

Herrlitz, Hans-Georg

Schultheorie als Lehrgegenstand. Ein kleiner Datenstrauß für Theodor Wilhelm zum 90. Geburtstag

Die Deutsche Schule 88 (1996) 2, S. 148-155



Quellenangabe/ Reference:

Herrlitz, Hans-Georg: Schultheorie als Lehrgegenstand. Ein kleiner Datenstrauß für Theodor Wilhelm zum 90. Geburtstag - In: Die Deutsche Schule 88 (1996) 2, S. 148-155 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-310438 - DOI: 10.25656/01:31043

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-310438>

<https://doi.org/10.25656/01:31043>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

88. Jahrgang 1996 / Heft 2

Dieter Wunder wird 60

Dieter Wunder steht für eine streitbare Bildungsgewerkschaft. Als Herausgeber und Autor dieser Zeitschrift trägt er dazu bei, die bildungspolitische Diskussion anzustoßen, traditionelle Positionen in Frage zu stellen und Perspektiven der weiteren Entwicklung zu entwerfen. Er versucht immer wieder, Bildungspolitik neu zu denken. Beschlüsse und Programme bedeuten für Dieter Wunder nie Diskussionsverbote und Denkfallen. Ziele und Mittel mißt er immer wieder an den realen Verhältnissen.

In diesem Sinne will „Die Deutsche Schule“ wie ihr Herausgeber die Bildungspolitik in Deutschland und die Qualität von Schule mitgestalten. Bildungspolitische Forderungen werden immer dann von der Politik ernst genommen, wenn sie vermittelbar sind und als realisierbar erscheinen.

Die Deutsche Schule fühlt sich ihrem Herausgeber verbunden und will mit wissenschaftlichen und schulpraktischen Beiträgen die Schulentwicklung in Bewegung halten. Es gilt aber auch, Traditionen zu wahren und fortzuführen. Als diese Zeitschrift vor hundert Jahren gegründet wurde, war ihr Name Programm: statt getrennter Schulen für Fürstenkinder und Arbeiterkinder sollte eine deutsche Schule für alle geschaffen werden. Heute heißt dies, Chancengleichheit in einer vielfältigen, bunten und lebendigen Schullandschaft.

Wir wünschen Dieter Wunder noch für viele Jahre Freude, Energie und Erfolg in der gewerkschaftlichen Arbeit, aber auch (mehr) Muße und Spaß für sein persönliches Leben.

Die Kolleginnen und Kollegen der Schriftleitung

Offensive Pädagogik	132
Manfred Weiß: Bildung ist Zukunftsinvestition	
<i>Angeichts leerer öffentlicher Kassen liegt die Versuchung nahe, bei Ausgaben im Bildungsbereich zu 'vergessen', daß diese sich erst langfristig, dann aber um so nachhaltiger auswirken. Der Beitrag faßt entsprechende Ergebnisse der bildungsökonomischen Forschung eindrucksvoll zusammen.</i>	
Heidmarie Kühn	135
Pestalozzi und das Berufsethos der Lehrerschaft	
Ein historischer Rückblick zum 250. Geburtstag des Schweizer Pädagogen	
<i>Am 12. Januar 1996 wurde Pestalozzi geehrt und gefeiert – aber die Zeiten, als ihn die deutsche Lehrerschaft zum „pädagogischen Heros“ emporstilisierte, sind längst dahin. Dieser Geburtstagsartikel zeigt an der Geschichte der Pestalozzi-Jubiläen auf, wie eng seine Wirkung mit der Entwicklung eines selbstbewußten Volksschullehrerstandes zusammenhängt.</i>	
Hans-Georg Herrlitz	148
Schultheorie als Lehrgegenstand	
Ein kleiner Datenstrauß für Theodor Wilhelm zum 90. Geburtstag	
<i>In Erinnerung an Wilhelms „Theorie der Schule“ geht dieser Beitrag der Frage nach, ob und in welchem Maße sich die schultheoretische Diskussion der Nachkriegszeit – insbesondere der Jahre um 1970 – auch in den Lehrankündigungen der akademischen Pädagogik etablieren konnte.</i>	
Wolfgang Klafki	156
Lernen für die Zukunft	
Das Schulkonzept der NRW-Denkschrift zur Bildungsreform	
<i>Das Gutachten der NRW-Bildungskommission wird von vielen als ein hoffnungsvolles Signal dafür angesehen, daß Bildungsreformen hierzulande doch noch möglich sind. Wolfgang Klafki erläutert die zentralen schulpolitisch-schulpädagogischen Vorschläge und benennt Bedingungen für die Umsetzung.</i>	
Dieter Weiland	171
Groß-Mut beim Denken – Klein-Mut beim Handeln	
Anmerkungen zur NRW-Denkschrift	
<i>Nach der weitgehend positiven Resonanz, die die NRW-Denkschrift gefunden hat, bleibt zu fragen, ob die konkreten Voraussetzungen bereitgestellt werden. Zudem stellt sich die Frage, ob im „Haus des Lernens“ tatsächlich alle Schülerinnen und Schüler in gleicher Weise und gemeinsam willkommen sein werden.</i>	
Achim Leschinsky und Michael Tiedtke	177
Ethikunterricht zwischen divergierenden Ansprüchen	
Der Modellversuch „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“ in Brandenburg	
<i>In diesem praxisnahen Untersuchungsbericht kommt eine Reihe derjenigen Lehrkräfte zu Wort, die an dem Modellversuch LER beteiligt waren. Ihre Urteile machen die Chancen deutlich, die mit diesem neuen Unterrichtsfach verbunden sind, lassen aber auch Grenzen und Risiken erkennen.</i>	
Doris Lemmermöhle	192
Persönlichkeitsentwicklung und Geschlecht	
Ziele und Ansatzpunkte einer geschlechterbewußten Mädchen- und Jungenbildung	

