

## **X. Hans-G. Rolff/Klaus-Jürgen Tillmann: Schulentwicklungsforschung: Theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive**

Dieses „Jahrbuch der Schulentwicklung“ will den Leser darüber informieren, was sich seit Beginn der siebziger Jahre im Schulwesen der Bundesrepublik verändert hat – und was nicht. Es präsentiert Daten über den aktuellen Entwicklungsstand, berichtet Beispiele gelungener und nicht gelungener Reformen, zeichnet Tendenzen für die weitere Entwicklung ausgewählter Sektoren und versucht erste Antworten auf die Frage zu geben: Warum verändert sich so viel im Schulwesen und warum bleiben davon die Grundstrukturen dennoch so bemerkenswert unberührt? Ein solches Vorhaben, so plausibel und klar es erscheinen mag, ist von höchster theoretischer Komplexität. Einige wenige (von sehr vielen möglichen) Fragen hierzu mögen dies verdeutlichen:

- Welche Kategorien und Begriffe werden gewählt, um die Veränderung von Schule zu beschreiben?
- Wie wird das Verhältnis von schulischen und gesamtgesellschaftlichen Veränderungen erfaßt, bestimmt, beschrieben?
- Welchen praktischen, welchen theoretischen Nutzen hat eine solche Forschungsarbeit?

Diese kurze Problematisierung macht deutlich, daß in ein „Jahrbuch der Schulentwicklung“ – bewußt oder unbewußt – eine Vielzahl theoretischer Vorgaben Eingang finden. Wissenschaftliches Arbeiten bedeutet nun aber nicht zuletzt, sich selbst Rechenschaft über seine eigenen Annahmen zu geben. Insofern muß mit der Herausgabe eines „Jahrbuchs der Schulentwicklung“ eine Bestimmung des theoretischen und forschungsstrategischen Vorgehens einhergehen. In diesem letzten Beitrag wird deshalb versucht, den Standort der Schulentwicklungsforschung innerhalb der Erziehungswissenschaft zu klären.

### **1. Ausgangspunkte**

Erste Hinweise für die „Standortbestimmung“ erhoffen wir uns von einer Rückbesinnung auf die Entstehungsgeschichte der noch jungen Schulentwicklungsforschung. Wir sehen zwei Ausgangspunkte, die beide auf die Mitte der 60er Jahre zu datieren sind: Der Beginn der neueren Schulreform und die sozialwissenschaftliche Modernisierung der Pädagogik, die beide zehn Jahre später in eine Krise geraten sind.

Seit Mitte der 60er Jahre ließen sich in der Schulpolitik entschiedene Reformanstöße verzeichnen, die auf Demokratisierung und Effektivierung des überkomme-

nen Bildungssystems zielten: Ausbau der Vorschulerziehung, Curriculumrevision, Überwindung der Dreigliedrigkeit, Verbindung allgemeiner und beruflicher Bildung mögen hier als Stichworte genügen. Aus diesen Reformanstößen resultierten in der Folgezeit sowohl umfangreiche Schulversuchsprogramme als auch weitreichende Ansätze einer gesamtstaatlichen Reformplanung (vgl. Kap. VII). Diese Reformbemühungen wurden begleitet von einer Expansion der Bildungsnachfrage in einem bisher nicht bekannten Ausmaße (vgl. Kap. II). Zeitlich parallel dazu verlief der Wandel von einer vornehmlich geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogik zu einer sich als Sozialwissenschaft verstehenden Erziehungswissenschaft: Die philosophisch-pragmatische Pädagogik, wie sie Wilhelm Flitner noch einmal zusammenfassend formuliert hatte (vgl. FLITNER 1957), adaptierte sowohl Methoden der empirisch-analytischen Erfahrungswissenschaft wie auch Konzepte der Theoretischen Soziologie. In der Pädagogik fand ein „Paradigmenwechsel“ statt, eine sozialwissenschaftliche Modernisierung.

Reformbestrebungen und wissenschaftlicher Paradigmenwechsel verliefen nicht unabhängig voneinander, sondern standen in deutlicher Wechselbeziehung. Durch Bildungsexpansion und Reformbemühungen entstand ein vielfältiger Planungs-, Forschungs- und Beratungsbedarf: Administration und politische Instanzen mußten eine Vielzahl neuartiger Aufgaben bewältigen und wandten sich damit hilfesuchend an die Erziehungswissenschaft. Eine auf empirische Umorientierung ausgerichtete Erziehungswissenschaft nahm diese „Nachfrage“ nur zu gern auf und nutzte sie zu einer rasanten Expansion als Fachwissenschaft: Um 1970 herum wurden eine Vielzahl neuer Lehrstühle für empirische Unterrichts-, Lern-, Curriculum- und Sozialisationsforschung geschaffen. Zugleich entstanden – innerhalb und außerhalb der Hochschulen – eine größere Zahl von Bildungsforschungs-Instituten: Vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1964) über den Sonderforschungsbe- reich an der Universität Konstanz (1969) bis hin zum „Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung“ (1976). Die Ausgaben für Bildungsforschung außerhalb der Hochschule stiegen innerhalb von zehn Jahren (1963–1973) von 6 Mill. DM auf 108 Mill. DM (vgl. GOLDSCHMIDT u. a. 1979, S. 315).

### *1.1 Krise der Schulreform*

Ende der 60er Jahre bestimmten vor allem zwei Ansätze die wissenschaftliche Diskussion über die Schulentwicklung. Zum einen wurden Streitfragen über künftige Inhalte und Strukturen als wissenschaftlich entscheidbar betrachtet und in quasi-experimentelle Versuchsanordnungen übersetzt. Ein solches Konzept empirisch kontrollierter Schul- und Unterrichtsversuche versprach, an die Stelle des (politischen) Meinungsstreits die wissenschaftlich gesicherte Erkenntnis zu setzen. Neben einer Vielzahl curricularer Evaluationsprojekte ist hier vor allem das Experimentalprogramm mit Gesamtschulen (vgl. Kap. VIII) zu nennen. Darüber hinaus wurden in weitem Umfang sozialtechnologische Modelle der Bildungsplanung erprobt: Wenn über die Zielstruktur einer Reform entschieden war, so wurden die Probleme der weiteren Entwicklung vor allem als Planungsprobleme begriffen; es galt, die richtigen Methoden für die Steuerung des Bildungssystems zu finden und anzuwenden. Beispielhaft sind hier vor allem die vielen Schulentwicklungspläne der frühen 70er Jahre zu nennen, die sowohl auf Länder- als auch auf kommunaler

Ebene von wissenschaftlichen „brain-trusts“ erstellt wurden, ohne daß die Betroffenen nennenswert Einfluß nehmen konnten (vgl. ROLFF 1979, S. 292 ff.). Beiden Arbeitsansätzen gemeinsam war der optimistische Glaube daran, daß durch „wissenschaftlich angeleitete Vernunft“ die Entwicklungsprobleme des Schulsystems „in den Griff“ genommen werden können.

Etwa Mitte der 70er Jahre – nach fast zehnjährigen Bemühungen um die wissenschaftliche Beratung im Schulsystem – wurden Stagnation und Krise der Schulreform unübersehbar: Stopp der Neuerrichtung Integrierter Gesamtschulen in Hessen (1974), Scheitern der Kooperativen Schule in Nordrhein-Westfalen (1978) und schließlich Stagnation bei der Fortschreibung des Bildungsgesamtplans (1979) sind hierzu die wesentlichen Markierungspunkte. Die Bedeutung politischer und sozialer Widerstände wurde immer deutlicher, die Naivität der anfänglichen Planungseuphorie immer offensichtlicher; zugleich zerbrach der Glaube an eine Veränderung des Schulsystems durch „wissenschaftlich angeleitete Vernunft“. Zwar nahmen in dieser Zeit empirische Bildungsforschung und wissenschaftliche Politikberatung einen ungeheuren Aufschwung, ein unübersehbares Resultat fast aller Forschungsberichte lautete jedoch: Nichts wurde so realisiert, wie es geplant war. Warum das so ist, liegt noch weitgehend im Dunkeln. Weder die Ergebnisse von Schulexperimenten noch die Planungsmodelle selbst geben darauf eine Antwort. Dies kennzeichnet in knappen Worten die gesellschaftliche Situation, in der sich unser Interesse an den Fragestellungen entwickelte, die wir der „Schulentwicklungsforschung“ zurechnen: Die Bildungsreformbemühungen drohten zu erlahmen oder gar zu scheitern, ohne daß die stark expandierte Bildungsforschung die Ursachen und Zusammenhänge hinreichend erklären konnte, und ohne daß die politisch Verantwortlichen ein Interesse an realistischer Analyse zeigen. Daraus ziehen wir den Schluß, Erfolg oder Scheitern von Reformen selbst zum Gegenstand der Analyse zu machen. Kurz: Eine umfassende Analyse von schulischen Reformen im gesellschaftlichen Zusammenhang ist erforderlich, um Ursachen und Verlaufsformen schulischer Entwicklung und ihrer zukünftigen Perspektiven zu klären.

Eine so angelegte Schulentwicklungsforschung zielt damit auf eine Klärung des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft ab – und zwar festgemacht an Erfolg oder Scheitern konkreter Reformen. Ein solches Erkenntnisinteresse ist weitgehend identisch mit dem Anspruch, den eine „Theorie der Schule“ für sich selbst reklamiert: Beschreibung des Implikationsverhältnisses von Schule und Gesellschaft. Schulentwicklungsforschung muß, wenn sie der Gefahr belangloser Datensammelei und unverbindlicher Spekulation entgehen will, zunächst einmal die Erkenntnisse dieses Theoriebereichs aufarbeiten, um nach Ansätzen für eine systematische Erklärung aktueller schulischer Entwicklungen zu suchen.

## *1.2 Krise der Schultheorie*

Innerhalb der Schulpädagogik gibt es eine relativ lange Debatte über den Gegenstandsbereich und das Erkenntnisinteresse einer Theorie der Schule. Es hat den Anschein, als würde sich in jüngerer Zeit hier ein Konsens herausbilden: Theorie der Schule thematisiert zentral das Verhältnis von Schule und Gesellschaft in seinen verschiedenen Aspekten. Dieses Theorieprogramm ist zunächst zu konkretisieren, um daran anschließend die Frage zu stellen: In welchem Maße wird

der formulierte Anspruch einer Theorie der Schule bisher tatsächlich eingelöst? Die Antwort hieraus begründet die These von der Krise der Schultheorie und macht zugleich die Notwendigkeit empirischer Schulentwicklungsforschung auch und gerade für Theorieentwicklung deutlich.

