandelten Themen lässt Zweifel aufkommen, ob Schulpädagogik überhaupt als eine in sich konsistente erziehungswissenschaftliche Disziplin gelten kann oder als Zusammenfassung schulbezogener Forschungen aus verschiedenen Bereichen anzusehen ist, die als „Problemfelder“ (Seibert u.a. 2000) nebeneinander stehen und zu erörtern sind. Freilich setzt auch eine solche Auffassung der Schulpädagogik als einer integrativen Sozialwissenschaft einen einigenden Rahmen oder eine einheitliche Denkweise voraus. Nur dann nämlich kann es gelingen, die verschiedenen Forschungsergebnisse so in einen Interpretationszusammenhang einzuordnen, dass sie für das Handeln in der Schule fruchtbar werden können.

Es scheint uns dringend geboten, nach einem Blick auf die Geschichte der Disziplin zunächst drei Konzeptionen der Schulpädagogik zu erörtern, die einen Rahmen für einzelne Fragestellungen und Forschungsergebnisse bieten, ehe unsere Vorstellung von der Schulpädagogik als einer eigenständigen erziehungswissenschaftlichen Bereichsdisziplin dargelegt wird. Wir wählen:

1. *Dietrich Benners* Konzept einer kritisch-konstruktiven Schulpädagogik (1977),
2. *Wolfgang Einsiedlers* Auffassung, eine zeitgemäße Schulpädagogik müsse als Theorie des Unterrichts im Rahmen einer Theorie der Schule als Sozialwissenschaft konzipiert werden (1995),
3. *Hans Jürgen Apels/Hans-Ulrich Grunders* Ansatz, Schulpädagogik als Theorienverbund anzusehen (1995).

Diese Positionen werden nur in Grundzügen dargestellt. Dadurch sollen unterschiedliche Perspektiven auf die Schulpädagogik eröffnet werden. Begonnen wird mit einem Blick auf die Geschichte schulpädagogischen Denkens.

2 Schulpädagogik hat Geschichte

Eine systematische schulpädagogische Reflexion beginnt mit der Aufklärung, auch wenn die „*Didactica Magna*“ (1657) des Johan Amos Comenius (1592-1670) bereits das schulpädagogische Wissen seiner Zeit geordnet enthielt. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wurden in den deutschen Staaten erste Unterrichtsverwaltungen eingerichtet, um Rahmenbedingungen für ein entstehendes öffentliches Unterrichtswesen zu schaffen und für die Bildung der Lehrer

zu sorgen. In diesem Umfeld entstanden erste Formen praxisbezogener schulpädagogischer Literatur, Anweisungsbücher mit Erläuterungen zu Zielen, Inhalten und Methoden des Unterrichtens sowie Regeln zum richtigen Handeln im Unterricht. Im 19. Jahrhundert wurde diese Tradition durch die Seminarpädagogiken fortgesetzt. Die berühmteste Seminarpädagogik ist der „Wegweiser zur Bildung deutscher Lehrer“ (1835) von Friedrich Adolf Diesterweg (1790-1866).

Neben dieser Wurzel schulpädagogischen Denkens ist eine zweite Traditionslinie in der um 1800 entstehenden Allgemeinen Pädagogik zu sehen. In den Entwürfen zu einer Allgemeinen Pädagogik war die schulpädagogische Fragestellung zunächst noch implizit enthalten. Abhandlungen, in denen ausdrücklich schulpädagogische Fragestellungen wie Lehrplan, Unterrichtsmethode oder Unterrichtsführung thematisiert wurden, rangierten immer auf der niedrigeren Ebene einer sog. Praktischen Pädagogik. Zu großer Wirkung kamen seit den 1880er Jahren die Unterrichtstheorien der Herbartianer. Jene Pädagogen waren von Johann Friedrich Herbarts (1776-1841) pädagogischer Theorie fasziniert und versuchten, die Theorie des Unterrichts in ihrer ganzen Breite auf eine vermeintlich wissenschaftliche Basis zu stellen. Die damit verbundene Künstlichkeit schulischen Lernens griffen die Reformpädagogen um 1900 scharf an. Sie wandten sich gegen die etablierte Buchschule und forderten eine Lebensschule, eine Institution, in der Unterricht mit dem Leben, mit kindlichen Erfahrungen und vor allem mit aktiven Lern- und Arbeitsformen verbunden werden sollte. Die unter dem Sammelbegriff „Reformpädagogik“ gefassten Schriften gelten heute als die zentrale Traditionslinie schulpädagogischen Denkens. Darin ist begründet, dass Schulpädagogik gern als Schul- und Unterrichtskritik verstanden wird.

Allgemein wird davon ausgegangen, dass die erste wissenschaftliche Erörterung schulpädagogischer Themen im 20. Jahrhundert von außerhalb kam: Der Soziologe Georg Simmel hat in seinen Vorlesungen zu Schule, Sozialisation und unterrichtlichem Handeln 1916 eine Übersicht über schulpädagogische Felder vorgebracht, die 1922 posthum als „Schulpädagogik“ erschien, die aber die weitere Entwicklung nicht beeinflusste. Die schulpädagogische Diskussion profitierte nach 1920 vor allem von reformpädagogischer Schul- und Unterrichtskritik. Außerdem trugen auch Beiträge zur Pädagogischen Psychologie und einer entstehenden Soziologie der Erziehung dazu bei, breiter und fundierter die Bedingungen, Funktionen und Folgen schulischer Sozialisation zu erörtern. Die Nationalsozialisten unterbrachen diesen Prozess und betonten in ihren Schriften vor allem die Bedeutung der völkischen Erziehung in einer deutschen Schule (Schemm 1934). Nach 1945 entstanden aufgrund der politischen Vorgaben unterschiedliche Stränge schulpädagogischen Denkens in den Westzonen (ab 1949: Bundesrepublik) und in der Ostzone (ab 1949: DDR). Während in der Bundesrepublik schulpädagogische Fragen zunächst mit deutlicher Orientierung an den Vorgä-

10 | Hans Jürgen Apel und Werner Sacher

ben der Weimarer Zeit, z.T. auch in der Form einer Praktischen Pädagogik, diskutiert wurden, ehe sich in den 1960er Jahren allmählich eine sozialwissenschaftlich orientierte Denkungsart durchsetzte, folgten DDR-Theoretiker nach anfänglichem Rückgriff auf die sog. bürgerliche Reformpädagogik gezwungenermaßen stärker sowjetischen Vorgaben. Mit der Institutionalisierung eines sozialistischen Bildungswesens seit dem Ende der 1950er Jahre wurden schulpädagogische Schwerpunkte entwickelt, die als Lehrplantheorie, Praktische Pädagogik und Forschung zur Unterrichtswirklichkeit umschrieben werden können. Dabei dominiert der Begriff „Allgemeine Didaktik“ (Klingberg).