Zu der alten, aber immer wieder neu zu klärenden Frage, wie pädagogisch sinnvoll mit der Verschiedenheit der Geschlechter umgegangen werden soll, versucht dieser Beitrag eine thesenartige Bilanz. Daraus folgt für die Autorin ein Plädoyer für eine Bildungsarbeit, die auf den gegenseitigen Respekt der Besonderheiten zielt.

Christian Beck und Heiner Ullrich

198

Fortbildungsinteressen von Lehrenden

Ergebnisse einer repräsentativen Befragung

In einer repräsentativen Untersuchung wurden Erwartungen an die Fortbildung, Hindernisse an der Teilnahme sowie Vorstellungen von „idealen Fortbildungsveranstaltungen“ erhoben. Die Ergebnisse werden den Erwartungen gegenübergestellt, die in der Öffentlichkeit an die Lehrerschaft gerichtet werden.

Gabi Leinen und Klaus Winkel

214

Fortbildung im Schulkonzept der Saarländischen Gesamtschulen

Zukünftige Lehrerinnen und Lehrer an Gesamtschulen können sich kaum auf die spezifischen Anforderungen ihrer Tätigkeit vorbereiten. Im Saarland wird seit der Einführung mehrerer Gesamtschulen systematisch daran gearbeitet, die Entwicklung der Schulen durch ein gut durchdachtes Konzept zu unterstützen.

Bernd Schwarz und Heinfried Tacke

229

Tests in der Schule

Was können und dürfen Lehrerinnen und Lehrer?

Je mehr es zu den Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern gehört, ihre Schülerinnen und Schüler beim Lernen pädagogisch zu beraten oder ihnen gar bei persönlichen Problemen zur Seite zu stehen, desto wichtiger dürfte es werden, daß dies auf einer professionellen Grundlage geschieht. Dieser Beitrag gibt einen Überblick über Test-Verfahren, die dazu vielleicht hilfreich sein können.

Neuerscheinungen:

- Dietrich Hoffmann: Heinrich Roth oder die andere Seite der Pädagogik (JöS)
- Peter Dudek: Peter Petersen – Reformpädagogik in der SBZ und der DDR 1945 – 1950 (HGH)
- Heinz-Hermann Krüger und Werner Helsper (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft (JöS)
- Heinz-Hermann Krüger und Thomas Rauschenbach (Hg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft (JöS)
- Hans Jürgen Apel und Hans-Ulrich Grunder (Hg.): Texte zur Schulpädagogik (HGH)
- Hans-Werner Fuchs und Lutz R. Reuter (Hg.): Bildungspolitik seit der Wende (HGH)
- Elisabeth Thierer: Tagträumen im Anfangsunterricht (BG)
- Ronald D. Davis: Legasthenie als Talentsignal (Christine Mann)
- Birgit Holler-Nowitzki: Psychosomatische Beschwerden im Jugendalter (BG)
- Petra Kolip (Hg.): Lebenslust und Wohlbefinden (BG)
- Brunhilde Marquardt-Mau (Hg.): Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmißhandlung (BG)
- Michèle Neuland (Hg.): Schüler wollen lernen (JöS)
- Gemeinsames Handeln, Voneinander Lernen, Zusammenwachsen (JöS)
- Bildungsforschung in den neuen Bundesländern (JöS)