Vor dem Hintergrund der erziehungswissenschaftlichen Diskussion nennt BENNER „drei Antworten auf die Frage, was Schulpädagogik ist“ (BENNER 1978, S. 365): eine didaktische, eine lehrplantheoretische und eine schultheoretische. Alle drei Antworten beziehen sich auf schulisches Geschehen mit je unterschiedlicher Perspektive:

- Die *didaktische Antwort* versteht unter Schulpädagogik eine Lehre von der Analyse und Planung von Unterricht im vorfindlichen Rahmen: Die vorgegebenen Inhalte müssen für die Vermittlung an die Schüler optimal aufgearbeitet werden.
- Die *lehrplantheoretische Antwort* betreibt eine wissenschaftliche Überprüfung und Neubestimmung der Inhalte und Methoden des Unterrichts. Sie wird praktisch in der Entwicklung neuer Lehrpläne und Curricula.
- Die *schultheoretische Antwort* gewinnt dort an Relevanz, wo die didaktische und die lehrplantheoretische Antwort an ihre Grenzen gelangt und die Schule als pädagogische Institution untersucht wird, die ihre Formbestimmung durch gesellschaftliche Anforderungen erhält.

Die letztgenannte Perspektive wählt auch ADL-AMINI, wenn er definiert: Schultheorie reflektiert

„a) über die Bedingungen der Möglichkeit von Schule

b) über die Bedingungen der Veränderungsmöglichkeit von Schule

Theorie der Schule ist ein System von ... Aussagen über den gesellschaftlichen Implikationszusammenhang von Schule, der die Bedingung der Möglichkeit von Schule und ihres inneren Geschehens ist“ (ADL-AMINI 1976, S. 97f.).

Daß eine so definierte Theorie der Schule erhebliche Relevanz für die Erklärung oder gar Beeinflussung von Schulreform-Prozessen gewinnen kann, ist evident; denn eine Aufklärung der „Bedingungen der Veränderungsmöglichkeiten von Schule“ hätte das gesellschaftlich-politische Umfeld in den Blick zu nehmen, in dem Reformen erfolgreich sein können oder scheitern. Mit anderen Worten: Eine hinreichend ausformulierte Theorie der Schule müßte umfassende Ansätze sowohl für die Erklärung der Reformentwicklung der letzten zehn Jahre als auch für ihre Krise anbieten können.

Vor dem Hintergrund dieser Gegenstandsbestimmung von Schultheorie, mit dem zugleich ein bemerkenswerter Anspruch formuliert wird, ist nun zu fragen: Welche inhaltliche Ausfüllung dieses Theorieprogramms findet sich in der einschlägigen Literatur? Oder präziser: Welche Erkenntnisse über das Verhältnis von Schule und Gesellschaft sind innerhalb der Theorie der Schule mit welchem Aussagestatus formuliert? Bei der Beantwortung dieser Frage können wir uns vor allem auf zwei umfassende und kritische Analysen der vorliegenden schultheoretischen Literatur stützen. Die erste systematische Sichtung wurde 1970 von KRAMP veröffentlicht, wobei er zu der abschließenden Bewertung gelangte, „daß in der gesamten deutschsprachigen Literatur der letzten siebenzig Jahre zwar einige mehr oder minder

ausgereifte Entwürfe zur wissenschaftlichen Deskription, Analyse und Kritik gewisser Ausschnitte der Schulwirklichkeit von zeitlich-räumlich meist sehr begrenzter Reichweite vorgelegt, nirgends jedoch auch nur Umriss einer Theorie der Schule sichtbar geworden sind, die diese anspruchsvoll-umfassende Bezeichnung sachlich wie formal annähernd rechtfertigen“ (KRAMP 1970, S. 567). ADL-AMINI kommt 1976 zu einem noch weit schärferen Urteil: Er hält die vorliegenden Entwürfe einer Schultheorie für völlig untauglich, Schule im gesellschaftlichen Zusammenhang zu erklären. Dabei unterscheidet und kritisiert er zwei verschiedene Theorietypen:

Die *punktuellen Theorieansätze* sind gar nicht auf die Analyse realer gesellschaftlicher Zusammenhänge ausgerichtet, sondern sie zielen auf die Entdeckung des „Wesens“ von Schule. Dabei wird „Wesen“ als etwas Überzeitliches, von gesellschaftlichen Veränderungen Unabhängiges angesehen. Eine solche Sichtweise liegt z. B. bei OSWALD vor, der als Ausgangspunkt einer „personalen Begründung“ einer Theorie der Schule formuliert:

„Der Mensch ist Person; Person aber soll hier verstanden werden als das je einmalige leibgeistige Lebewesen, das zur Selbstverwirklichung in Freiheit berufen und fähig ist, das für diese Selbstverwirklichung aber in unabdingbarer Weise angewiesen ist auf den dialogischen Bezug zu den Mitmenschen und zu Gott, wie auch den Bezug zur Welt, die es als Wahrheit zu erkennen vermag“ (OSWALD 1968, S. 12f.).

Es ist vielfach aufgezeigt worden, daß solche praxis- und gesellschaftsfernen Reflexionsversuche des „reinen Geistes“ über den „eigentlichen Sinn“ von Schule keinerlei relevante Aussagen über das Implikationsverhältnis von Schule und Gesellschaft zu formulieren vermögen (vgl. z. B. HERRLITZ 1974, S. 507).

Im Unterschied zum punktuellen Theorieansatz vernachlässigt der Typus der *linearen Schultheorie* den gesellschaftlichen Implikationszusammenhang von Schule keineswegs, stellt ihn jedoch als „Einbahnstraße“ dar: Die Schule steht unkritisch im Dienst der gegenwärtigen Gesellschaft, ihrer Erhaltung und Stabilisierung. Dabei legitimiert die Schultheorie „alles, was die jeweils stärkeren gesellschaftlichen Machtgruppen erreichen wollen... Nach dem Verständnis der linearen Schultheorie hat sich die Schule dem zu beugen, was sich ihr gibt“ (ADL-AMINI 1976, S. 95).

Als Beispiel für ein solches lineares Konzept läßt sich die „Theorie der Schule“ von WILHELM anführen, in der es heißt:

„Die Schule, indem sie marktgängige Leistungsfertigkeiten entwickelt und Gewohnheiten des sittlichen Verhaltens einübt, befreit damit auch die Öffentlichkeit von der Gefahr, mit jedem neuen Abiturienten einen neuen Unsicherheitsfaktor auferlegt zu bekommen“ (WILHELM 1967, S. 75).

Ein solcher Ansatz sieht das Verhältnis von Schule und Gesellschaft nicht in seiner wechselseitigen Beeinflussung, unterschiedliche gesellschaftliche Interessen (und damit verbundene Konflikte) werden nicht thematisiert, gesellschaftliche Funktionserfüllung im gegebenen Rahmen gilt stets als notwendig und vernünftig. Damit ist ausgeschlossen, daß konflikthafte Entwicklungen, wie sie gerade bei der Schulreform charakteristisch sind, überhaupt in den Blick kommen.

Selbst Schultheoretiker, die wie ADL-AMINI oder BENNER die Beschränktheiten der punktuellen wie der linearen Schultheorie erkannt haben und zu überwinden

trachten, die also explizit das Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft thematisieren, leisten keine systematische Durchdringung des Bereichs „Gesellschaft“. Sie entwickeln weder eigene Kategorien noch adaptieren sie die in der Sozialwissenschaft gängigen Theoriekonzepte, wie sie u. a. von FEND (1974) und HURRELMANN (1975) für soziologische Schultheorien aufbereitet wurden. Ihr Vorgehen besteht vielmehr häufig darin, mehr oder weniger willkürlich ausgewählte Aspekte von Gesellschaft in einen losen Zusammenhang mit schulischen Prozessen zu bringen, oder aber den gesellschaftlichen Aspekt ausschließlich ideologiekritisch zu wenden, wie es ADL-AMINI andeutet.

Zu diesem *gesellschaftstheoretischen Defizit* kommt noch eine *mangelnde empirische Fundierung*. Denn die behaupteten Zusammenhänge werden so gut wie nie an der sozialen und schulischen Wirklichkeit überprüft: Die gesellschaftliche Wirklichkeit und ihr Einfluß auf das innerschulische Geschehen findet in erziehungswissenschaftlichen Theorien der Schule vor allem über sozialphilosophische Reflexionen Eingang, ganz selten auch einmal über die Analyse von Lehrplänen und Schulbüchern oder das Heranziehen amtlicher Statistiken. Empirische Forschung, die sozialphilosophische Erkenntnisse oder praktische Erfahrungen in überprüfbare Daten transformiert, hat bisher keinen systematischen Stellenwert für die Theorieentwicklung.

Die kurze Analyse des Verhältnisses von Anspruch und Wirklichkeit einer Theorie der Schule sollte deutlich machen, warum es berechtigt ist, auch hier von einer „Krise“ zu sprechen: In den erziehungswissenschaftlichen Veröffentlichungen der letzten Jahre wird der von uns geteilte Anspruch formuliert, daß Theorie der Schule das gesellschaftliche Implikationsverhältnis von Schule zu thematisieren habe. Über die Notwendigkeit und Dringlichkeit dieser Aufgabe besteht weitgehende Einigkeit. Die vorliegenden Texte zur Theorie der Schule – ob jüngeren oder älteren Datums – versagen jedoch weitgehend, wenn sie an diesem Anspruch gemessen werden. Keinesfalls liefern sie systematische Hinweise oder gar empirisch fundierte Kategoriensysteme, um Veränderungsprozesse im Schulsystem im gesellschaftlichen Kontext zu beschreiben oder gar zu erklären. Mit dieser Defizit-Beschreibung wird zugleich die Notwendigkeit bezeichnet, eine angemessene Theorie der Schule durch theoretische Reflexion und empirische Forschung erst noch zu entwickeln.

An dieser Stelle ist eine erste Zusammenfassung unserer Überlegungen sinnvoll: Wir haben gezeigt, daß die Krise der Schulreform einen gesellschaftlichen Bedarf nach empirischer Innovationsforschung begründet; die Reformverläufe selbst müssen zum Gegenstand der Forschung gemacht werden, um auf diese Weise Erfolg bzw. Scheitern im gesellschaftlichen Zusammenhang erklären zu können. Zum zweiten ist deutlich geworden, daß vorliegende Ansätze einer Theorie der Schule solche gesellschaftlichen Erklärungen nicht zu leisten vermögen. Vielmehr ist es auch und gerade für die Ausfüllung dieses Theorieprogramms erforderlich, schulische Veränderungsprozesse empirisch zu erforschen.