Zu einer eigenständigen wissenschaftlichen Bereichsdisziplin wurde die Schulpädagogik in der Bundesrepublik erst mit der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung, die in den 1960er Jahren begann. Allmählich löste sich schulpädagogisches Denken von jener Tradition einer „Praktischen Pädagogik“, die dadurch charakterisiert war, dass Alltagserfahrungen die Grundlage systematischer Aussagen bildeten. Dieser Wandel zu einer modernen Sozialwissenschaft, in der Deskription und Analyse mit empirischen Untersuchungen der vermuteten Sachverhalte verbunden werden, verlief jedoch nicht geradlinig. Vielmehr orientierten sich die Kritiker der tradierten „Praktischen Pädagogik“ zunächst an Arbeiten aus anderen Sozialwissenschaften, um einen wissenschaftlichen Standpunkt zu gewinnen. Konzepte der Soziologie wie das Rollenmodell („Lehrerrolle“, „Rollenkonflikt“), die Führungstildiskussion aus dem Feld psychologischer Forschung, Ansätze der Sozialpsychologie wie das Konfliktmodell, solche der Psychoanalyse als Kulturkritik und Therapie wie das Kommunikationsmodell wurden aufgegriffen, um auf einer bereits anerkannten wissenschaftlichen Basis Fragen des pädagogischen Handelns in Schule und Unterricht zu erörtern. Daneben entstanden spezielle schulpädagogische Forschungsschwerpunkte, wenn auch unter anderem Namen. Man kann in diesem Zusammenhang z.B. die pädagogische Diagnostik nennen – die Untersuchung von Möglichkeiten und Problemen der schulischen Leistungsüberprüfung und -beurteilung –, die mit der Entwicklung von Schulleistungstests verbunden wurde. Auch die Schulforschung, zunächst vor allem als Systemvergleich von Gesellschaftswissenschaftlern getragen, gehört zu diesen Neuansätzen. Die Vertreter der Schulpädagogik mussten ihr neues Selbstverständnis in einer Zeit des Umbruchs und heftiger ideologischer Auseinandersetzungen, unter Bedingungen einer grundlegenden Schul- und Lehrerbildungsreform suchen und entwickelten entsprechend vielseitige Ansätze zu einer Erörterung der Fragen, die mit dem pädagogischen Handeln in Schule und Unterricht verbunden sind. Als weitgehend konsensfähig erwies sich seit den 1970er Jahren die Aussage, Schulpädagogik sei die Theorie von Schule und Unterricht. Mit einer solchen Feststellung war aber das pädagogische Handeln in Schule und Unterricht als zentrale Kategorie aus dem Blick geraten.

Wichtige Beiträge zur Entwicklung einer wissenschaftlichen Schulpädagogik sind die Artikel von Kramp (1961/1971) und Klink (1966), die Monografie von Steindorf (1976) und die Studie von Einsiedler (1974).

Kramp ging davon aus, dass die Schulpädagogik als Anwendung der Allgemeinen Pädagogik auf das Feld Schule und Unterricht anzusehen sei. Klink bezog sich auf eine Vorgabe, die den Empfehlungen zur Neugliederung der Pädagogischen Hochschulen in NRW zu Grunde lag. Dort hieß es in einer noch heute anregenden Festlegung:

„Die Schulpädagogik soll durch eine kritische Auseinandersetzung mit der geschichtlich-gesellschaftlichen Situation die gegenwärtige und zukünftige Gestalt der Schule durchdenken, Wesen, Wege und Formen des Erziehens, Lehrens und Lernens und des Lebens in Schule und Unterricht aufweisen und klären. Die Schulpädagogik muss die Voraussetzungen schaffen helfen für ein pädagogisch verantwortliches Planen und Vorentwerfen eigenen Tuns, in der teilnehmenden Beobachtung das erzieherische Handeln aufschließen und mit der Analyse und Deutung zugleich die Kriterien für eine Nachbesinnung auf das eigene Tun vorbereiten“ (Klink 1966, S. 6).

Allerdings zeigt die Stelle neben der fortschrittlichen Orientierung auch noch die Distanz dieses Denkens gegenüber einer zeitgemäßen Sozialwissenschaft. Schulpädagogik wird ganz in der hermeneutischen Tradition definiert; man sieht noch nicht die Bedeutung empirischer Forschung zur Absicherung schulpädagogischer Aussagen. Trotzdem lassen sich drei programmatische Aspekte des neuen schulpädagogischen Denkens herausstellen: Vertreter der Schulpädagogik sollen

- eine historisch und systematisch sowie vergleichend angelegte Theorie der Schule entwickeln,
- Erziehen, Unterrichten und institutionelle Kommunikation analysieren und kritisch entwerfen sowie
- eine Theorie der Schule und des Unterrichts, allerdings nicht eine Praktische Pädagogik im Stil der herkömmlichen Meisterlehre entwickeln.

Das später immer wieder propagierte Konzept, dass Schulpädagogen eine Theorie von Schule und Unterricht entwickeln müssten, wird hier vorgedacht. Es findet sich dann bei Steindorf in seiner umfangreichen Monografie (1972/76) etwas unschärfer, genauer jedoch wieder bei Einsiedler in seinem „Grundkurs Schulpädagogik“ (1974), der dieses Konzept als zentralen Bezugspunkt schulpädagogischen Denkens herausstellt und die Position 1995 erneuert. Gegenwärtig dominieren andere Schwerpunkte die schulpädagogische Diskussion, so vor allem Erörterungen über die Schul(organisations)entwicklung. In deren Kontext gehört auch die von Hilbert Meyer veröffentlichte „Schulpädagogik“ (1997).

12 | Hans Jürgen Apel und Werner Sacher

Fazit: Zwar hat die Diskussion über den wissenschaftlichen Status der Schulpädagogik zu einer erziehungswissenschaftlichen Konzeption geführt, sie hat aber auch gleichzeitig den für die berufsvorbereitende Lehrerbildung wichtigen Bereich der sog. Praktischen Schulpädagogik diskreditiert. Außerdem wurde die Schulpädagogik als Bereich einer sozialwissenschaftlich verstandenen Erziehungswissenschaft nun viel stärker als bisher mit soziologischen, sozialisationstheoretischen und psychologischen Forschungen verwoben. Sie verlor deshalb ihren auf Erfahrung begründeten Bezug zu praktischen Problemen und wurde zu einer erziehungswissenschaftlichen Theorie. Das zeigte sich vor allem an den veröffentlichten Texten, die an Abstraktionsniveau und Praxisferne zunahmen.

3 Positionen zur Schulpädagogik

Die ausgewählten Positionen beruhen auf unterschiedlichen Vorstellungen über den Gegenstand schulpädagogischer Forschung und Lehre. Darüber, inwieweit etwa die internen Vermittlungsformen pädagogischen Handelns und die sie tragenden personalen Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer Bestandteil schulpädagogischer Reflexion sind, wird grundsätzlich kontrovers diskutiert.