Schultheorie als Lehrgegenstand

Ein kleiner Datenstrauß für Theodor Wilhelm zum
90. Geburtstag

Unter den Autoren, die in jüngster Zeit den Versuch unternommen haben, die neueren Beiträge zu einer Theorie der Schule kritisch zu bilanzieren, scheint darüber Einigkeit zu herrschen, daß auf diesem kontroversen Gebiet keine Zeit so fruchtbar gewesen ist wie „die Jahre um 1970“ (Tillmann 1993, S. 405 ff.; Apel 1995, S. 103 ff.). Weder vorher noch nachher sei so intensiv wie damals über die Schule als Institution, ihre pädagogische Bedeutung und ihre gesellschaftlichen Funktionen diskutiert worden, wobei sozialwissenschaftliche Konzepte und Begriffe gegenüber traditionell geisteswissenschaftlichen mehr und mehr die Oberhand gewonnen hätten. Genannt werden einerseits die frühen Arbeiten von Helmut Schelsky, Peter Fürstenau und Hans-Günter Rolff, andererseits die von Hartmut v. Hentig, Wolfgang Klafki, Horst Rumpf – und selbstverständlich fehlt in keiner dieser Bilanzen *Theodor Wilhelms* „*Theorie der Schule*“ von 1967, nicht nur, weil sie die Reihe schultheoretischer Veröffentlichungen „um 1970“ eröffnet hat, sondern weil sie in gewisser Weise zwischen den Fronten steht: den Begriff der Bildung konsequent durch den des Lernens ersetzend und insofern der „realistischen Wendung“ im Sinne Heinrich Roths eng verbunden, zugleich aber weit davon entfernt, die damals typische sozialwissenschaftliche Umorientierung des schultheoretischen Denkens mitzuvollziehen (vgl. Apel 1995, S. 106).

Im folgenden möchte ich der Frage nachgehen, ob und in welcher Weise sich die schultheoretische Diskussion jener Zeit nicht nur in der erziehungswissenschaftlichen Publizistik, sondern auch in den *Lehrveranstaltungen der akademischen Pädagogik* etablieren und damit, insbesondere in der Lehrerbildung, die Ausbildungsleistungen der Disziplin thematisch beeinflussen konnte und bis heute beeinflusst hat. War und ist Schultheorie nur das Thema weniger Spezialisten, oder ist sie in der Zunft der Erziehungswissenschaftler(innen) inzwischen breit verankert? Wie stark schwankt die Häufigkeit schultheoretischer Lehrangebote in der Zeit und zwischen den einzelnen Universitäten? Welche Schulformen bzw. Schulstufen werden in diesem Lehrangebot thematisiert, und nicht zuletzt: Hat der oft behauptete Sieg des Lernbegriffs über den Bildungsbegriff in der erziehungswissenschaftlichen, speziell der schultheoretischen Lehre tatsächlich stattgefunden? Ist hier nicht nur punktuell und vorübergehend, sondern dauerhaft und auf breiter Front eine sozialwissenschaftliche Umorientierung feststellbar?

Methodische Vorklärungen

Die Daten, deren Analyse eine Beantwortung dieser Fragen erlauben soll, stammen aus einer umfangreicheren Untersuchung, in der es darum ging, *das erziehungswissenschaftliche Lehrangebot von 20 Universitäten und Hochschulen* in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945 statistisch zu rekonstruieren und in seiner thematischen Ausdifferenzierung als eine historisch variable „Lehrgestalt“ sichtbar zu machen (Hauenschild/Herrlitz/Kruse 1993). Berücksichtigt haben wir dabei das Lehrangebot derjenigen Universitäten, die spätestens 1949 bestanden haben und daher die Disziplinentwicklung in einer hinreichend langen Datenreihe repräsentieren (FU Berlin, Bonn, Erlangen, Frankfurt, Freiburg, Göttingen, Hamburg, Heidelberg, Kiel, Köln, Mainz, Marburg, München, Münster, Tübingen, Würzburg), ergänzt um eine kleine „Vergleichsstichprobe“ von zwei (damals noch) nicht „universitären“ Hochschulen (PH Flensburg, TH Hannover) und zwei späteren Reformgründungen (Regensburg, Wuppertal). Ohne hier auf methodische und technische Einzelheiten eingehen zu wollen, lassen sich Reichweite und Begrenzung unseres Untersuchungskonzepts durch folgende Merkmale verdeutlichen:

(1.) Um den Aufwand der Datenaufnahme und -verarbeitung in vernünftigen Grenzen zu halten, haben wir nicht nur die Zahl der untersuchten Hochschulen auf insgesamt 20 reduziert, sondern uns – nach einigen Probeberechnungen – auch dazu entschlossen, *im Untersuchungszeitraum 1945 bis 1990 nur jedes 3. Semester zu berücksichtigen*, mithin die erziehungswissenschaftlichen Lehrankündigungen von 15 Winter- und 15 Sommersemestern in die Erhebung einzubeziehen. Das ergab eine Gesamtzahl von 43.444 Veranstaltungstiteln.