Beide Argumente führen zu einer ersten präzisierenden Bestimmung von Gegenstand und Erkenntnisinteresse der Schulentwicklungsforschung: Sie analysiert und beschreibt die jüngere Entwicklung des bundesdeutschen Schulwesens, um auf diese Weise

- zu empirisch abgesicherten Erklärungen über diesen Entwicklungsabschnitt zu gelangen, die auch realistischere Prognosen künftiger Entwicklungen erlauben.

- einen Beitrag zur Ausfüllung einer Theorie der Schule zu leisten, die auf Erklärung des Implikationsverhältnisses von Schule und Gesellschaft ausgerichtet ist.

Es ist die Aufgabe der folgenden Abschnitte, diese vorläufige Bestimmung weiter auszuführen.

## 2. Theoretischer Rahmen

Der bisherigen Theorie der Schule wurde sowohl ein gesellschaftstheoretisches Defizit als auch mangelnde empirische Fundierung bescheinigt. Nun könnte der Begriff der *Schulentwicklungsforschung* – falsch verstanden – die Annahme nahelegen, daß damit lediglich die Aufarbeitung der empirischen „Lücke“ angestrebt werde, das gesellschaftstheoretische Defizit jedoch unberücksichtigt bleiben soll. Eine solche Annahme wäre jedoch kurzschlüssig, weil sie das Verhältnis von Theorieentwicklung und empirischer Forschung grundlegend verkennt: Theorie steht nicht nur – als Ergebnis – am Ende, sondern zugleich als erkenntnisleitende Perspektive am Anfang eines empirischen Forschungsprozesses. Nur empirische Forschung, die in hinreichender Weise theoretisch angeleitet ist, kann vermeiden, sich in Randproblemen zu verlieren, oder Daten zu sammeln, deren Interpretation der Beliebigkeit ausgeliefert ist. Deshalb ist es notwendig, das skizzierte gesellschaftstheoretische Defizit nicht außer acht zu lassen und die Relation zwischen Schule und Gesellschaft theoretisch vorzuklären. Dazu bedarf es zum einen Hinweise für die systematische Auswahl von Verknüpfungspunkten zwischen Schule und Gesellschaft: Welche Strukturen und Handlungszusammenhänge außerhalb von Schule stehen zur innerschulischen Situation in welchem Implikationsverhältnis?

Es bedarf zum zweiten forschungsstrategischer Ansätze für die empirische Analyse dieser Verknüpfungen: Wie lassen sich Abhängigkeiten zwischen innerschulischen und außerschulischen Gegebenheiten detailliert und konkret bestimmen sowie empirisch prüfen?

Beide Fragen sollen im folgenden nacheinander behandelt werden.

### 2.1 Bezugstheorien

Interessiert unter schulischem Aspekt an der Gesellschaft das Bruttosozialprodukt, die Strafgesetzgebung, die Arbeitsplatzsituation oder die Familienstruktur? Stehen sie in einem systematischen Zusammenhang zur Auslesepraxis, zum Lehrerverhalten, zur Lehrplanreform oder zur Unterrichtsorganisation? ROEDER/LESCHINSKY bringen diese und ähnliche Fragen auf einen gemeinsamen Nenner:

„Eine Schwierigkeit des Themas liegt in der Notwendigkeit, gesellschaftliche Phänomene außerhalb des Bildungswesens mit innerinstitutionellen Tatbeständen in einen Erklärungszusammenhang zu bringen, ohne daß vorweg systematisch geklärt ist, welche Phänomene aus der Betrachtung ausgeschlossen werden können und welchen besonderes Gewicht zukommt“ (ROEDER/LESCHINSKY 1976, S. 12).

Die angesprochene systematische Klärung ist, wie ausgeführt, Aufgabe einer Theorie der Schule, die es jedoch erst noch zu entwickeln gilt. Dies ungeachtet bedarf empirische Forschung schultheoretischer Vorentscheidungen, um zielgerichtet und fruchtbar arbeiten zu können.

Ein Ausweg aus diesem Dilemma ist nur durch pragmatisches Vorgehen möglich, indem ein theoretischer Rahmen zunächst vorgegeben wird, der jedoch als prinzipiell revidierbar und ergänzungsfähig angesehen werden muß. An neuen Erkenntnissen wird sich erweisen, ob der theoretische Rahmen in der Lage ist, diese zu integrieren oder ob er selbst verändert werden muß.

Die prinzipielle Revidierbarkeit dieser theoretischen Vorannahmen darf nun aber keinesfalls als Beliebigkeit der Auswahl mißverstanden werden. Zwar ist es unerlässlich, auf relativ unsicherem Boden solche theoretischen Vorannahmen zu formulieren; aber auch eine solche Vorentscheidung muß sich in mindestens zweifacher Weise wissenschaftlich legitimieren: Sie darf nicht hinter den aktuellen Erkenntnisstand der Sozialwissenschaften zurückfallen und sie muß die formulierten Vorannahmen begründen, indem die Kriterien der Auswahl benannt werden. Die vier Kriterien, die wir hierzu im folgenden erst nennen und dann „anlegen“, zielen nicht auf eine Bestimmung von sogenannten Analyseebenen ab, etwa Makrostruktur der Gesellschaft, Organisationsstruktur der Schule und interpersonale Dynamik des innerschulischen Handlungszusammenhanges, wie das bei soziologischen Schultheorien häufig der Fall ist. Konzepte dieser Art haben sich inzwischen als zu mechanisch erwiesen, u. a. weil sie bloß die verschiedenen Ebenen addieren, aber die dazwischen liegenden Verknüpfungen, die gerade das Implikationsverhältnis ausmachen, verfehlen (zur Kritik vgl. BOLTE 1978, S. 531 ff.). Wir ziehen es indes vor, Theorieansätze fruchtbar zu machen, die gerade die Bezüge zwischen den genannten Ebenen herzustellen geeignet sind. Wir nennen sie deshalb – in Ermangelung eines besseren Ausdrucks – Bezugstheorien und meinen damit einen doppelten Wortsinn: Wir verstehen sie als Theorien, die die Bezüge themalisieren und auch als Theorien, auf die sich die Schultheorie beziehen muß, wenn sie Fortschritte machen will. Die vier Kriterien sind:

- Geeignete Bezugstheorien müssen in der Lage sein, sowohl den gesellschaftlichen Implikationszusammenhang als auch das innerschulische Geschehen mit den *gleichen Begriffen bzw. Analysekonzepten* zu erfassen. Eine Theorie, die nicht beide Seiten dieses gemeinsamen Verhältnisses einheitlich zu konzeptualisieren vermöchte, liefe notwendig auf Analogiebildungen hinaus, wobei ungeklärt bleiben müßte, ob es sich um zutreffende oder „falsche“ Analoge handelt.
- Wenn Schultheorie weder punktuellen noch einlinearen Charakter haben darf, müssen die Bezugstheorien dialektisch sein (vgl. zur Begründung: ADL-AMINI 1976). Den dialektischen Charakter ernst nehmen heißt von Bezugstheorien zu fordern, daß sie nicht nur von einer Funktionalisierung des innerschulischen Geschehens durch gesamtgesellschaftliche Imperative ausgehen dürfen, sondern umgekehrt auch die *Rückwirkungen* innerschulischer Prozesse auf den gesellschaftlichen Zusammenhang thematisieren müssen.
- Zudem erweist sich die Eignung von Bezugstheorien nicht zuletzt auch daran, ob sie den Gegenstandsbereich vollständig erfassen können. Damit ist zunächst gemeint, daß sie sich auf die wesentlichen Momente von schulischem Lehren und Lernen erstrecken müssen, und nicht nur auf Randphänomene. *Vollständigkeit*



bedeutet für Bezugstheorien aber auch, daß sie den gesamten Themenbereich von Schulpädagogik und Erziehungssoziologie umgreifen müssen. Schultheorie könnte ihren eigenen Ansprüchen nicht genügen, wenn sie nur die schulpädagogische Seite berücksichtigte und die gesellschaftliche vernachlässigte; umgekehrt bliebe sie „soziologistisch“, würde sie das spezifisch Pädagogische des innerschulischen Geschehens übersehen.

- Schließlich ist von Bezugstheorien zu verlangen, daß sie *empirisch fundierbar* sein müssen. Denn das gesellschaftliche Implikationsverhältnis von Schule ist nicht abstrakt und zeitlos zu bestimmen. Die Frage, wie es hier und jetzt konkret ausgeformt ist, kann nur empirisch beantwortet werden.

Wir meinen, daß diesen vier Kriterien vor allem die Curriculumtheorie, die Sozialisationsforschung und die Institutionsanalyse entsprechen und daß nur alle drei zusammen das Kriterium der Vollständigkeit des theoretischen Rahmens erfüllen. Diese Behauptung gilt es in den folgenden Abschnitten zu belegen.

### 2.1.1 Curriculumtheorie

Curriculum bezeichnet nach KLAFFKI „nicht einen inhaltlich oder methodisch vom Problemkreis der ‚Didaktik‘ abgrenzbaren Problemzusammenhang, sondern akzentuiert einen besonderen Aspekt, unter dem die bisher mit dem Terminus Didaktik behandelten Fragen gesehen werden: den Aspekt der konsequenten, mit wissenschaftlichen Hilfsmitteln durchgeführten oder mindestens unterstützen Planung und Kontrolle“ (KLAFFKI 1974, S. 117f.). Curriculumtheorie konzeptualisiert also genauso wie Didaktik innerschulische Probleme aus dem Bereich der Ziele und Inhalte, der Organisationsformen und Methoden des systematischen Lehrens und Lernens. KLAFFKI gliedert diesen Zusammenhang in drei Problemebenen: in die Ebenen der grundsätzlichen Zielentscheidungen, der Teillernziele und der Zuordnung von Lern- bzw. Bildungsinhalten sowie in die Realisierungsebene. Im folgenden ist zu zeigen, daß der gesellschaftliche Implikationszusammenhang auf allen vorgenannten Ebenen zu konzeptualisieren ist:

Zielentscheidungen über die allgemeinen sind genauso wie die über die Teillernziele legitimationsbedürftig. Die Legitimationsbedürftigkeit hat einerseits eine innerdidaktische Seite: Lernziele müssen so ausgewählt und angeordnet werden, daß sie lehrbar, d.h. altersangemessen und systematisch aufeinander bezogen durch Unterricht vermittelbar sind. Sie verweist gleichzeitig auf die gesellschaftliche Seite. Denn schulische Vermittlung von Fach- und Orientierungswissen ist Teil des gesamtgesellschaftlichen Reproduktionszusammenhanges. Das Curriculum definiert, was als gesellschaftlich gültiges Wissen zählt. Und solange darüber in der Gesellschaft Uneinigkeit herrscht und die Gesellschaft selber kulturell differenziert und sozial stratifiziert ist, solange es also Schichten und Klassen gibt, ist das Curriculum ebenso stratifiziert, die Bewertung von Wissen hierarchisiert und Auswahl durch Herrschaftsinteresse gelenkt: „Der Streit um Curriculum ist auch ein Streit zwischen verschiedenen Vorstellungen von sozialer Ordnung“ (BERNSTEIN 1977, S. 119). Diese Zusammenhänge, die nur selten in den Blick der traditionellen Didaktik geraten, aber dennoch die unterschiedlichen Curricula der unterschiedlichen Schulformen stark bestimmen, sind Gegenstand der Wissenssoziologie des Curriculum. Diese fragt nach der sozialen Basis des

Curriculum und nach der gesellschaftlichen Legitimation von Lernzielentscheidungen. Sie kritisiert diese Entscheidungen, wenn keine anderen als bloß interessen- oder standortgebundene Geltungsgründe auszumachen sind; sie ist dann gleichzeitig Ideologiekritik<sup>1</sup>.