3.1 Dietrich Benner: „Kritische Schulpädagogik“ (1977)

1977 stellt Dietrich Benner die Frage: „Was ist Schulpädagogik?“ Seine Antwort, dass darüber, was unter Schulpädagogik zu verstehen ist, „...heute ebenso wenig wie in früheren Zeiten ein Konsens“ bestehe (1995, S. 54), ist zunächst überraschend. Immerhin liegen zu diesem Zeitpunkt neben der umfangreichen Monografie von Steindorf (1976) und dem Studienbuch von Einsiedler (1974) einschlägige Texte von Klink (1966), Kramp (1971) und Heiland (1974) vor. Benner will diese Frage aber grundsätzlicher verstanden wissen. Als Ursache für den fehlenden Konsens sieht er, dass die Fachvertreter bislang die wichtigste pädagogische Frage ungeklärt gelassen haben, die Frage nämlich, ob die Institutionalisierung von Erziehung und Bildung durch schulischen Unterricht überhaupt „pädagogisch legitimiert werden kann“ (Benner 1995, S. 54). Damit ist das Grundproblem einer schulpädagogischen Theorie exponiert. Benner folgert aus der neuen Situation: „Sollte der Zweifel an der pädagogischen Legitimation der Institution Schule nämlich *gerechtfertigt* sein, so dürfte eine Pädagogik der Schule nicht mehr länger lediglich eine Pädagogik für innerschulisches Handeln sein, sondern müsste die Schule als Institution einer pädagogischen *Kritik* und möglichen *Veränderung* unterwerfen“ (ebd., S. 54). Die Schulpädagogik müsste also als eine kritisch-konstruktive Theorie konzipiert werden und gewissermaßen

- die Bedingungen der Möglichkeit schulpädagogischen Denkens und Handelns erkunden sowie
- Vorschläge zur Umgestaltung der Institutionen Schule und Unterricht machen.

Ungeachtet dieser prinzipiellen Problematik bietet – so Benner – der vorliegende schulpädagogische Diskurs drei Antworten auf die Frage „Was ist Schulpädagogik?“:

- eine didaktische in der „Lehre vom Unterricht“ (ebd., S. 54),
- eine lehrplan-theoretische in der Lehrplan- und Curriculumtheorie sowie
- eine schultheoretische mit der Theorie der Schule.

Der Schultheorie kommt besondere Bedeutung zu, betrifft sie doch mit einer Analyse der Institution, ihrer Funktionen und Folgen die fundamentale Bedingung des pädagogischen und didaktischen Handelns im Unterricht. Wer Schule als organisierte Institution in den Blick nimmt, stößt unmittelbar auf „Sach- und Systemzwänge“ (Benner 1995, S. 56), die unter pädagogischem Interesse auf ihre Auswirkungen neu zu prüfen sind. Eine solche pädagogische Kritik der Schule als Institution muss jeder weiteren schulpädagogischen Erörterung vorangehen, weil didaktisches Handeln von Lehrkräften unter institutionell-organisatorischen Bedingungen stattfindet. Die zentrale Fragestellung der Schulpädagogik ist also schultheoretischer Art und orientiert sich an der pädagogischen „Legitimation der Institution Schule“ (Benner 1995, S. 57). Schulpädagogik ist somit, wenn Benner mit seinem Ansatz Recht hat, zuerst eine kritische Theorie der Schule. Die Schultheorie soll außer der pädagogischen Kritik der Institution aber auch die konstruktive Aufgabe erfüllen, „über didaktische und lehrplanmäßige Maßnahmen hinausreichende Bedingungen und Möglichkeiten für einen Unterricht zu erkunden, der *nicht mehr durch die Zwänge der Institution Schule* seine eigentliche pädagogische Bedeutung einbüßt“ (ebd., S. 57).

Benner provoziert Fragen und Antworten: Wie kann dieser Anspruch – Schule pädagogischer Kritik und möglicher Veränderung zu unterwerfen – eingelöst werden, wenn Schule zwar als Institution unverzichtbar ist, gleichzeitig aber als öffentliche Einrichtung nicht pädagogisch legitimiert werden kann? Was kann Schulpädagogik als Theorie überhaupt leisten? Sie kann in erster Linie durch eine kritische Analyse der Funktionen und Folgen aufklären, Vorgänge bewusst machen, um ein reflektiertes Urteilen und Handeln in schulisch-unterrichtlichen Situationen zu ermöglichen. Das allein reicht Benner aber nicht. Eine „kritische Schulpädagogik“ muss Vorschläge zur Veränderung der Lehr-Lern-Situation entwickeln und deshalb „Fragestellungen einer umfassenden Sozialpädagogik“ (Benner 1995, S. 82) in ihr Konzept integrieren. Gerade über die Aufnahme sozialpädagogischer Fragestellungen – so Benner – könne Schulpädagogik ihre schulfixierte Verengung überwinden. Allerdings müsse eine solche theoretische Umorientierung von pädagogischen Experimenten begleitet werden, von der

14 | Hans Jürgen Apel und Werner Sacher

Erprobung schulischer Formen, in denen selbstbestimmtes Lernen den Bildungsprozess bestimme.

Benner's Entwurf bietet einen Rahmen, in dem ein schulpädagogischer Diskurs geführt werden kann und bis heute auch immer wieder geführt wird. Ausgangspunkt ist die kritische Analyse der Institution Schule. Ziel ist eine um sozialpädagogische Fragestellungen erweiterte Schulpädagogik als Theorie der Schule, des Lehrplans und des Unterrichts. Allerdings bleibt offen, welche sozialpädagogischen Ansätze hilfreich sein könnten, um Schule als Institution mit ihren Zwängen und mit den Formen didaktischen Handelns zu pädagogisieren. Die Frage ist sogar noch schärfer zu stellen: Kann Sozialpädagogik überhaupt etwas dazu beitragen, Schule als Institution pädagogisch zu legitimieren?

Fazit: Benner legt mit seiner Forderung, die Schule pädagogisch zu legitimieren, den Finger auf die Problemstelle der öffentlichen Erziehung. Gleichzeitig erkennt er aber an, dass geschichtlich-gesellschaftliche Lebensformen auf schulisch organisierte Sozialisation nicht verzichten können. Seine Forderung, dass Schulpädagogik als eine kritische Theorie der Schule und des Unterrichts entwickelt werden müsse, ist verständlich, produziert Schule als Institution mit ihren Systemzwängen doch permanent Situationen, die pädagogischer Kritik nicht standhalten. Schulpädagogik muss also zuerst den Rahmen Schule, dann die Vorgänge, Funktionen und Folgen schulischer Sozialisation unter pädagogischen Gesichtspunkten prüfen. Dem ist zuzustimmen, solange dies aus pädagogischen Interessen und mit didaktischer Orientierung geschieht.