(2.) Da sich unsere Untersuchung zentral auf eine Auswertung der akademischen Vorlesungsverzeichnisse stützt und uns damit als basale Daten lediglich die Titel angekündigter Lehrveranstaltungen zur Verfügung stehen, sind weiterreichende Informationen über den Inhalt und den Verlauf dieser Veranstaltungen leider ausgeschlossen. Uns muß es daher genügen, herauszufinden und darzustellen, wie die Dozentenschaft in ihrer relativ autonomen Entscheidungskompetenz das Ausbildungswissen der Disziplin durch ihre *Lehrankündigungen* definiert und strukturiert hat. Diese Entscheidungen, wie sie in den Titelformulierungen der Vorlesungsverzeichnisse umrißhaft sichtbar werden, machen die gesuchte „Lehrgestalt“ der Erziehungswissenschaft in ihren historisch und lokal unterschiedlichen Erscheinungsformen aus.

(3.) Wer vom „Ausbildungswissen der Disziplin“ spricht, steht auf der Qualebene der Veranstaltungstitel vor der Schwierigkeit, überzeugend und nachprüfbar festzustellen, *was eine „erziehungswissenschaftliche“ Lehrveranstaltung ist*. Das ist erheblich leichter gesagt als getan. Wir haben uns nach langen Diskussionen der Auffassung angeschlossen, daß „inhaltliche“ Entscheidungskriterien für eine solche Feststellung nicht in Frage kommen, weil die Abgrenzung der Erziehungswissenschaft von ihren Mutter- und Schwesterdisziplinen, besonders von den Fachdidaktiken, ein ungelöstes und wohl prinzipiell unlösbares Grundlagenproblem des Fachs selber ist. Darüber hinaus müßte selbst dann, wenn ein solches inhaltliches Abgrenzungskriterium

festgesetzt werden könnte, bei vielen Veranstaltungstiteln immer noch offenbleiben, ob jenes Kriterium erfüllt ist oder nicht. Daher blieb uns nur die Wahl, unsere Datenbasis „formal“ zu definieren, d. h. als einschlägige Lehrveranstaltungen solche gelten zu lassen, die in der Quelle selbst als erziehungswissenschaftlich ausgewiesen sind oder – hilfsweise – die von Lehrpersonen angeboten werden, die nachweislich der disziplinären Korporation angehören (vgl. ebd., S. 14 ff.).

(4.) Um die thematische Vielfalt von Veranstaltungstiteln in die (wie auch immer vorläufige) Ordnung einer „Lehrgestalt“ bringen zu können, ist ein möglichst überzeugendes, flächendeckendes *Klassifikationssystem* unentbehrlich. Auf bereits vorhandene Klassifikationsversuche konnten wir nicht zurückgreifen, da sie für unser Vorhaben, einen Differenzierungsprozeß über 45 Jahre hinweg abzubilden, entweder zu grob oder zu spezifisch angelegt waren (vgl. dazu Horn/Wigger 1994). Also haben wir in mehreren Erprobungs- und Revisionsstufen „am Material entlang“ ein eigenes Schema von insgesamt 79 „Themenbereichen“ entwickelt, das geeignet sein soll, das Titelmateriale vollständig zu erfassen, nach den Handlungs- und Forschungsfeldern der Disziplin zu sortieren und daher nicht nur die quantitative Expansion des erziehungswissenschaftlichen Lehrangebots, sondern auch seine qualitative Ausdifferenzierung nach Zeiträumen und im Standortvergleich zu rekonstruieren gestattet. Dieses Schema erlaubt eine eindeutige Zuordnung jeden einzelnen Titels (wobei Mehrfachcodierungen übrigens ausgeschlossen waren) und besitzt zudem den Vorzug, daß sich die 79 „Themenbereiche“ auch zu einem gröberen Raster von 12 „Lehrgebieten“ zusammenfassen lassen, wenn dies für einen Vergleich mit anderen Untersuchungen günstig ist.

(5.) Eines dieser Lehrgebiete ist die „Schulpädagogik“, die sich in unserer Klassifikation aus folgenden zehn „Themenbereichen“ zusammensetzt:

- Allgemeine Theorie der Schule und der schulischen Interaktion
- Schulrecht und Schulverwaltung
- Geschichte der Schule und des Unterrichts
- Lehrerrolle und Lehrerbildung
- Schulpraktika
- Schülerrolle
- Schulsozialarbeit
- Schulpsychologie
- Unterrichtstheorie und Unterrichtsforschung
- Fachdidaktik (sofern von „Erziehungswissenschaftlern“ angeboten!)