Die Zuordnung von Inhalten bzw. Gegenständen zu Lernzielen steht ebenso im Wechselverhältnis von didaktischen Inhalts- und sozialen Formbestimmungen. Einerseits kann unter gewissen Bedingungen das gleiche Lernziel über unterschiedliche Inhalte erreicht werden, andererseits vermag der gleiche Inhalt verschiedenen Lernzielen zugeordnet werden. Häufig ist, wie KEDDIE (1971, S. 144) beobachtet hat, der Inhalt das, was der Lehrer aus ihnen macht; ein Umstand, der ebenfalls von der Wissenssoziologie des Curriculum thematisiert und analysiert wird.

Die Realisierungsebene schließlich wird geradezu traditionell von der Erziehungssoziologie untersucht, insbesondere von der Innovations- und Implementationsforschung, deren verallgemeinertes Ergebnis lautet: Nichts wird so realisiert, wie es didaktisch geplant war, weil es durch den sozialen Kontext des Realisierungsvorgangs „gebrochen“, zumindest verändert wird.

Auf allen drei Problemebenen des Curriculums – dies konnten wir wenigstens andeuten – läßt sich also das Implikationsverhältnis von Schule und Gesellschaft thematisieren. Zu fragen ist jedoch darüber hinaus, ob beide Seiten mit der gleichen analytischen Begrifflichkeit gefaßt und in ihrem dialektischen Verhältnis zueinander dargestellt werden können. Einem solchen Anspruch wird u.E. am ehesten die Wissenssoziologie des Curriculums gerecht, die in den letzten Jahren vor allem in England weiterentwickelt wurde:

In diesen wissenssoziologischen Ansätzen wurden Kategorien entwickelt, die es erlauben, gesellschaftliche Situationen und schulisches Curriculum in den gleichen Begrifflichkeiten zu fassen (vgl. YOUNG 1971). So zeigt z. B. BERNSTEIN 1977 den Zusammenhang zwischen der Kodifizierung der gesellschaftlichen Arbeit und der Kodifizierung der schulischen Wissensvermittlung auf. Er benutzt für beide Seiten dieses Verhältnisses die Begriffe Stratifizierung, Klassifizierung, Rahmung und Kontrolle und beschreibt mit diesen Kategorien zwei gegenläufige gesellschaftliche Tendenzen: Zum einen besteht im Bereich gesellschaftlicher Arbeit ein Trend zu instrumentell orientierter und durch Positionen kontrollierte Arbeit, die sich im schulischen Feld in „geschlossenen Curricula“ widerspiegelt: stark klassifizierte (starre Fächergrenzen) und stark gerahmte (durch Lehrer kontrollierte Vermittlung) Lehr- und Lernformen.

Der gegenläufige Trend zielt auf stärker kommunikativ orientierte Arbeit, die nicht durch äußeren Zwang, sondern durch verinnerlichte Verhaltensstrategien gesteuert wird. Solche Anforderungen finden sich insbesondere in der Arbeit der sog. „Neuen Mittelklasse“ (vgl. ACHINGER u. a. 1980), die damit die soziale Basis für die Entwicklung „offener Curricula“ darstellt: Auflösung der starren Fächergrenzen und Flexibilität der Vermittlungsformen.

Die Wissenssoziologie des Curriculum konzeptualisiert nun nicht einseitig die gesellschaftlichen Einwirkungen auf das innerschulische Geschehen der Wissensvermittlung, sondern ebenso deren Rückwirkungen auf die Zusammensetzung des gesellschaftlichen Wissensbestandes. Wissen ist ein Gut besonderer Art, das mehr ist

---

<sup>1</sup> Über den Zusammenhang von Wissenssoziologie und Ideologiekritik vgl. Mannheim (1964).

als eine Ware; es ist z. B. nie vollkommen kontrollierbar. Will die Schule nützliches Wissen vermitteln, was immer darunter zu verstehen sein mag, so kann sie niemals gänzlich ausschließen, daß dieses Wissen durch die Adressaten „mißbraucht“, d. h. gegen die Vermittlungsabsicht gewendet wird. Unwissen oder verengtes Wissen sind fraglos eine stabile Basis von Herrschaft, gebildetes Wissen ist vergleichsweise immer gefährlich. Dieser Widerspruch spitzt sich zudem in dem Maße zu, wie der gesellschaftliche Entwicklungsstand anders als vor der Industrialisierung zunehmend mehr Wissen von allen Heranwachsenden verlangt. Und es ist auf Dauer unmöglich, wie GORZ formuliert hat, die „Unwissenheit gleichzeitig mit dem Wissen“ zu lehren (GORZ 1967, S. 136).

Auch die empirische Fundierung der Curriculumtheorie ist am weitesten in der englischen Wissenssoziologie fortgeschritten (vgl. die Studien von KEDDIE 1971 und SHARP/GREEN 1975). Sie wird in jüngerer Zeit auch in der Bundesrepublik über die Lernforschung hinaus zur Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge fortentwickelt (vgl. dazu HAMEYER 1978).

### 2.1.2 Sozialisationsforschung

Sozialisationsforschung und Erziehungstheorie haben den Fokus der Erkenntnis gemein: Sie fragen beide nach den Konstitutionsbedingungen identischer und gesellschaftlich handlungsfähiger Subjekte. Der Begriffsumfang von Sozialisation ist nach den gängigen Definitionen allerdings weiter als der der Erziehung. Schon DURKHEIM, der den Sozialisationsbegriff einführte, definierte: Erziehung ist planmäßige oder „methodische“ Sozialisation (DURKHEIM 1972, S. 30).

Die Frage, die es zunächst zu klären gilt, lautet allerdings: Ist der Sozialisationsbegriff auch in der Lage, den qualitativen Ansprüchen zu genügen, die in der Erziehungswissenschaft vor allem – und zu Recht – von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik erhoben werden? Die geisteswissenschaftliche Pädagogik und mit ihr die gesamte kritische Erziehungswissenschaft thematisiert die Selbstfindung des Zöglings, für die und für den sie Partei ergreift, als Selbstfindung in aktiver Auseinandersetzung mit der vorgegebenen Welt und ihren Anforderungen. Sie wendet sich damit gegen eine bornierte Milieupädagogik und erst recht gegen bloße Dressur- und Zuchtlehren. Das Menschenbild dieser Pädagogik findet bei BLANKERTZ einen emphatischen Ausdruck: „Der eigentlich pädagogische Gesichtspunkt ist der formale ..., weil das Pädagogische den Inhalt der Bildung weder selbst setzt noch kraft eigener Vollmacht wählt, vielmehr den Anspruch von Kultur und Leben vernimmt und akzeptiert, ihm aber mit dem Maßstab der Menschwerdung des Menschen einen formalen Sinn abverlangt und eben dadurch seine Absolutheit bricht“ (BLANKERTZ 1963, S. 122). Gerade gegenüber BLANKERTZ's Formulierungen erweist die neuere Sozialisationsforschung ihre theoretischen Vorzüge. BLANKERTZ „vernimmt“ (und akzeptiert) den Anspruch von Kultur und Leben, kritische Sozialisationsforschung hingegen analysiert ihn, erforscht seine soziale Basis, Dynamik und Formbestimmtheit und thematisiert den dialektischen Zusammenhang von gesellschaftlicher Organisation geteilter Arbeit und Entwicklung von Persönlichkeiten.

Sozialisationsforschung beansprucht nicht nur den „Maßstab der Menschwerdung des Menschen“, sondern erforscht die sozialen und kognitiven Bedingungen seiner

Geltung sowie seines Inhalts und die materiellen Voraussetzungen seiner Einlösung (vgl. dazu GEULEN 1977).

Kurz: Kritische Ansätze der Sozialisationsforschung nehmen die emanzipatorischen Ansprüche der geisteswissenschaftlichen Pädagogik auf und bieten – darüber hinausgehend – systematische Kategorien zur Analyse des Wechselverhältnisses von Individuum und Gesellschaft an.

An diese Konzepte sind die weiter vorn formulierten Maßstäbe anzulegen: Wird das Implikationsverhältnis als dialektisches begriffen, werden gemeinsame Analyse-kategorien formuliert, ist ein empirischer Zugriff möglich?

Hier muß zunächst zugestanden werden, daß es Richtungen der Sozialisationsforschung gab und gibt, die dem dialektischen Anspruch nicht gerecht werden und damit ein „affirmatives“ Menschenbild implizieren. Das gilt insbesondere für die von DURKHEIM ausgehende „soziologistische“ Tradition, für die das Individuum die Summe seiner sozialen Rollen ist – nicht mehr und nicht weniger; Identität ist dann die gelungene Koordination der diversen Rollenanforderungen.

Neuere und kritischere Sozialisationsforschung hat sich von dieser Richtung längst abgesetzt. Sie speist sich vor allem aus drei Quellen, deren Zusammenfließen die Sozialisationsforschung als Bezugstheorie geeignet macht: Sozialisation als Verarbeitung und Integration triebdynamischer Ansprüche, d. h. die Auseinandersetzung der Heranwachsenden mit ihrer eigenen „inneren“ Natur; Sozialisation als „individuelle Vergesellschaftung des Menschen in tätiger Aneignung vergegenständlichter gesellschaftlicher Erfahrung“ (HOLZKAMP/SCHURIG 1973, S. 38), also die Auseinandersetzung mit der „äußeren“ Natur und Technik; und Sozialisation als inter-aktiv gewonnene und inter-pretativ vermittelter Formung eines Sozialcharakters, also die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Zumutungen, Erwartungen, Regelsystemen und Handlungsorientierungen. Sozialisationsforschung in diesem Sinne ist immer auf Individuierung und Vergesellschaftung zugleich bezogen und begreift ihr Verhältnis deshalb als dialektisches.