Dass die kritische Theorie der Schule jedem schulpädagogischen Diskurs voranzugehen habe, hat Benner selbst allerdings nicht beibehalten. In dem Beitrag: „Was heißt: Durch Unterricht erziehen?“ (1985) ist nicht mehr die Rede davon, die Institution Schule erst nach pädagogischen und sozialpädagogischen Gesichtspunkten zu modifizieren; vielmehr geht es in einem erziehenden Unterricht darum, „den Unterricht selbst so zu gestalten, dass er Einfluss auf die Identitätsentwicklung der Lernenden gewinnt, diesen ein vertieftes Weltverständnis ermöglicht und vermittelt hierüber eine möglichst universelle Handlungskompetenz einschließt“ (1985, S. 445). Dazu ist ein didaktisches Handeln notwendig, durch das „methodische, thematische und institutionelle Offenheit des Lernens und Lehrens“ (ebd., S. 445) hergestellt werden.

Gegen die Forderung, sozialpädagogische Fragestellungen in schulpädagogische Theorie zu integrieren, sind Vorbehalte angebracht. Zum einen wird nicht bestimmt, welche sozialpädagogischen Fragestellungen der schulpädagogischen Sichtweise angemessen sind, zum anderen wird die Vereinbarkeit sozialpädagogischer Fragestellungen mit dem didaktischen Auftrag von Schule und Unterricht nicht geprüft.

3.2 Wolfgang Einsiedler: Schulpädagogik als Theorie des Unterrichts im Rahmen einer Theorie der Schule (1995)

Schulpädagogik – so Wolfgang Einsiedler – entstand als Reflexion auf die didaktische Situation, als die Lehrerbildung durch die Einrichtung Pädagogischer Hochschulen zunehmend auf wissenschaftliche Kriterien verpflichtet wurde. Sie löste die sog. „Praktische Pädagogik“ ab, deren erfahrungsgestützte Handlungsanweisungen nicht mehr dem Anspruch sozialwissenschaftlichen Denkens entsprachen. Schon im Begriff sollte diese Disziplin die Bindung didaktischen Handelns an die institutionelle Voraussetzung Schule, an deren Zwänge, Funktionen und Folgen deutlich machen. „Unterricht“ – so Einsiedler – „sollte stärker vor dem Hintergrund institutioneller Voraussetzungen und gesellschaftlicher Bedingungen betrachtet werden“ (Einsiedler 1995, S. 210). Eine zweite Neuorientierung kam hinzu: Spätestens seit der von Heinrich Roth proklamierten „realistischen Wendung“ in der Erziehungswissenschaft war zunehmend bewusst geworden, dass eine zeitgemäße Schulpädagogik auch die Ergebnisse einer „empirisch-quantitative[n] Forschung“ (ebd., S. 210) berücksichtigen müsse. Neben der Schulforschung der 1970er Jahre trug die Rezeption der Lehr-Lern-Forschung dazu bei, dass schulpädagogische Veröffentlichungen zunehmend empirische Befunde enthielten.

Schulpädagogik – so der Autor in einer ersten Umschreibung – ist „mit praktischen Problemen des Unterrichtens und Erziehens in der Schule befasst“ (1995, S. 211). Sie basiert als Erziehungswissenschaft auf einer Theorie schulischer Sozialisation. Dabei kommt der empirischen Überprüfung schulpädagogischer Aussagen, gerade weil sie vielfach „im Kern offene oder versteckte Wirksamkeitsausagen“ (1995, S. 210) sind, besondere Bedeutung zu. Einsiedler unterstreicht deshalb vier Funktionen einer empirisch-pädagogischen Forschung für die Schulpädagogik. Empirische Forschungen sollen dazu beitragen,

- unzulängliche Erziehungs- und Unterrichtspraktiken zu beschreiben,
- Unterricht theoriegeleitet zu erforschen,
- klassenübergreifende Schulfaktoren zu erfassen und
- Schule und Unterricht zu evaluieren, also auf ihre Wirksamkeit zu überprüfen (vgl. 1995, S. 211 f.).

Diese erste Klärung verweist auf die sozialwissenschaftliche Orientierung der Schulpädagogik, die allerdings nicht ohne Risiken erfolgt, wie Einsiedler betont. Vernachlässigt werden in diesem Zusammenhang leicht die internen Vermittlungsprozesse sowie die Praxis pädagogischen und didaktischen Handelns als der andere Brennpunkt der Schulpädagogik. Der Blick auf Systementwicklungen, auf soziale Zwänge und Funktionen der Institution verstellt in vielen Ansätzen den Blick auf Formen pädagogischen Handelns in Schule und Unterricht. Das

16 | Hans Jürgen Apel und Werner Sacher

hat gravierende Folgen. Schulpädagogen fragen nicht mehr nach Merkmalen effektiver Unterrichts- oder Klassenführung. Sie verzichten auf eine Erörterung des Autoritätsbegriffs und thematisieren statt dessen allgemeine Systemprobleme, die sich scheinbar wissenschaftlicher darstellen lassen.

An diese Vorüberlegungen schließt Einsiedler eine zusammenfassende Umschreibung der Schulpädagogik in vier Aussagen an:

- (1) Schulpädagogik – so seine Position – „ist eine Spezialdisziplin der Erziehungswissenschaft, deren Forschungsinteresse auf das Unterrichten und Erziehen in der Institution Schule zentriert ist“ (1995, S. 212). Das ist eine klare Aussage. In modernen Gesellschaften erfolgen Unterrichten und Erziehen unter institutionellen Bedingungen. Diese Zusammenhänge aufzudecken, in ihren Möglichkeiten und Grenzen zu beschreiben, zu analysieren und zu erforschen, ist die Aufgabe der Schulpädagogik. Dazu müssen Theorien entwickelt werden, die sich auf Schule, Erziehung und Unterricht beziehen. Zugleich bleibt das Verhältnis zu klären, in dem Unterricht und Erziehung zueinander stehen. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass Unterricht die erste Aufgabe von Schule ist, „eine Spezialform der Erziehung, mit der man auf institutionalisierte, planmäßige und methodisierte Weise versucht, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen zu vermitteln“ (1995, S. 216 f.). Allerdings lässt sich Erziehung als Unterstützung und Anleitung zur Enkulturation nicht vom Unterricht trennen. Deshalb stellt „Erziehender Unterricht“ ein zentrales Forschungsfeld der Schulpädagogik dar.
- (2) Die Schulpädagogik – so der Autor weiter – „entwickelt die Theorie des Unterrichts im Rahmen einer Theorie der Schule“ (1995, S. 212). Die Theorie des Unterrichts bleibt also auch in sozialwissenschaftlicher Orientierung ein Brennpunkt schulpädagogischen Denkens, so wie der Unterricht zentraler Ort der Schule ist; sie erreicht aber nur dann wissenschaftliche Dignität, wenn sie auf einer empirischen Basis und mit Blick auf die Begrenzungen durch Institution und Organisation entwickelt wird. Schulpädagogik muss somit als eine Theorie des didaktischen Handelns unter institutionellen Bedingungen gesehen werden. Sie wird erst dann eine „kritische Instanz“ (1995, S. 213), wenn Schulpädagogen eine Theorie der Schule entwickeln, in der die grundlegenden Aufgaben der Schule so dargestellt werden, dass neben den institutionellen Zwängen auch die gesellschaftlichen Überforderungen deutlich werden, die das pädagogische Handeln erschweren. Dabei muss Schulpädagogik neben den Chancen und Aufgaben „auch die Grenzen der Möglichkeiten schulischen Unterrichts und Erziehens aufzeigen“ (1995, S. 214).