(6.) Die im folgenden mitgeteilten Befunde beziehen sich ausschließlich auf den erstgenannten Themenbereich, der mit 2.277 Veranstaltungstiteln ca. 5 % unseres gesamten Titelmateriale ausmacht. Besser als durch abstrakte Abgrenzungsregeln läßt sich vielleicht durch einige typische *Titelbeispiele* verdeutlichen, welche Lehrankündigungen wir der „Allgemeinen Theorie der Schule und der schulischen Interaktion“ zugeordnet haben:

- Ursprung und Sinn der höheren Schule (Kiel SS 1947)
- Bäuerliche Kultur in der Dorfschule (Flensburg WS 1951/52)
- Die Frage der Koedukation in der Schule (Hamburg SS 1956)
- Die Diskussion um die Neuordnung des Schulwesens (Frankfurt SS 1962)

- Die Gesamtschule (Bonn WS 1969/70)
- Entwicklung von Fragestellungen zur Soziologie und Sozialpsychologie der Schulklasse (Berlin SS 1974)
- Lernen in der Schule (Göttingen SS 1980)
- Theorien und Methoden zur Erfassung von Umwelteinflüssen auf die schulische Situation am Beispiel Schullandheim (Köln WS 1984/85)
- Erziehungsschwierigkeiten im Schulalltag: Lehrer-Schüler-Konflikte (München WS 1987/88)
- Alternative Schulen – Konzepte, Realität, Kritik (Freiburg SS 1989).

Zur Abgrenzung unseres Themenbereichs gehört schließlich noch der Hinweis, daß darin keine schultheoretisch einschlägigen Veranstaltungstitel aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie aus der Sonderpädagogik enthalten sind, weil wir diese beiden Lehrgebiete in unserer Klassifikation neben die allgemeine Schulpädagogik gestellt haben.

Exemplarische Befunde

Kommen wir nun zur Beantwortung der eingangs gestellten Fragen, so ist zunächst ein etwas genauerer Blick auf die Expansion des Lehrgebiets „Schulpädagogik“ und des Themenbereichs „Schultheorie“ im Untersuchungszeitraum 1945/46 bis 1989 notwendig, den wir in 5 Etappen mit je 6 Stichsemestern gegliedert haben.

Tab. 1: Die Expansion der „Schulpädagogik“ (SchPäd) und der „Schultheorie“ (SchTh) im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot 1945/46 bis 1989; abs. (in Klammern = %)

Anzahl der LV	WS 45/46 bis SS 53	WS 54/55 bis SS 62	WS 63/64 bis SS 71	WS 72/73 bis SS 80	WS 81/82 bis SS 89	WS 45/46 bis SS 89
Titel insg.	809	1.896	3.591	13.610	23.538	43.444
Davon SchPäd	111 (13,7)	336 (17,7)	896 (25,0)	3.655 (26,9)	4.866 (20,7)	9.864 (22,7)
Davon SchTh	28 (3,5)	80 (4,2)	230 (6,4)	822 (6,0)	1.117 (4,7)	2.277 (5,2)

Die Daten bestätigen, daß „die Jahre um 1970“ tatsächlich nicht nur auf dem Büchermarkt, sondern auch in der akademischen Lehre den schulpädagogischen und schultheoretischen Diskurs besonders beflügelt haben. Der stürmische Ausbau der Gesamtdisziplin *in den 70er Jahren* (annähernd eine Vervierfachung des Lehrangebots!) wird auf dem Lehrgebiet der „Schulpädagogik“ nicht nur egalisiert, sondern erreicht hier mit einem Anteil von 26,9 % *aller erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen* einen deutlichen Höhepunkt, dem dann in den 80er Jahren ein deutlicher Anteilsverlust folgt. Demgegenüber ist die %-Kurve der „Schultheorie“ schon vor 1971 auf ihrem Höhepunkt angelangt, doch war auch sie, über den gesamten Zeitraum betrachtet, demselben Entwicklungsrhythmus unterworfen: Der Abschwung der 80er Jahre ist auch hier unübersehbar.

Nun täuschen die summarischen Daten der Tabelle 1 natürlich darüber hinweg, daß der Expansions- und Differenzierungsprozeß *an den einzelnen Hochschulen* unserer Stichprobe ganz unterschiedlich verlaufen ist. Wie stark die Anteile des Themenbereichs „Schultheorie“ am gesamten Lehrangebot jeweils differieren, zeigt die folgende Rangreihe:

Tab. 2: Die %-Anteile der „Schultheorie“ am erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot 1945/46 bis 1989 insgesamt

1. PH Flensburg	13,6	11. Würzburg	5,2
2. Regensburg	12,5	12. Hamburg	4,9
3. Freiburg	10,1	13. Hannover	4,7
4. Erlangen	9,4	14. Bonn	4,4
5. Göttingen	7,8	15. Frankfurt	4,3
6. Kiel	6,9	16. Heidelberg	4,1
7. Mainz	6,9	17. FU Berlin	3,9
8. München	5,7	18. Marburg	3,7
9. Wuppertal	5,6	19. Tübingen	3,1
10. Münster	5,5	20. Köln	2,6