Dabei fassen diese Konzepte die beiden Seiten des dialektischen Verhältnisses in einer gemeinsamen Begrifflichkeit. So repräsentiert z. B. in psychoanalytischer Sichtweise die Über-Ich-Bildung einen konstitutiven Schnittpunkt zwischen Individuum und Gesellschaft, die interaktionistische Sozialisationstheorie spricht von der aktiven Auseinandersetzung mit Rollennormen, und materialistische Ansätze versuchen, dies mit dem Terminus der „Aneignung“ historisch-gesellschaftlicher Erfahrung zu fassen.

Auf die Schule gerichtet beschreibt Sozialisationsforschung die gesellschaftlich bestimmten Modi, nach denen innerschulisch gelernt wird. Denn es ist nicht nur von Belang, was die Schule lehrt, sondern ebenso, wie gelernt wird.

Der soziale Kontext der pädagogischen Beziehung legt fest, was in ihr übermittelt werden kann und was nicht. Er beeinflußt auch, ob und wie die Inhalte von den Schülern rezipiert werden; ob und welche Inhalte von den Schülern bloß memoriert und hinterher wieder vergessen oder aber zu tiefsetzenden Handlungsorientierungen internalisiert werden, hängt von der sozialen Struktur der pädagogischen Beziehung selbst ab. Am deutlichsten wird der Stellenwert des sozialen Kontextes bei Lernzielen, die üblicherweise als Erziehungsziele verstanden werden: Moralische Orientierungen, demokratisches Verhalten beispielsweise, bildet sich in autoritär und bürokratisch strukturierten Lernumwelten gar nicht oder doch zumindest anders heraus als in solchen, bei denen Schüler und Lehrer über ein gewisses Maß an Kontrolle und Mitentscheidung über die Gestaltung der Sozialfor-

men ihrer Übermittlung verfügen. Hinzu kommt, daß die Rezeption schulischen Wissens durch die Schüler von deren Vorwissen abhängt, das sie sich zu Hause oder sonstwo außerhalb der Schule angeeignet haben.

Diese Vorerfahrungen beeinflussen das innerschulische Geschehen so stark, daß in bestimmten Lernumwelten die üblichen Lehrer-Schüler-Beziehungen gar nicht aufgenommen werden können, weil die außerschulische Sozialisation in keiner Weise auf die innerschulische vorbereitet, ihr z. T. sogar entgegensteht. Andererseits ist nicht zu übersehen, wie eng die dominanten schulischen Lernformen mit den Sozialisationsmustern der dominanten sozialen Schicht und diese wiederum mit der „Struktur der Klassenbeziehungen“ (BOURDIEU/PASSERON 1971) korrespondieren.

Diese Hinweise machen deutlich, daß Sozialisationsforschung auch und gerade einen hohen Erklärungswert für innerschulische Lehr- und Lernprozesse – und deren Widersprüchlichkeit – besitzt. Solche Erklärungen lassen sich auf dem Hintergrund relativ umfangreicher empirischer Forschung vornehmen; gerade in jüngerer Zeit ist eine größere Zahl von Forschungsberichten vorgelegt worden, die die Auswirkungen des sozialen Kontextes von Schule auf Bewußtsein und Verhalten von Schülern untersuchen (vgl. vor allem FEND u. a. 1976 a). Diese Ergebnisse lassen sich insgesamt als eine empirische Bestätigung der Beziehung zwischen der Klassenstruktur der Gesellschaft und den schulischen Sozialisationsmustern ansehen (vgl. TILLMANN 1976).

### 2.1.3 Institutionsanalyse

BERNSTEINS sozialisations-theoretische Grundthese lautet, „daß die Struktur der sozialen Beziehungen die Prinzipien der Kommunikation und damit die Prägung der Bewußtseinsformen bestimmt“ (BERNSTEIN 1977, S. 49). Dieser These können wir uns anschließen. Es erhebt sich allerdings die Frage: Was bestimmt wiederum die Struktur der sozialen Beziehungen? Auf die Schule bezogen lautet unsere Antwort: Die spezifische Form der Institutionalisierung der Lehr- und Lernprozesse, oder mit anderen Worten: Die Schule als Institution. Wir sind uns in diesem Sinne mit BENNER einig, wenn er programmatisch von der Schultheorie fordert, daß sie „nicht nur die didaktischen und lehrplantheoretischen Anforderungen an die Organisationsform der Schule (zu reflektieren hat), sondern darüber hinaus auch die institutionellen Sach- und Systemzwänge der Schule als gesellschaftliches Teilsystem in ihrer Bedeutung für die Erziehungs- und Unterrichtsprozesse“ (BENNER 1978, S. 366).

Zu den „institutionellen Sach- und Systemzwängen“ gehören so offensichtliche Tatbestände wie das Abschluß- und Prüfungssystem einschließlich des sogenannten Berechtigungswesens oder der damit verbundene Zwang zur Auslese; gesellschaftliche Tatbestände also, deren Bedeutung für Erziehungs- und Unterrichtsprozesse nicht von der Hand zu weisen sind. Die Auswirkungen, z. B. des Numerus clausus, sind teilweise so gravierend, daß sie den pädagogischen Auftrag bzw. die erzieherische Qualität der Schule in Frage stellen, oder daß sie das offizielle Curriculum unterlaufen und durch ein „heimliches“ ersetzen. Die Institutionsanalyse verweist noch expliziter als die erstgenannten Bezugstheorien auf gesellschaftliche Tatbestände und damit auf die Notwendigkeit eines sozialwissenschaftlichen Zugangs. Dieser Zugang darf jedoch nicht auf eine schlichte Organisationsanalyse

der Schule reduziert werden, wie das gelegentlich der Fall ist. Gewiß ist die Schule eine soziale Organisation, aber sie ist eine von ganz besonderer, pädagogischer Zielsetzung. Sie unterliegt zum einen nicht unmittelbar den Gesetzen der Warenproduktion, auch wenn die Bildungskosten durch die dominierenden Verwertungsinteressen begrenzt sind. Zum anderen ist die Zielsetzung der Institution Schule eine spezifische, die sich von der aller anderen sozialen Organisationen unterscheidet. HABERMAS hat sie auf den Begriff gebracht: „Im Bildungsprozeß, und nur in ihm, ist die Mündigkeit der Unmündigen vorweggenommen; unter der Vorgabe der Erziehenden und im Schonraum eines von den großen gesellschaftlichen Spannungen weithin entlasteten Erziehungsfeldes ist den Kindern die Chance gegeben, unvertretbar für sich selbst zu handeln, das Lernen zu lernen, eben: unter der Obhut vorgeschossener Mündigkeit mündig zu werden...“ (HABERMAS 1970, S. 188). Wie übertrieben die Behauptung vom „weithin entlasteten Erziehungsfeld“ auch immer klingen mag, richtig ist jedenfalls, daß der schulorganisatorisch errichtete „Schonraum“ die gesellschaftlichen Spannungen „umleitet“, „bricht“ oder „aufschiebt“, weil anders Erziehung und Unterricht gar nicht gelingen könnten.

Aus dieser Besonderheit der pädagogischen Zielsetzung von Schule leitet sich die Notwendigkeit einer relativen Autonomie der Schule als Institution ab: Gesellschaftliche Anforderungen werden innerschulisch nicht ungebrochen umgesetzt; dennoch besteht ein dialektisches Wechselverhältnis zwischen gesellschaftlichen Prozessen und Veränderungen der institutionellen Verfaßtheit von Schule.

Dieses komplexe Verhältnis ist u. E. von BOURDIEU/PASSERON am treffendsten beschrieben worden. Sie begründen die relative Autonomie aus der gesellschaftlichen Funktion der Schule und bezeichnen damit die doppelte Blickrichtung von schulischen Institutionsanalysen, die sie die „innere Logik“ und die „äußerliche Funktion, die Sozialordnung“ zu erhalten, nennen (BOURDIEU/PASSERON 1971, S. 191). BOURDIEU/PASSERON, die davon ausgehen, „daß keine Funktion des Bildungswesens unabhängig von einem gegebenen Zustand der Struktur der Klassenbeziehungen bestimmt werden kann“ (ebd. S. 198), gehen vor allem der für den gesellschaftlichen Implikationszusammenhang des innerschulischen Geschehens zentralen Fragestellung nach, wie die Möglichkeit zur Autonomie der Schule analysiert werden kann; „ohne den Klassencharakter seiner Funktion zu übersehen, der ihm in einer Klassengesellschaft unweigerlich anhaftet“ (ebd., S. 209). Die überraschende und schultheoretisch folgenreiche Antwort lautet, daß es die sozialkonservative Funktion eben nur erfüllen kann, weil es relativ autonom ist. Das Bildungswesen besitzt die besondere Fähigkeit, sich selbst autonom zu setzen und die Vorstellung von seiner Neutralität zu verbreiten. Gerade deshalb ist es in der Lage, sich selbst Legitimität zu verschaffen und dadurch den Beitrag, den es zu Reproduktion der bestehenden kulturellen Ordnung leistet, zu tarnen. „Die Verschleierung dieser Leistung stellt selbst einen nicht geringen Dienst dar, den das Bildungssystem aufgrund seiner relativen Autonomie zur Erhaltung der Sozialordnung leistet“ (BOURDIEU/PASSERON 1971, S. 215). Wie „groß“ die relative Autonomie der Schule ist bzw. wie sie sich konkret darstellt, ist wiederum eine empirische Frage, die für jede historische Periode neu beantwortet werden muß. E. NYSSSEN hat selbst für die Schule im Nationalsozialismus ermittelt, daß zumindest Reste einer relativen Autonomie verblieben, was sich unter anderem darin äußerte, daß die Naziführung dem Gelingen einer totalen Instrumentalisierung der Schule

nicht traute und nicht zuletzt deshalb ihre Erziehungspolitik auf die Hitlerjugend zentrierte (NYSSSEN 1979, S. 57ff.).

Kommen wir auf den doppelten Blickwinkel der Institutionsanalyse zurück: Sie vermag Struktur- und Handlungszusammenhänge des innerschulischen Geschehens aufzuklären, seien es Probleme der Unterrichtsdifferenzierung, der Lehrerrolle oder der Ausleseprozeduren; und sie ist gleichzeitig in der Lage, den gesellschaftlichen Implikationszusammenhang in den gleichen Begriffen zu konzeptualisieren, seien es die Qualifikations- oder die Legitimationsfunktion, die Statusallokation über Bildungsabschlüsse oder der Beitrag der Schule zur sozialen Reproduktion insgesamt. Die Rückwirkungen des innerschulischen Geschehens auf den gesellschaftlichen Implikationszusammenhang werden im Lichte der Institutionsanalyse ebenfalls plausibel. Dafür nur ein Beispiel: Veränderte innerschulische Selektion beeinflusst die Arbeitskräfterekrutierung und diese wiederum die soziale Mobilität; steigt die Anzahl von Schulentlassenen mit höheren Abschlüssen, dann antwortet das Beschäftigungssystem mit der Entwicklung eigener Ausleseprozeduren, verschiebt sich die Nachfragestruktur auf dem Arbeitsmarkt usw.