- (3) „Eine Hauptfragestellung [der Schulpädagogik] ist auf die wechselseitige Beziehung zwischen Aussagen der Schul- und Unterrichtstheorie einerseits und pädagogischem Handeln in der Schulpraxis andererseits gerichtet“ (1995, S. 212). Damit steht die Schulpädagogik in der Tradition jener Ansätze, die als Theorie einer Praxis für die Praxis konzipiert wurden. Schulpädagogik ist theoretisches Rüstzeug zur Gestaltung einer schulisch-unterrichtlichen Praxis. Sie muss über die Integration vorliegender Ergebnisse der Schul- und der Lehr-Lern-Forschung Anregungen für die pädagogisch verantwortbare Gestaltung von Schule und Unterricht bieten.
- (4) „Die Schulpädagogik bedarf sowohl der hermeneutischen Methoden zur Reflexion normativer Zusammenhänge als auch der empirischen Theoriebildung und Wirkungskontrolle“ (1995, S. 212). Forschungsmethodisch ist Schulpädagogik nur noch hermeneutisch und empirisch zu realisieren. Die früher beliebte Begründung von Regeln und Ratschlägen durch verallgemeinerte Erfahrungen bietet nicht mehr als den „Schlendrian“ (Herbart) des alten Schulmeisters; sie muss durch eigene Forschungen und durch die Rezeption vorliegender Sozialisationsforschungen ergänzt werden.

Fazit: Einsiedler legt ein praktikables und modernen wissenschaftlichen Standards entsprechendes Konzept vor. Seine Schulpädagogik basiert auf einer Theorie der Schule, in der die Bedingungen unterrichtlichen Handelns analysiert werden; gleichzeitig verbleibt sie aber als Theorie des Unterrichts bei dem zentralen didaktischen Schwerpunkt schulpädagogischen Denkens. Sie ist die Theorie des Unterrichts unter institutionellen Bedingungen, eine Reflexion auf das didaktische Handeln unter der Berücksichtigung empirischer Forschungsergebnisse.

3.3 Hans Jürgen Apel/ Hans-Ulrich Grunder: Schulpädagogik als Theorienverbund (1995)

Wer die Schulpädagogik definiert, kommt bei dem Versuch in gewisse Schwierigkeiten, diese pädagogische Bereichsdisziplin von Ansätzen erziehungswissenschaftlichen Denkens wie einer Theorie der Schule, einer Theorie des Lehrplans oder einer Theorie des Unterrichts zu unterscheiden. Sieht man genauer hin, dann zeigt sich, dass die Theorie der Schule zwar ein wesentlicher Bestandteil schulpädagogischen Denkens, aber eben doch keine Schul-Pädagogik ist, in der das pädagogische Handeln unter institutionellen Bedingungen thematisiert wird. Die Forschungen kreisen vor allem um systemtheoretische Konzepte, um Funktionen, Folgen und Effekte schulischer Sozialisation, um Schulentwicklung, Schulqualität und Schulmanagement. Ähnlich ist es mit den Theorien des Lehrplans und des Unterrichts. In ihnen werden zwar wichtige Bedingungen und Aufgaben der Schulpädagogik thematisiert, aber eben nur Einzel-

18 | Hans Jürgen Apel und Werner Sacher

aspekte schulpädagogischer Fragestellungen. Hinzu kommt: Schulpädagogik wird in der Diskussion einmal weiter verstanden und als ein Oberbegriff für verschiedene pädagogische Theorien zu bzw. für Schule und Unterricht, schulische Sozialisation und Lehrerbildung, Lehrplan- und Curriculumtheorie, Schulforschung und Schulentwicklung verwendet; ein andermal wird sie enger gefasst und als Theorie eines Handelns in pädagogischer Absicht unter schulischen Bedingungen angesehen. Daher ist eine genauere Unterscheidung notwendig. Zur Klärung könnte beitragen, von Schulpädagogik nur in einem weiteren Sinne zu sprechen, wenn damit ein Oberbegriff für verschiedene spezielle Theorien des pädagogischen Handelns und seiner Bedingungen in Schule und Unterricht gemeint ist.

Halten wir also zunächst fest: Der Begriff „Schulpädagogik“ steht für pädagogische Theorien, die sich auf Schule, Lehrplan, Unterricht und das professionelle Handeln in der Institution Schule beziehen. Die Theorie der Schule, die Theorie des Lehrplans und die Theorie des Unterrichts erfassen zusammen mit einer Theorie des pädagogischen Handelns unter institutionellen Bedingungen den Gegenstand der Schulpädagogik. So verstanden, entsteht Schulpädagogik durch das Zusammenwirken und Ineinandergreifen verschiedener Teiltheorien, die sich auf Schule und Unterricht, auf pädagogische Interaktion und die Gestaltung des Schullebens beziehen. In diese schulpädagogischen Theoriebereiche sollten sich die speziellen Problemfelder und Aufgaben der gegenwärtigen schulpädagogischen Praxis (so z.B. Umwelt- und Gesundheitserziehung, Leistungs- und Medienerziehung, Begabungsentwicklung und Beratung) einordnen lassen. Die genannten Teiltheorien konstituieren vor dem Hintergrund einer Geschichte schulpädagogischen Denkens die erziehungswissenschaftliche Bereichsdisziplin „Schulpädagogik“.

Ein weiterer Aspekt bleibt zu beachten: Eine zeitgemäße Schulpädagogik muss als Sozialwissenschaft eine empirische Prüfung ihrer Aussagen ermöglichen. Sie berücksichtigt neben Erkenntnissen der Sozialisationsforschung auch Ergebnisse der Lehr-Lern-Forschung und der empirischen Schul(vergleichs)forschungen. Erst dann können die Theorien des Unterrichts und der Schule, aber auch die eines Handelns in pädagogischer Absicht, ein sicheres Fundament beanspruchen.