Diese Reihenfolge ist gar nicht so leicht zu deuten. Daß die *PH Flensburg* den 1. Platz einnimmt, hängt selbstverständlich mit der Dominanz ihrer lehrerbildenden Aufgaben zusammen und verweist damit auf einen Faktor, der verständlich macht, daß diejenigen Universitäten, in die keine Pädagogische Hochschule integriert worden ist, eher am Ende der Schlange zu finden sind (Heidelberg, Marburg, Tübingen). Aber wieso rangiert dann *Freiburg* so weit vorn und *Köln* ganz am Ende? Man wird sich in jedem Falle die lokalen Entwicklungsbedingungen der Disziplin, vor allem die jeweils etablierten Studiengänge und Prüfungsordnungen, ansehen und insbesondere die Größenordnung des erziehungswissenschaftlichen Lehrangebots insgesamt berücksichtigen müssen, das in Köln etwa 13mal umfangreicher als in Freiburg gewesen ist (im ganzen Untersuchungszeitraum 4.669 zu 355 Veranstaltungen). Daß dabei der Ausbau der Sonderpädagogik (Köln und Marburg) sowie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Köln) von entscheidender Bedeutung war, liegt auf der Hand.

Rücken wir nun einen Schritt näher an unser Titelmateriale heran, so ergeben sich eine Reihe von Einzelbefunden, die das *Inhaltsprofil des untersuchten Themenbereichs* schon deutlicher hervortreten lassen. Ich begnüge mich hier mit einer kleinen Auswahl von Gesichtspunkten und beginne mit der Frage, welche Bedeutung die wichtigsten *Schulformen bzw. Schulstufen* in diesem Lehrangebot gewonnen haben, wobei nochmals darauf hingewiesen sei, daß die Einrichtungen des Sonder- und Berufsschulwesens in unserem Themenbereich „Allgemeine Schultheorie ...“ nicht enthalten sind. Tabelle 3 faßt die Nennungen in den Veranstaltungstiteln aller 20 Hochschulen zusammen.

Die überlegene *Spitzenposition der „Grundschul“-Nennungen* in der Addition der Untersuchungszeiträume mag auf den ersten Blick überraschend sein, wird aber durch die PH-Integrationswelle der 80er Jahre ohne weiteres plausibel. Demgegenüber war die Randständigkeit der „Hauptschule“ in unserem Themenbereich wohl zu erwarten, nicht aber, daß sie von der

Tab. 3: Schulformen/Schulstufen im Themenbereich „Schultheorie“ 1945/46 bis 1989 abs. (in Klammern = %)

Schulformen/ Schulstufen	WS 45/46 bis SS 62	WS 63/64 bis SS 71	WS 72/73 bis SS 80	WS 81/82 bis SS 89	WS 45/46 bis SS 89
Titel insg.	108	230	822	1.117	2.277
Darin: GrS ¹	1 (0,9)	19 (8,3)	64 (7,8)	186 (16,7)	270 (11,9)
...HS ²	5 (4,6)	3 (1,3)	17 (2,1)	14 (1,3)	39 (1,7)
...RS ³	1 (0,9)	1 (0,4)	4 (0,5)	3 (0,3)	9 (0,4)
...Gy ⁴	30 (27,8)	36 (15,7)	32 (3,9)	23 (2,1)	121 (5,3)
...GS ⁵	0 (0,0)	13 (5,7)	58 (7,1)	40 (3,6)	111 (4,9)
...,Waldorf ⁶	0 (0,0)	0 (0,0)	3 (0,4)	7 (0,6)	10 (0,4)

¹ einschl. „Grundschulkonzeptionen“, „Grundschulpädagogik“, „Grundschulunterricht“

² einschl. „Dorfschule“, „Landschule“, „Volksschule“, „Volksschülerziehung“

³ einschl. „Mittelschule“

⁴ einschl. „Gymnasiale Oberstufe“, „Gymnasialpädagogik“, „Wissenschaftliche Oberschule“, „Höhere Schule“, „Reformierte Oberstufe“, „Oberstufenreform“

⁵ einschl. „Gesamtschuldiskussion“, „Gesamtschulplanung“, „Gesamtschulproblematik“, „Gesamtschulreform“, „Gesamtschulsystem“, „Gesamtschulversuche“