Fassen wir zusammen: Theorie der Schule oder Schultheorie (wobei wir keinen Unterschied machen) haben zum Gegenstand die gesellschaftlichen Bedingungen der Möglichkeit von Schule. Sie trennt nicht zwischen inneren und äußeren Schulangelegenheiten, sondern thematisiert gerade ihr Verhältnis zueinander, ihren Implikationszusammenhang. Dieser muß als gesellschaftlicher Tatbestand unter pädagogischen Gesichtspunkten untersucht werden. Das verlangt einen Untersuchungsansatz, der Erziehungswissenschaft und Soziologie miteinander verbindet. Letzteres haben wir für alle drei Bezugstheorien nachzuweisen versucht.

Es bleibt zu klären, auf welche Weise die aufgezeigten Bezüge von innerschulischem Geschehen und gesellschaftlichem Implikationszusammenhang einer empirischen Analyse zugänglich sind. Im folgenden soll hierzu zunächst eine methodologische ( nicht methodische) Antwort versucht werden: Wir wollen begründen, daß Einsichten über das Verhältnis von Schule und Gesellschaft an der empirischen Wirklichkeit nur gewonnen werden können, wenn Prozesse von *Entwicklung und Veränderung* betrachtet werden. Mit anderen Worten: Nur die Analyse schulischer und gesellschaftlicher Entwicklungen – d.h. Veränderungsprozessen in der Zeit – erlaubt empirisch gesicherte Aufschlüsse über das wechselseitige Implikationsverhältnis.

## 2.2 *Entwicklung und Erkenntnis*

Wir begreifen das Schulsystem in seiner Genese und Gestalt zugleich als gesellschaftlich-historisch strukturiert wie auch als handelnd-veränderbar. Methodologisch gehen wir deshalb von der Einheit von historischer und systematisch-analytischer Methode aus. Die Schule ist ein Produkt historisch gewordener Verhältnisse, und systematische Aussagen über Bedeutung und Funktion schulischen Lehrens und Lernens erhalten ihre volle Gültigkeit nur für und innerhalb der historisch-gesellschaftlichen Verhältnisse. Systematisch-analytische Theorien enthalten also immer auch ein historisches Moment, wenngleich sie von Eigenarten und Zufälligkeiten zu abstrahieren trachten, indem sie Verallgemeinerungen vornehmen, die



entweder nur für bestimmte historische Epochen gelten oder aber die Form von Entwicklungsgesetzen annehmen. Wenn nach den „Bedingungen der Veränderungsmöglichkeiten von Schule“ (ADL-AMINI) oder nach den „Grenzen didaktisch-curricularer ... Reform“ (BENNER) oder aber nach den Grenzen von Schule überhaupt gefragt wird, wie dies die neuere radikale Schulkritik tut, dann wirft man systematisch-analytische Fragen auf, die, will man bloße Spekulation ausschließen, nur anhand der Untersuchung historischer Entwicklungen zu beantworten sind. DURKHEIM, der bereits 1905 eine Schultheorie in unserem Sinne angedeutet hat, begründet die Notwendigkeit, die historische mit der systematischen Methode zu verbinden, an einem anschaulichen Beispiel, das er verdient, ausführlich zitiert zu werden: „...die pädagogischen Einrichtungen haben nicht an dem Tag begonnen, wo man die Vorschriften verfaßt hat, die sie regieren, und von denen man sie nicht trennen kann, ohne daß sie einen großen Teil ihrer Bedeutung verlieren... Es liegt in ihnen eine Eigengeschwindigkeit in diese oder jene Richtung, und sie ist es, die uns besonders interessiert. So wie man mehrere Punkte braucht, um die Richtung einer Linie zu bestimmen, ... genauso erlaubt uns dieser mathematische Punkt, der die Gegenwart darstellt, nicht, uns die geringste Idee von der Flugbahn einer Einrichtung zu machen. Was sie in diese oder jene Richtung neigt, sind die Kräfte, die in ihr ruhen, die sie bewegen, die aber nicht auf der Oberfläche erscheinen. Um sie zu kennen, muß man sie in der Zeit tätig sehen. Nur in der Geschichte zeigen sie sich durch ihre dauernde Wirkung. So kann ein Schulgegenstand nur wirklich begriffen werden, wenn man ihn in die historische Serie, der er angehört, einreicht, in die *Entwicklung*, von der er nur das vorläufige Ergebnis ist“ (DURKHEIM 1977, S. 15f.).

Forschungsmethodisch gewendet bedeutet diese erkenntnis-theoretische Einsicht, daß Veränderungsprozesse untersucht werden müssen. Wenn die Grenzen schulischen Lernens identifiziert werden sollen, muß man zuvor versucht haben, diese Grenzen zu überschreiten oder zu verändern. Erst das Ergebnis praktischer Veränderungsprozesse, gerade auch der mißlungenen, kann zeigen, wo die Grenzen real liegen. Die Naturwissenschaften und ein Teil der Sozialwissenschaften (vor allem die Sozialpsychologie) haben diese Einsicht forschungspraktisch genutzt, indem sie das Experiment zur Hauptquelle ihrer Erkenntnisse erkoren. Im Experiment werden bekanntlich die Faktorenkomplexe, über deren Wirkung man Aufschluß erhalten will, unter Konstanthaltung aller übrigen systematisch variiert. Es wird dann betrachtet, welche Wirkung diese systematische Variierung auf die „abhängige Variable“ hat. Eine solche Analyse-Logik läßt sich am einfachsten in Laborexperimenten anwenden, bei denen der Forscher die Variablen beliebig manipulieren kann. Es ist auch hier die Analyse systematischer Veränderungen, die wissenschaftliche Erkenntnisse produziert, auch wenn die Zeiteinheit im Labor häufig fast auf Null schrumpft. Der schultheoretischen Forschung ist dieser Weg experimenteller Erkenntnisse weitgehend verwehrt; denn abgesehen von den Bereichen sozialwissenschaftlicher Intervention, auf die noch zurückzukommen ist, kann nur erforscht werden, was sich in der gesellschaftlichen Wirklichkeit tatsächlich ereignet. Um hier wenigstens eine quasi-experimentelle Forschungslogik anwenden zu können, müssen einige Minimalbedingungen erfüllt werden. Zentrale Forderung dabei ist, daß Faktoren variieren müssen, damit Zusammenhänge überhaupt festgestellt werden können. Dies bedeutet an einem Beispiel: Soll der Zusammenhang zwischen einem außerschulischen Parameter (z. B. Nachfrage nach Hochschulabsolventen) und einem schulischen Parameter (z. B. Auslese im Gymnasium)



erforscht werden, so genügt es keinesfalls, beide Faktoren nur ein einziges Mal zu erheben. Denn ein Zusammenhang kann nur dann genauer bestimmt werden, wenn die Veränderung des einen Faktors begleitet wird von der Veränderung des anderen. Für die meisten der in den Bezugstheorien enthaltenen Fragestellungen gilt, daß sich ihre Parameter nicht im Labor manipulieren lassen, sondern sich nur in der gesellschaftlichen Wirklichkeit selbst verändern – und zwar im historischen Prozeß. Eine Erforschung der Zusammenhänge erfordert daher einen Vergleich von Datenreihen, *die auf der Zeitachse erhoben werden müssen*.

Mit anderen Worten: Weil ein Forscher mit der Gesellschaft nicht experimentieren kann, bleibt üblicherweise nur der Weg, bereits vollzogene Veränderungen zu untersuchen. Und je weniger sich der gesellschaftliche Implikationszusammenhang pro Zeiteinheit wandelt, desto länger muß der historische Horizont gespannt werden, um Zusammenhänge sichtbar machen zu können. Die Analyse von Entwicklungen im gesellschaftlichen Zusammenhang erweist sich damit als zentrale Erkenntnisquelle für die Erarbeitung einer empirisch fundierten Theorie der Schule, die deshalb gleichzeitig eine Theorie der Schulentwicklung ist.

### **3. Entwicklung als Forschungsperspektive**

Schulentwicklungsforschung versteht sich als ein Beitrag zu einer Theorie der Schule, der in besonderem Maße die Entwicklungsperspektive akzentuiert.

Eine solche entwicklungsorientierte Perspektive wird von einem „klassischen“ Zweig der Erziehungswissenschaft – der Historischen Pädagogik – seit langem verfolgt und gerade in jüngerer Zeit durch umfangreiche Studien vermehrt bearbeitet: Unter dem Stichwort „Sozialgeschichte der Erziehung“ erfolgt eine Untersuchung von Erziehungs- und Gesellschafts*realität* im jeweiligen sozial-historischen Kontext. Insbesondere die Arbeiten von ROEDER/LESCHINSKY 1976 und MÜLLER 1975 haben gezeigt, in welchem hohem Maße solche Studien für eine systematische Theoriebildung fruchtbar gemacht werden können. Ohne den Wert solcher historischen Analysen schmälern zu wollen, dürfen jedoch zwei typische Beschränkungen nicht übersehen werden: Zum einen ist die historisch-empirische Analyse vergangener Epochen auf Quellenstudium angewiesen. Sie muß vorliegendes Material reanalysieren, sie kann nicht Daten in der sozialen Wirklichkeit aufgrund eigener Fragestellungen erheben. Damit ist insbesondere die Aussagekraft über die Alltagsrealität von Lern- und Erziehungsprozessen erheblich eingeschränkt. Darüber hinaus lassen sich Aussagen über quantitative Entwicklungen häufig nur sehr lückenhaft treffen. Zum anderen können mit einem solchen Ansatz sinnvoll nur längere Zeitsequenzen (abgeschlossene Epochen) beschrieben und analysiert werden. Schulentwicklungsforschung bemüht sich nun, diese beiden Beschränkungen zu überwinden: Sie ist darauf ausgerichtet, die jüngeren bzw. aktuellen Veränderungen und die dahinter wirkenden Entwicklungskräfte zu analysieren und sie strebt an, hierfür Primärdaten zu erheben und auszuwerten. Mit einem solchen Ansatz stellt die Schulentwicklungsforschung eine sinnvolle Ergänzung der Historischen Pädagogik dar: Indem Schulentwicklungsforschung sich auf die Veränderungsprozesse der jüngeren Zeit konzentriert, kann sie das ganze breite Methodenrepertoire der Schulforschung anwenden. Damit eröffnen sich ihr viel

weiterreichende Erkenntnisquellen, als dies allein durch die nachträgliche Analyse von historischen Texten und amtlichen Statistiken möglich wäre.