Fazit: Die Autoren bieten ein systematisches Konzept, das sich zur Ordnung des vielseitigen schulpädagogischen Feldes eignet. Das zeigt auch die Weiterentwicklung der Übersicht bei Keck (1999), der allerdings die Bezugswissenschaften (Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik, Soziologie der Erziehung und Pädagogische Psychologie) sowie neue Forschungsrichtungen wie die Schul(entwicklungs)forschung um dieses Kernkonzept herum anordnet. Grundsätzlich ist von Vorteil, dass neuere Entwick-

lungen in die schulpädagogischen Felder eingegliedert werden können. Offen bleibt aber die Frage, wie Schulpädagogik als Handlungswissenschaft zwischen Theorie und Lehre einerseits und Praxis und Handlungsanweisung andererseits zu verorten ist.

4 Die Bedeutung der Schulpädagogik als eigenständige erziehungswissenschaftliche Disziplin in Deutschland

Seit der Mitte des 20. Jahrhunderts hat sich die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft in Deutschland ausdifferenziert und neu strukturiert. Basisdisziplin allen pädagogischen Forschens und Handelns ist seitdem die Allgemeine Pädagogik, die die gesamten Grundfragen und Grundprobleme der Erziehung historisch, systematisch und vergleichend behandelt. Innerhalb der eigenständigen Bereichsdisziplinen der Erziehungswissenschaft fungiert die Schulpädagogik als Leitwissenschaft für die Lehrerbildung in Deutschland. Ihr Wissenschaftscharakter lässt sich durch folgende Merkmale umschreiben:

4.1 Die Schulpädagogik als Wissenschaft

Um als Wissenschaft anerkannt zu sein, muss eine Disziplin den Anforderungen genügen, die von der Wissenschaftstheorie der jeweiligen Zeit formuliert werden. Gegenwärtig werden für den Nachweis von Wissenschaftlichkeit folgende drei formale Kriterien angewandt: Erstens ist zu überprüfen, ob für die in Frage stehende Disziplin ein theoretischer Begründungszusammenhang entworfen werden kann. Zweitens ist zu kontrollieren, ob die Erkenntnisse mithilfe einer anerkannten wissenschaftlichen Methode gewonnen werden. Und drittens hängt – zumindest bei praktischen Wissenschaften wie der Schulpädagogik – die Anerkennung davon ab, dass sie die Verbindlichkeit ihrer Aussagen in der Praxis auf der Grundlage argumentierender Vernunft evaluieren, um mit neuer Theoriebildung und mit Theoriendynamik auf veränderte Bedingungen des Praxisfelds zu reagieren.

Die Schulpädagogik erfüllt diese Anforderungen: Sie bezieht sich auf ein abgegrenztes Forschungsgebiet, verwendet quantitative und qualitative Forschungsmethoden, bündelt die einzelnen Forschungsergebnisse zu einer Theorie der Schule und des Unterrichts und entwickelt neue Fragestellungen aus den Bedürfnissen der Schul- und Unterrichtspraxis.

4.2 Die Schulpädagogik als erziehungswissenschaftliche Bereichsdisziplin

Die Schulpädagogik ist wie Sozialpädagogik oder Wirtschaftspädagogik eine Bereichsdisziplin der Erziehungswissenschaft. Die eigentliche Separierung und Profilierung von erziehungswissenschaftlichen Bereichsdisziplinen erfolgt –

20 | Hans Jürgen Apel und Werner Sacher

unbeschadet lange vorausliegender Ansätze zur Verselbstständigung – Ende der 60er/ Anfang der 70er Jahre. Sie spiegelt das gestiegene Interesse der damaligen Zeit an wissenschaftlicher Durchdringung aller Lebensbereiche des Menschen wider und hängt mit der neu definierten Rolle der Wissenschaft als alleinigem Legitimationsinstrument für Planungen und Entscheidungen zusammen.

4.3 Die Schulpädagogik als Integrationswissenschaft

Schule und Unterricht lassen sich aus verschiedenen Perspektiven betrachten: aus anthropologischer und weltanschaulicher, lern- und entwicklungspsychologischer, soziologischer und sozialpsychologischer, biologischer und neurophysiologischer, ästhetischer und philosophischer, politischer und juristischer, organisationssoziologischer und institutionspsychologischer Perspektive. Zusätzlich kann die Betrachtung jeweils historisch, systematisch oder vergleichend sein. Das hat eine erhebliche Diversifikation der Forschungsfragen und -methoden, der Theorieansätze und der Zielsetzungen zur Folge. Die Fülle der Einzelforschungen über Schule und Unterricht ist daher immens. Wo die Schulpädagogik nicht eigene Forschungen anstellt, muss sie sich der Forschungsergebnisse anderer Disziplinen vergewissern. Als Wissenschaft erweist sie sich aber nicht in der Sammlung all dieser Einzelerkenntnisse oder der Bündelung makro- und mikrotheoretischer Konzeptionen, sondern in deren Bearbeitung für die eigene Fragestellung. Und die lautet: Wie kann unter den Bedingungen der gesellschaftlichen Institution Schule Kindern und Jugendlichen über Unterricht und Schulleben zur Entwicklung individueller, mündiger Persönlichkeiten verholfen werden?

4.4 Die Schulpädagogik als Professionswissenschaft

Die Schulpädagogik ist die Bezugswissenschaft für alle, die mit schulbezogenem Handeln zu tun haben. Sie befasst sich mit den Fragen und Problemen, die das institutionalisierte und organisierte Unterrichten und Lernen in der allgemein bildenden und der berufsbildenden staatlichen Regelschule oder in Alternativschulen aufwerfen. Sie thematisiert die einzelnen Schularten und Schulstufen, analysiert Entstehung, Entwicklung und Funktion der Schulfächer, des Fächerkanons und der Lehrpläne, setzt sich mit der Schul- und Bildungspolitik auseinander, behandelt das Schulrecht und die Schuladministration, fragt nach den Funktionen und Leitbildern der Schule in der Gesellschaft und nach Rolle, Aufgaben und Status der Lehrerschaft. Sie forscht darüber sowohl historisch als auch systematisch und national oder international vergleichend.

Die Schulpädagogik ist sowohl die Wissenschaft vom pädagogischen und didaktischen Handeln im Raum der Schule als auch die anleitende Theorie für dieses Handeln. Infolgedessen ist sie auch eine praktische Wissenschaft. Die Belange der Schulwirklichkeit, die der Klärung und der Handlungsorientierung bedür-

fen, stellen ihr Aufgaben, veranlassen sie zum Forschen, Analysieren und Theoretisieren. Umgekehrt beeinflussen die Forschungen der Schulpädagogik wiederum die Schulwirklichkeit, insofern sie zu Kritik, Reform und Weiterentwicklung Anlass geben. Dabei hat die Schulpädagogik mit ihren wissenschaftlichen Ergebnissen immer nur „im Prinzip“ Recht. Ihr Interesse gilt systematischen, allgemein gültigen Aussagen, die im konkreten Einzelfall des Unterrichts für den handelnden Lehrer nicht mehr als eine prinzipielle Orientierung sein können. Sie sind so etwas wie eine regulative Idee, an die er sich grundsätzlich halten sollte, die ihm aber die Freiheit belässt, auch anders zu entscheiden, wenn es die Situation erfordert.