⁶ einschl. „Waldorfpädagogik“

PH-Integration nur in den 70er, nicht aber mehr in den 80er Jahren profitieren konnte. Der rapide Bedeutungsverlust der „Hauptschule“ wird erst vor diesem Hintergrund besonders gut sichtbar. Ähnliches würde man auch über das Schicksal der „Realschule“ mutmaßen, wüßte man nichts von der unbestrittenen, unauffälligen Stabilität dieser Schulform, so daß sich in unseren Daten nur die Tatsache wiederholt, daß die akademische Schultheorie mit ihr am wenigsten anzufangen weiß (vgl. dazu auch Th. Wilhelm 1967, S. VIII). Entgegen seiner historisch beispiellosen Attraktivität hat das „Gymnasium“ seine ursprüngliche Dominanz im Themenspektrum schultheoretischer Lehrangebote nicht bewahren können und ist erstaunlicherweise nicht nur in den 70er, sondern auch in den 80er Jahren deutlich hinter die „Gesamtschul“-Nennungen zurückgefallen. Ist auch das Gymnasium auf dem Wege zu einer unauffälligen Stabilität, die unter schultheoretischen Gesichtspunkten immer stärker an Interesse verliert?

Wer unseren kleinen Datensatz nun aber zu einem „Sieg der Gesamtschule“ empordeuten möchte, der wird durch den Blick auf die 80er Jahre rasch ernüchtert werden: Der Zenit der „Gesamtschul“-Nennungen ist überschritten, der relative Anteil gegenüber den 70er Jahren glatt halbiert, und daß dieser Bedeutungsverlust im schultheoretischen Lehrangebot durch die „Waldorfschule“ kompensiert werden könnte, ist einstweilen nicht zu erkennen. Im ganzen bestätigt wird dieser Befund durch die Auszählung einiger anderer Schlüsselwörter in unserem Titelmateriale:

- Das Wort „*Schulreform*“, insgesamt 66mal vertreten, hat mit einem Anteil von 7,4 % aller Titel bereits vor 1962 seine Hochkonjunktur erlebt und befindet sich seitdem von 7,0 % in den 60er über 3,5 % in den 70er bis zu 1,2 % in den 80er Jahren ständig auf dem Rückzug.
- „*Schulversuche*“ wurden im schultheoretischen Lehrangebot der 70er Jahre immerhin 9mal (= 1,1 %), in den 80ern aber nur noch 6mal (= 0,5 %) thematisiert.
- Eine erfolgreiche Wortkarriere verraten unsere Daten dann aber doch: Von „*Alternativschulen*“, bis zum SS 1971 gänzlich unbekannt, ist in den 70er Jahren 16mal (= 1,9 %), in den 80ern bereits 42mal (= 3,8 %) die Rede.
- Übrigens: Spitzenreiter in der Thematisierung von *Gesamtschulfragen* sind ausweislich ihrer Titelformulierungen die Universitäten Münster, Marburg, Berlin, Göttingen, Hannover und Hamburg gewesen. Und wo kommen solche Titel (jedenfalls in unseren 30 Stichsemestern) überhaupt nicht vor? In Erlangen, München, Würzburg, Heidelberg – und in Flensburg!

Ich beende meine kleine Recherche mit einem Blick auf diejenigen Titelwörter, die geeignet sein könnten, uns Aufschluß darüber zu geben, ob und in welchem Maße es auch in der schultheoretischen Lehre so etwas wie eine sozialwissenschaftliche Umorientierung gegeben hat (vgl. Tab. 4).

Tab. 4: Ausgewählte Titelwörter des Themenbereichs „Schultheorie“ 1945/46 bis 1989; abs. (in Klammern = %)

Titelwörter	WS 45/46 bis SS 71	WS 72/73 bis SS 80	WS 81/82 bis SS 89	WS 45/46 bis SS 89
Titel insg.	338	822	1.117	2.277
Darin „Erziehung“ ¹	13 (3,8)	29 (3,5)	90 (8,1)	132 (5,8)
... „Bildung“ ²	13 (3,8)	9 (1,1)	26 (2,3)	47 (2,1)
... „Lernen“ ³	2 (0,3)	31 (3,8)	42 (3,8)	75 (3,3)
... „Sozialisation“ ⁴	2 (0,3)	23 (2,8)	12 (1,1)	36 (1,6)