Im folgenden sollen die spezifischen Fragestellungen und Methoden der Schulentwicklungsforschung herausgearbeitet werden. Hierzu ist zunächst ein Rückbezug auf den vorangegangenen Abschnitt erforderlich: Dort wurde aufgezeigt, daß das Implikationsverhältnis zwischen Schule und Gesellschaft im Bezugsrahmen von Institutionsanalyse, Sozialisationsforschung und Curriculumtheorie erfaßt und analysiert werden kann. Für den Ansatz der Schulentwicklungsforschung ergibt sich aus dieser Vorklärung, daß die jüngeren Entwicklungsprozesse in allen drei Bezügen empirisch erforscht werden müssen. Schulentwicklungsforschung ist damit vom Anspruch her nicht nur Institutionsanalyse, sondern zugleich auch Sozialisations- und Curriculumforschung. In der bisherigen Forschungspraxis konnte dieser umfassende Anspruch jedoch nur teilweise eingelöst werden: Schulentwicklungsforschung hat sich bisher überwiegend mit der Entwicklung und Veränderung institutioneller Strukturen beschäftigt, dabei stand häufig eine eher quantitative Betrachtung des Schulversorgungssystems im Vordergrund.

Aus diesem Forschungsschwerpunkt ergibt sich, daß eine methodische Konkretisierung für die drei angesprochenen Bezugstheorien in sehr unterschiedlichem Maße möglich ist. Während wir uns im Bereich des Curriculums und der Sozialisation auf programmatische Äußerungen zur *künftigen* Entwicklungsforschung beschränken müßten, ist im Bereich der Institutionenanalyse ein umfassender Rückbezug auf vorliegende Forschungsarbeiten möglich; denn sowohl im Rahmen der AFS (vgl. KLEMM/ROLFF 1977, BAUER/ROLFF 1978, KLEMM u. a. 1978, BAUER/BUSSIGEL 1979, RÖSNER/PHILIPP 1979, TILLMANN u. a. 1979a) als auch in anderen Arbeitszusammenhängen (vgl. z. B. BÜCHNER 1972, SCHÜTTE 1978, BAUMERT/RASCHERT 1978, NÖTH 1978, STEFFENS 1979, BARGEL u. a. 1979, ACHINGER u. a. 1980) sind empirische Studien erstellt, Forschungsperspektiven präzisiert und methodische Erfahrungen gesammelt worden. Wir beschränken uns aus diesem Grund darauf, Forschungsperspektiven und -methoden lediglich für eine Bezugstheorie – die der Institutionsanalyse – auszdifferenzieren.

### 3.1 Forschungsleitende Fragen

Das generelle Erkenntnisinteresse – die Analyse der Veränderungen des Implikationszusammenhangs zwischen Schule und Gesellschaft – bedarf der Differenzierung und Konkretisierung durch forschungsleitende Fragen. Indem die Perspektive der Veränderung in den Mittelpunkt des Interesses gerückt wird, ergeben sich drei systematisch aufeinander bezogene Problemstellungen:

- Das erste Problem betrifft die Frage nach *Qualität und Richtung* des Wandels: Lassen sich qualitative Stufen unterscheiden? Führen schulische Veränderungen insgesamt zu einer Art „Höherentwicklung“?
- Das zweite Problem ist die Frage nach dem Prozeß bzw. den *Verlaufphasen* des Wandels: Lassen sich im zeitlichen Verlauf von Veränderungen Einschnitte und Regelmäßigkeiten ausmachen?

- Zum dritten ist nach den Quellen des Wandels, nach seinen gesellschaftlichen *Ursachen* zu fragen: Welchen Stellenwert haben Konflikte, Widersprüche, Ungleichgewichtigkeiten bei der Inangangsetzung und Inanganghaltung von Veränderungen?

Diese forschungsleitenden Fragestellungen werden im folgenden ausgeführt.

### 3.1.1 Qualität und Richtung

Daß Veränderungen von Schule äußerst unterschiedlich ausgeprägt sein können, läßt sich leicht an einigen Beispielen verdeutlichen: Das Gymnasium A. wird zur Gesamtschule umgewandelt, die Grundschule B. führt die Fünftageweche ein, die Berufsschule C erhält ein Medienzentrum.

Wie lassen sich solch unterschiedliche Formen institutioneller Veränderungen klassifizieren und damit voneinander unterscheiden?

In der Forschungsliteratur tauchen verschiedene Begriffsbildungen auf, um Art und Qualität des sozialen Wandels zu bestimmen. Dabei geht es stets um eine Unterscheidung, die umgangssprachlich als „Änderung an Symptomen“ versus „Änderung von Ursachen“ bezeichnet wird: OWENS/STEINHOFF 1976 unterscheiden zwischen „oberflächlicher Anpassung“ und „fundamentalem Wandel“, MARCH/SIMON 1957 stellen „routinemäßige Änderung“ und „nicht-routinisiertes Problemlösungsverhalten“ gegenüber; WATZLAWICK u. a. 1974 schließlich benutzen die abstrakteste Formulierung: „Wandel erster Ordnung“ vs. „Wandel zweiter Ordnung“.

So unpräzise diese Begriffspaare auch klingen mögen, so weisen sie doch auf ein zentrales Problem bei der Erforschung institutioneller Veränderungen hin: Es ist unerlässlich, Kriterien zu gewinnen, um Bedeutung und Qualität konkreter Reformen angemessen einschätzen zu können. Dies läßt sich gegenwärtig nur sehr vorläufig und auf sehr unsicherem Boden vornehmen: So kann man sich z. B. darüber streiten – und es wird darüber gestritten – ob die Reform der gymnasialen Oberstufe einen Wandel erster Ordnung („Mehr des Gleichen“) oder einen Wandel zweiter Ordnung (Strukturwandel, Systemwandel, Wandel der Regeln) darstellt. Einige empirische Untersuchungen (vgl. JACOB/KURZ 1977, MIES-SUERMAN 1977) lassen den Schluß zu, daß diese Oberstufenreform die überkommenen pädagogische Prozesse unberührt gelassen hat. Darüber hinaus besteht eine Tendenz, das, was sich geändert hat, wieder rückgängig zu machen. Diese Reform hat somit vermutlich keinen „Wandel zweiter Ordnung“, sondern lediglich „Mehr des Gleichen“ gebracht. Anders scheint die Sache bei der Einführung der integrierten Orientierungsstufe zu liegen: Die Horizontalisierung der Klassen 5/6 hat offensichtlich zu einer deutlichen Veränderung von Schülerströmen und einer erheblichen Verbesserung der Chancen von Arbeiterkindern geführt (vgl. DREHER/HAENISCH 1977). Aus der damit verbundenen höheren Zahl qualifizierter Abschlüsse ergeben sich unmittelbare Rückwirkungen auf das Beschäftigungssystem. Diese gesellschaftlichen Auswirkungen lassen vermuten, daß bei der Einführung der Orientierungsstufe eher ein „Wandel zweiter Ordnung“ vorliegt, daß sich also qualitativ wirklich etwas verändert hat.

Bisher ist es allerdings nicht möglich, solche vorläufigen Reformeinschätzungen weiter abzusichern, weil keine operationalisierten Kriterien zur Unterscheidung

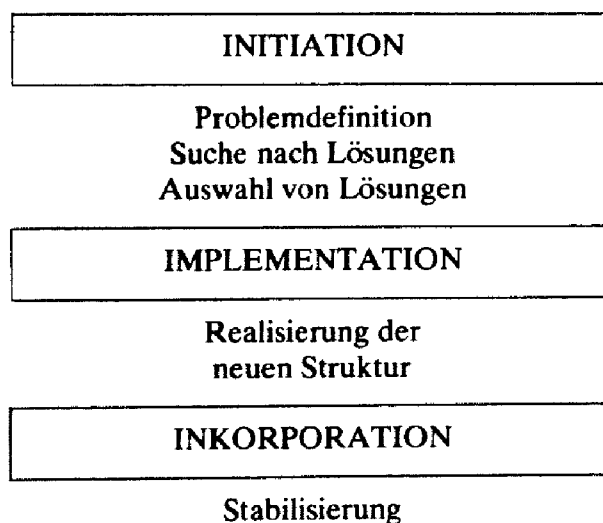
verschiedener Qualitäten des Wandels zur Verfügung stehen. Eine Aufgabe von Schulentwicklungsforschung muß es sein, solche Kriterien zu entwerfen und auf ihre Brauchbarkeit hin zu überprüfen. Dieses Problem ist im Rahmen von Forschungsprojekten bisher nur sehr vorläufig angegangen worden: Anhand der Analyse der Orientierungsstufen-Einführung in Osnabrück konnte gezeigt werden, daß in diesem Fall die Kategorie der „*Chancenverteilung*“ brauchbar ist, um zwischen Wandel erster und zweiter Ordnung zu unterscheiden (vgl. KLEMM u.a. 1978; KLEMM/ROLFF 1977). Denn sozialer Wandel, der nicht nur „Mehr des Gleichen“ ist, sondern qualitativ etwas ändert, berührt zwangsläufig das Verteilungsproblem: Wandel hat Folgen, bei denen es nicht ohne Verlierer, ohne Benachteiligte, ohne Kosten zugehen kann. Es erscheint plausibel, daß für anders gelagerte Reformen die Kategorie der „*Macht- und Einflußverteilung*“ ein brauchbares Kriterium darstellt. So wäre z. B. zu fragen, ob Schulmitwirkungsgesetze Einfluß- und Entscheidungskompetenzen tatsächlich auf eine größere Zahl Betroffener verlagern, oder ob die alten Hierarchien auch in den neuen Gremien im neuen Gewand reproduziert werden. Beide Kriterienvorschläge unterstellen, daß „Wandel zweiter Ordnung“ nur eintritt, wenn Privilegien und Status, Qualifikationen und Berechtigungen, Macht und Einfluß tangiert und umverteilt werden. Es muß die Aufgabe weiterer Forschungsarbeit sein, solche vorläufigen Überlegungen zu operationalisierbaren Kriterien weiterzuentwickeln und empirisch zu überprüfen.