Als praktische Wissenschaft verlangt die Schulpädagogik nach einer Wissenschaftspraxis, die nicht bloße „l'art-pour-l'art“ ist. Sieht man von historischen Themen ab, so kann man Schulpädagogik ohne Praxisbezug nicht sachgerecht studieren. Deshalb bedarf die Schulpädagogik des organisierten Kontakts zur Schulwirklichkeit in Form von angeleiteten Praktika und durch Lehrveranstaltungen, die auf die Analyse und Bewältigung von Praxisproblemen fokussiert sind. Auf diese Weise sollen Studierende in die Lage versetzt werden, Praxis theoriegeleitet zu planen, zu gestalten und zu reflektieren.

5 Zur Logik der Schulpädagogik – Handlungswissenschaft zwischen Theorie und Praxis¹

Dass die Schulpädagogik die Theorie eines Handelns unter institutionellen Bedingungen sein soll und dass deshalb vor allem ihr Theorie- und Praxis-Verständnis bestimmt werden muss, wird in den vorliegenden Schriften nur selten eigens thematisiert. Für ein wissenschaftliches Selbstverständnis ist diese Klärung aber wichtig. Schon lange ist anerkannt, dass Theorie und Praxis strukturell unterschiedlich sind, dass also „Theorie und Praxis sich nicht in ein Kontinuum fügen“, wie Theodor W. Adorno in den 1960er Jahren das Problem fasste. Wie aber ist diese Theorie, deren Gegenstand ein besonderes soziales Handeln unter institutionellen Bedingungen mit seinen Funktionen und Folgen ist, konzipierbar? Kann sie adaptiv als Technologie etwa, als eine Disziplin mit Anweisungscharakter begriffen werden oder muss sie kommunikativ als aufklärende Theorie der schulischen Sozialisation, ihrer Bedingungen und Grenzen, verstanden werden? Jürgen Habermas hat zwar diese Differenzierung zur Unterscheidung der Sozialwissenschaften benutzt, zugleich aber darauf verwiesen, dass die Trennung zwar idealtypisch, aber nicht realiter gelte, weil sich die adaptive und die kommunikative Seite des sozialen Handelns in der Realität immer „komplementär“

22 | Hans Jürgen Apel und Werner Sacher

(1970, S. 182) zueinander verhalten. Das heißt: Wer Soziales Handeln unter geschichtlich-gesellschaftlichen Bedingungen zum Gegenstand macht, der thematisiert einen Gegenstand, der sowohl adaptive als auch kommunikative Handlungen einschließt. Man darf deshalb nicht übersehen, dass „die Ebene des adaptiven Verhaltens zu tief, die des kommunikativen Handelns zu hoch angesetzt“ ist, wenn man die Realität sozialen Handelns thematisiert. „Soziales Handeln“ – so Habermas – „ist ... stets beides gewesen – das gilt es zu begreifen“ (ebd., S. 182). Was bedeutet das für die Schulpädagogik als Handlungswissenschaft? Sie muss zwei Perspektiven auf ihren Gegenstand integrieren und muss deshalb als eine Theorie mit kommunikativer sowie adaptiver Perspektive entwickelt werden. So wird klarer, wie das Verhältnis schulpädagogischer Theorie zur Praxis zu bestimmen ist. Beginnen wir also mit Anmerkungen zur Schulpädagogik als kommunikativ konzipierter Theorie, ehe wir auf die adaptive Perspektive der Schulpädagogik als Technologie eingehen.

Schulpädagogik muss zum einen als *eine aufklärerisch verstandene kommunikative Theorie* gesehen werden, in der das Interesse an einer Aufhellung der Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns im Vordergrund steht. Die Theorie des Heimlichen Lehrplans, seiner Funktionen und Folgen, ist ein typischer Ausdruck für diesen Ansatz. In einer solchen Theorie dominiert das Bemühen, die Beteiligten als selbstbestimmte Personen zu sehen und die Interaktion zwischen allen als gleichberechtigt, die Kommunikation als reversibel zu fordern. In der kommunikativen Didaktik findet man ein Konzept, das diesen Typus zu realisieren versucht. Damit wird die schulpädagogische Situation allerdings auf eine Weise definiert, die der Realität schulischer Sozialisation nur zum Teil entspricht. Unberücksichtigt bleibt, dass in unterrichtlichen Situationen Mündige auf Noch-Unmündige unter institutionellen Bedingungen einwirken, dass also institutionalisierte Zwänge und bestimmte Rollenerwartungen den Umgang der Beteiligten miteinander bestimmen. Schulpädagogik muss unter diesem Forschungsinteresse als eine spezielle erziehungswissenschaftliche Theorie gesehen werden, durch die institutionelle Zwänge, Pflichten und Rechte, Möglichkeiten und Grenzen eines Handelns in didaktischen Situationen aufgeklärt werden, damit die Beteiligten bewusster handeln können.

Daneben ist eine zweite Seite schulpädagogischer Theorie notwendig, will man das drängende Handlungsproblem ernst nehmen. Im *adaptiven* Sinne muss Schulpädagogik als *eine Technologie verstanden* werden. Hier ist zu erörtern, ob die Mittel für ein erfolgreiches Handeln in unterrichtlichen Situationen zweckrational bestimmt werden können. Luhmann/ Schorr warfen diese Fragen mit einer Diskussion über das „Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik“ (1979) auf. Gegen die traditionelle Skepsis der Pädagogen gegenüber technologischen Konzepten schlugen sie vor, die Erziehungswissenschaft als eine Wissen-

schaft von den Techniken der Verhaltenssteuerung zu begreifen. Die Erziehungswissenschaft müsse – so die Autoren – als eine Theorie gesehen werden, deren Vertreter von der Annahme ausgehen, dass in pädagogischen Situationen wie z.B. Unterricht Ziele erreicht werden sollten. Deshalb handeln alle Beteiligten nach vorhandenen Kausalplänen, nach sog. „cognitive maps“, um sich in der sozialen Situation durchzusetzen. In diesen Plänen seien Handlungsstrategien, Entwürfe und verinnerlichte Handlungsschemata enthalten. Dadurch werde von jedem die Komplexität der tatsächlichen Situation reduziert und ein Handeln überhaupt möglich. Wer nun soziales Handeln in besonderen Situationen wie etwa Unterrichten bestimmen oder zumindest beeinflussen wolle, der müsse feststellen,

- ob die Handelnden Kausalpläne benutzen,
- welche Pläne sie verwenden,
- welche Variablen als Konstante und welche als in der Situation variabel anzusehen sind und
- wie schließlich Bedeutungen und Sinn für die Handelnden in dieser Situation entstehen.