- ¹ einschließlich „Erziehungsauftrag“, „Erziehungsfeld“, „Erziehungssituation“, „Erziehungsberatung“, „Sexualerziehung“, „Medienerziehung“, „Sozialerziehung“, „Sicherheitserziehung“, „Erziehungsstätte“, „Erziehungsaufgabe“, „Erziehungsziele“, „Erziehungslehre“, „Erziehungsschule“, „Erziehungsschwierigkeiten“, „Familienerziehung“, „Erziehungsmittel“, „Denkerziehung“, „Erziehungsfürsorge“, „Werterziehung“, „Erziehungskonzepte“, „Erziehungsprobleme“, „Gewissenserziehung“, „Erziehungsmodelle“, „erzieherische Wirkungen“
- ² einschl. „politische Bildung“, „Bildungsprobleme“, „Bildungsanspruch“, „Bildungsauftrag“, „Bildungsfunktion“, „Bildungsstätte“, „Bildungschancen“, „Bildungsideale“, „Bildungssituation“, „Bildungskonzeption“, „Bildungssystem“
- ³ einschl. „Lernprozesse“, „Lernangebote“, „Lernorganisation“, „Lernfeld“, „Lernbedingungen“, „Lernmotivation“, „Lernhilfen“
- ⁴ einschl. „Sozialisationsprozesse“, „Sozialisationseffekte“, „Sozialisationsfaktor“

Auffällig ist zunächst, wie eng in der akademischen Lehre das Nachdenken über Schule nach wie vor mit Vorstellungen über „Erziehung“ verbunden zu sein scheint. Zwar deuten unsere Daten darauf hin, daß diese Leitori-

entierung in den 70er Jahren etwas unsicher und zugunsten der Sozialisationskategorie relativiert worden ist, doch kommt darin wohl nur eine vorübergehende Irritation zum Ausdruck, vor deren Hintergrund die kräftige Renaissance des Wortes in den 80er Jahren nur um so überraschender wirkt. Die Prognose vom „Ende der Erziehung“ dürfte – jedenfalls im Hinblick auf schultheoretische Problemlagen – voreilig gewesen sein.

Unübersehbar ist zweitens, daß sich auch in unserem Titelmateriale die Erfolgsgeschichte des Wortes „*Lernen*“ widerspiegelt, wobei ich allerdings zu beachten bitte, wie spät dieser Siegeszug begonnen hat. Erst nach 1971, dann aber auch mit Macht, scheint sich in der Disziplin diejenige Ernüchterung des schultheoretischen Denkens in größerer Breite durchgesetzt zu haben, die Theodor Wilhelm 1967 in seiner „Theorie der Schule“ gefordert und begründet hat. Heißt das aber auch, daß die stabile Verbreitung der Lernkategorie als zwingendes Indiz für den Triumph sozialwissenschaftlicher Konzepte in die Schultheorie verstanden werden darf? Unsere Daten legen Vorsicht nahe. Sie zeigen einerseits, daß sich die Rede von „*Sozialisation*“ in den Titeln des schultheoretischen Lehrangebots nicht stabilisieren konnte, sondern in den 80er Jahren einen kräftigen Einbruch erlitten hat. Sie zeigen andererseits, daß „*Bildung*“ in den 70er Jahren aus dem Wortschatz der Schultheorie tatsächlich zu verschwinden schien, in den 80er Jahren aber höchst lebendig dorthin zurückgekehrt ist.

Theodor Wilhelm hat sich in seiner Schultheorie von der Überzeugung leiten lassen, „daß die Kategorien der Bildung und die ihr zugeordneten Bildungsbegriffe der Sache der Schule des ausgehenden 20. Jahrhunderts nicht mehr angemessen sind“ (Wilhelm 1969, S. 7). Einstweilen sieht es so aus, als ob die Zunft immer noch zögert, sich dieser Überzeugung anzuschließen. Zu hoffen bleibt allerdings, daß sie das nicht aus alter Gewohnheit, sondern vielleicht doch mit neuen guten Gründen tut.

Literatur

Apel, Hans Jürgen: Theorie der Schule. Historische und systematische Grundlinien. Donauwörth: Ludwig Auer 1995

Hauenschild, Helga / Herrlitz, Hans-Georg / Kruse, Birgit: Die Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945 bis 1990 (= Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung Nr. 6/7). Göttingen: Pädagogisches Seminar 1993

Horn, Klaus-Peter / Wigger, Lothar (Hg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft (= Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Bd. 15). Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1994

Tillmann, Klaus-Jürgen: Schultheorie zwischen pädagogischer Selbstkritik, sozialwissenschaftlichen Einwanderungen und metatheoretischen Fluchtbewegungen. In: Die Deutsche Schule, 85, 1993, 4, S. 404-419

Wilhelm, Theodor: Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften. Stuttgart: Metzler 1967; 2. neubearbeitete und erweiterte Aufl. 1969

Hans-Georg Herrlitz, geb. 1934, Dr. phil., Wiss. Assistent des Jubilars von 1962 bis 1970 am Institut für Pädagogik der Universität Kiel; seit 1971 Prof. am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen; seit 1976 Mitglied der Schriftleitung dieser Zeitschrift.

Anschrift: Pädagogisches Seminar, Baurat-Gerber-Str. 4/6, 37073 Göttingen