Auf diese Weise wäre das Problem der von vielen Studierenden erwünschten Praxisanweisungen zu lösen, bliebe da nicht die Tatsache, dass die Komplexität der Situation „Unterricht“ mit ihren unterschiedlichen Bedingungen sozialen Handelns allenfalls partiell durchschaubar ist. Lehrer können „die faktischen Voraussetzungen für zielsicheres Handeln kaum nennen, kaum ermitteln“ (1979, S. 358). Sie können nur von Ereignissen und veränderbaren Faktoren der Situation ausgehen. In dieser Lage müssen sie bei den Beteiligten situationsadäquate Kausalpläne annehmen, um professionell die sozialen Vorgänge zu beeinflussen. Es gibt keine fertigen Handlungsstrategien, die auf alle Situationen passen. Lehrer müssen deshalb in den Phasen ihrer Aus- und Weiterbildung gelernt haben und immer wieder üben, Situationen schnell einzuschätzen und sie aufgrund typisierter, aber variabel zu nutzender Formen des Umgangs im Sinne optimaler Zielerreichung zu beeinflussen. Wird Schulpädagogik als eine auf Praxis reflektiv vorbereitende ‚Technologie‘ verstanden, dann steht sie vor einer vierfachen Aufgabe. Sie muss

- den Unterricht als Entscheidungssituation (Analyse der Bedingungen, Ziele, Entscheidungen, Folgen) thematisieren,
- die notwendigen Informationen für das Verstehen der didaktischen Situationen in Schule und Unterricht vermitteln,
- Handlungsmuster für ein professionelles Eingreifen anbieten und
- Situationsanalysen, schnelle Entscheidungen und deren Durchsetzung einüben.

24 | Hans Jürgen Apel und Werner Sacher

Wenn die Habermas'sche These stimmt, dass Situationen sozialen Handelns immer durch Kommunikativität und Adaptivität bestimmt werden, dass also immer die Betonung von Selbstbestimmung mit der Anforderung zur Übernahme allgemeingültiger Regeln verbunden wird, dann muss Schulpädagogik als Handlungswissenschaft beides thematisieren. Sie muss die kommunikative Seite ebenso diskutieren wie sie darauf vorbereiten muss, soziale Situationen mit pädagogischer Urteilskraft oder pädagogischem Takt zu leiten. Von ihrer Logik her ist sie eine ambivalente Theorie, aber sie ist keine Rezeptologie. Ihre Aufgabe besteht darin, das, was ist, zu analysieren, über die Bedingungen pädagogischen Handelns aufzuklären und auf ein professionelles Handeln in didaktischen Situationen vorzubereiten.

6 Schwerpunkte schulpädagogischen Denkens: Zur Konzeption des Studienbuches

Von den Autoren dieses Bandes wird die Schulpädagogik als Oberbegriff für drei Schwerpunkte schul- und unterrichtsbezogener Überlegungen verstanden. Die Theorie der Schule als einer organisierten Institution bildet den Ausgangspunkt schulpädagogischen Denkens. In einer solchen Theorie sollten ausgehend von der Geschichte der Schule Funktionen, Folgen und Effekte des Bildungswesens und der in ihm stattfindenden Sozialisationsprozesse dargestellt und problematisiert werden. Zugleich müssen Grundlinien der nationalen und internationalen Schulforschung in ihren Varianten der Vergleichs-, Qualitäts-, Organisations- und Schulentwicklungsforschung exponiert werden. Zur Zeit bildet die Diskussion, wie Qualität und Leistung schulischer Lernumgebungen unter veränderten Sozialisationsbedingungen weiterentwickelt werden können, einen Schwerpunkt der Schulforschung.

Die Autoren vertreten die Position, dass eine Theorie der Schule erst durch eine Theorie des Lehrplans und seiner Entwicklung, Legitimation, Implementation und Evaluation vervollständigt wird. Dafür lassen sich gute Argumente anführen, so z.B., dass der Lehrplan für die Ziele, Inhalte und gesellschaftlichen Ansprüche an die Schule steht. Die Theorie des Lehrplans, die traditionell der Theorie des Unterrichts zugeordnet wird, wird also hier stärker im Kontext einer Theorie der Schule betrachtet. Analoges gilt von den neuerdings breit diskutierten Bildungsstandards. So bleibt Folgendes zu überlegen: Wie weit darf staatliche Regulierung in diesem Bereich gehen und wie weit soll einzelnen Schulen Selbstbestimmung gewährt werden? Können die an Lehrpläne geknüpften Erwartungen hinsichtlich ihrer Orientierungsfunktion überhaupt erfüllt werden?

Den zweiten Schwerpunkt schulpädagogischer Diskussion bildet die Theorie des Unterrichts. Hier geht es den Autoren zum einen darum, die traditionelle Linie der Theorien, Konzepte und Modelle des Unterrichts aufzuzeigen, um Varianten der Unterrichtsführung zu verdeutlichen. Zum anderen sind aber auch die Ergebnisse der neueren Lehr-Lern-Forschung in diese schulpädagogischen Überlegungen einzubeziehen. Erst auf der Grundlage dieses Theoriekonzeptes von Unterricht halten es die Autoren für möglich, Planung und Analyse von Lernumgebungen professionell und auf der Höhe der Zeit durchzuführen.

Als dritten Schwerpunkt thematisieren die Autoren Bildung, Erziehung, Förderung und Beratung in Schule und Unterricht. Damit ist jene Theorie des pädagogischen Handelns gemeint, in der dieses Handeln unter institutionellen Bedingungen beschrieben, analysiert und untersucht werden soll. Allerdings geht es nicht darum, Überlegungen zu professionellem Handeln in didaktischen Situationen als praktische Empfehlungen zu formulieren, sondern in erster Linie darum, auf der Grundlage vorliegender Forschungen Aufgaben, Ziele, Methoden und Probleme der Bildung und Erziehung durch Unterricht und Schule darzustellen. Auch die Förderung von Schülern mit besonderen Lern- und Erziehungsvoraussetzungen ist an dieser Stelle aus schulpädagogischer Sicht zu reflektieren, vor allem deshalb, weil diese Frage zunehmend zu einem Problem der pädagogischen Praxis geworden ist.

So steht die hier dargestellte Schulpädagogik für eine Konzeption, in der unterschiedliche Theorieelemente ein System bilden. Dieses kann in der Ausbildung genutzt werden, um das Wissen zu vermitteln, auf dem ein begründetes Urteilen für ein professionelles Handeln in der Praxis beruhen muss.

¹ Wir sprechen von einer „Logik der Schulpädagogik“ im Anschluss an Jürgen Habermas' „Logik der Sozialwissenschaften“ (1970), jene Untersuchung sozialwissenschaftlicher Theorien, in denen der Verfasser Theorien Sozialen Handelns nach den Kriterien Adaptivität und Kommunikativität unterschied.