Die Bestimmung der Qualität von Veränderungen steht in engem Zusammenhang mit der Frage, ob schulische Veränderungen in eine angebbare Richtung gehen und damit insgesamt zu einer – wie immer gearteten – „Höherentwicklung“ führen. Unterschiedliche sozialwissenschaftliche Konzepte unterstellen bekanntlich, daß sozialer Wandel insgesamt in einer evolutionären Perspektive zu analysieren ist (vgl. z. B. LUHMANN 1971, HABERMAS 1976). Auf die Schule bezogen bedeutet ein solches Axiom: Verschiedene qualitative Veränderungen der institutionellen Struktur sind in einer Reihe zu sehen, aus der sich insgesamt eine Richtung evolutionärer Veränderung ergibt. Begriffliche Aussagen über eine solche Richtung – und damit über den „Gang der Entwicklung“ – liegen bisher jedoch nur auf höchster Abstraktionsstufe vor: PARSONS (1977) bezeichnet als evolutionäre Perspektive die Steigerung der Anpassungsfähigkeit, Luhmann spricht von der Erhöhung der Eigenkomplexität und Steuerungskapazität. Solche Begrifflichkeiten sind weit davon entfernt, als operationalisierbare Kriterien in den hier thematisierten Forschungsprozeß eingebracht werden zu können. Dennoch darf Schulentwicklungsforschung die Frage nach der Richtung – nach den evolutionären Tendenzen schulischer Entwicklung – nicht aus dem Blick verlieren: Je mehr Reform- und Veränderungsprozesse empirisch untersucht werden, desto fundierter wird die Materialbasis, um zu theoretisch abgeleiteten Richtungsannahmen realitätsbezogene Einschätzungen vornehmen zu können.

### 3.1.2 Verlaufsphasen

Für Veränderungen sozialer Systeme scheint zu gelten, daß sie sich als eine Abfolge von Phasen mit bestimmten Merkmalen darstellen lassen. Derartige Phasen weisen bestimmte wiederkehrende und erwartbare Eigenschaften auf, die im Zusammenhang mit ihrer Funktion und ihren spezifischen Leistungen für den Fortgang des Entwicklungsprozesses untersucht werden müssen. Phasen lassen sich möglicher-

weise zu Zyklen zusammenfassen, die Bestandteile längerfristiger Entwicklungsprozesse sind. Die Identifizierung von Phasen hat somit einen systematischen Wert, weil der zeitliche Prozeß der Veränderung gegliedert und dadurch Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Prozesse herausgearbeitet werden können. Ein vielzitiertes Phasenmodell hat GIACQUINTA 1974 (S. 197f.) vorgelegt. Er unterscheidet drei aufeinanderfolgende Phasen des Organisationswandels in Schulen, nämlich Initiation, Implementation und Inkorporation:



Bei mehreren Versuchen, dieses Konzept auf die Analyse bundesdeutscher Schulreformprozesse anzuwenden, haben sich deutliche Mängel dieses Schemas gezeigt: Zum einen ist eine auch nur annähernd klare Abgrenzung der einzelnen Phasen nicht gelungen. Es bleibt unklar, wo Initiation aufhört und Implementation anfängt, oder ob Inkorporation ein End- oder Durchgangsstadium ist, wann Inkorporation überhaupt erreicht ist, usw. Zum anderen beschränkt sich dieses Phasenmodell auf die Beschreibung innerinstitutioneller Abläufe, so daß der Zusammenhang zwischen schulischen *und* gesellschaftlichen Veränderungen auf diese Weise systematisch nicht begriffen werden kann.

Diese Kritik deutet darauf hin, daß es gegenwärtig verfrüht ist, ein allgemeines Phasenmodell schulischer Reformen vorzuschlagen. Vielmehr bedarf es hierzu der Erforschung einer größeren Zahl von Reformentwicklungen, um über eine empirische Deskription von Verläufen zu einer Bestimmung von Phasen vorzudringen.

Die vorliegenden Forschungsergebnisse bestätigen diese Vermutung: Die Analyse von Entwicklungsprozessen integrierter Gesamtschulen (vgl. BÜCHNER 1972, NÖTH 1978), kooperativer Gesamtschulen (vgl. TILLMANN u.a. 1979a) und Orientierungsstufen (vgl. KLEMM u.a. 1978) haben zwar dazu geführt, daß der jeweils analysierte Reformprozeß klar und plausibel in Phasen gegliedert werden konnte. Allerdings unterscheiden sich diese Phaseinteilungen erheblich voneinander; ein übereinstimmendes Phasenmodell für verschiedene Reformprozesse konnte somit bisher nicht gefunden werden.

### 3.1.3 Ursachen

Die dritte Fragestellung bezieht sich auf die Quellen, auf die gesellschaftlichen Ursachen für institutionelle Veränderungen des Schulsystems: Welche gesellschaft-

lichen Situationen, Problemlagen, Konflikte, Widersprüche produzieren Veränderungen im Schulsystem – und umgekehrt?

Eine so komplexe Forschungsperspektive bedarf theoretisch angeleiteter Hypothesen, die nicht aus den Bezugstheorien selbst abgeleitet werden können. Jedoch lassen sich aus den sozialwissenschaftlichen Grundlagentheorien zwei alternative Paradigmen herauskristallisieren und zu Hypothesen über die Quellen institutioneller Veränderungen im Schulsystem verdichten:

1. Ausgehend von der Systemtheorie wird Schulentwicklung als Störung und Wiederherstellung eines Gleichgewichts (gleichgewichtsorientiertes Paradigma) aufgefaßt.
2. Ausgehend von der dialektischen Gesellschaftstheorie wird Schulentwicklung als Herausbildung und Aufhebung von Widersprüchen begriffen (dialektisches Paradigma).

Das gleichgewichtsorientierte Paradigma geht davon aus, daß die Stabilität sozialer Systeme ständig bedroht ist und nur durch permanenten Wandel gesichert werden kann. In diesem Sinne reagieren Schulen bzw. das Schulwesen als „offene Systeme“:

„Ein offenes System ... in einer sich wandelnden Umwelt verändert sich oder geht zugrunde. In einem solchen Fall ist Wandel der einzige Weg zu überleben... Wenn eine komplexe soziale Organisation wichtige Veränderungen in ihrer Umgebung überleben soll, kann sie das nur, wenn sie ihre Strukturen und ihr Verhalten ändert“ (CADWALLADER 1959, S. 155).

Mit anderen Worten: Soziale Systeme stehen ständig unter Spannungen, weil Umweltbedingungen sich ändern; Harmonie ist die Ausnahme, nicht die Regel. Will das soziale System überleben, muß es angemessen auf die Veränderungen reagieren, die sich in der Umwelt ereignen und auf das System einwirken. Wichtige Umweltvariablen des Systems Schule sind z. B. der Altersaufbau der Bevölkerung, ihre schichtenspezifische Zusammensetzung, die Qualifikationsanforderungen im Beschäftigungssystem, die herrschenden politischen und moralischen Wertmuster. In einem solchen systemtheoretischen Konzept stellen die Begriffe „Gleichgewicht“, „Störung“ und „Anpassung“ zentrale Kategorien dar. Dabei ist die „Anpassung“ nicht bloß als reaktiver, sondern als aktiver Suchprozeß eines sozialen Systems zu verstehen. Wenn sich Schulentwicklungsforschung an diesem gleichgewichtsorientierten Paradigma orientiert, muß sie somit nach Veränderungen in Schule und Umwelt suchen und plausibel aufzeigen, daß Wandel als Anpassungsreaktion auf innerschulische oder Umweltveränderungen zu verstehen ist.

Das dialektische Paradigma hingegen geht davon aus, daß gesellschaftliche Widersprüche die Triebfeder sozialen Wandels darstellen. In der Schule findet z. B. ein Verteilungskampf um gesellschaftliche Chancen statt, der sich in den gegensätzlichen Funktionen „Fördern“ oder „Auslesen“ konkretisiert. In unterschiedlichen gesellschaftlichen Entwicklungsphasen tritt der Gegensatz zwischen Auslese und Förderung stärker oder weniger stark hervor, dementsprechend finden Auseinandersetzungen um Integration oder Ausdifferenzierung schwächer oder heftiger statt. Kurz: Im dialektischen Paradigma wird angenommen, daß der Widerspruch zwischen Fördern und Auslesen eine zentrale Quelle schulischer Veränderungen darstellt. In diesen Widerspruch sind verschiedene gesellschaftliche Gruppen mit je spezifischen Interessen eingebunden. Ihre gesellschaftlichen Handlungen sind je

nach der konkreten Lage darauf ausgerichtet, diesen Widerspruch stillzulegen, ihn zuzuspitzen, ihn möglicherweise gar zu überwinden. Wenn Schulentwicklungsforschung dieses dialektische Paradigma zugrunde legt, muß sie einen Zusammenhang zwischen institutioneller Veränderung und dem Verteilungskampf um Bildungschancen herstellen. Sie muß sich darüber hinaus für die gesellschaftlichen Interessen der verschiedenen – an einer Reform beteiligten – Gruppen interessieren und diese ideologiekritisch hinterfragen.

Weitere Aufschlüsse über die Quellen des Wandels von Schule lassen sich vermutlich gewinnen, wenn diese beiden Paradigmen alternativ für die Analyse an konkreten Schulreform-Prozessen „ausprobiert“ werden. Es ist dann zu fragen, welches der beiden Paradigmen eher in der Lage ist, Veränderungen der Institution Schule plausibel zu interpretieren. Im Rahmen von AFS-Forschungsprojekten sind solche Versuche bisher zweimal – und zwar mit partiell unterschiedlichen Ergebnissen – unternommen worden. Die Einführung der Orientierungsstufe in Osnabrück läßt sich relativ eindeutig allein mit dem dialektischen Paradigma erklären:

„Phase 1: Der Widerspruch zwischen Chancengleichheitsversprechen und Auslese wird offen und kontrovers diskutiert. Die Phase, die vorwiegend die Landesebene betrifft, endet mit der Verabschiedung des niedersächsischen Schulgesetzes 1974, in dem die Einführung der Orientierungsstufe verbindlich geregelt wird und in dem mithin die Entscheidung für das Fördern gefallen ist.

Phase 2: Die Probleme und Fragen der Implementation als Einlösen des Versprechens der Chancengleichheit und des Förderns werden auf kommunaler Ebene detailliert erörtert. In dieser Phase wird der Aspekt der Auslese erneut durchzusetzen versucht. Mit dem Arbeitsbeginn der Orientierungsstufen zu Beginn des Schuljahrs 1975/76 endet diese Phase.

Phase 3: Im Verlauf der Arbeit der einzelnen Orientierungsstufen zeigt sich zunehmend eine Ausdifferenzierung der einzelnen Standorte, durch die die Integration sukzessiv unterlaufen wird. In dieser Phase ... spitzt sich die Auseinandersetzung zwischen Fördern und Auslesen auf einen Knotenpunkt hin zu, an dem sich entscheidet, ob die Implementation zu einer tatsächlichen Veränderung geführt oder nur ‚mehr des gleichen‘ gebracht hat“  
(KLEMM/ROLFF 1977, S. 557)

Daß eine solche Eindeutigkeit der Interpretation keineswegs für alle institutionell-strukturellen Veränderungen zutrifft, zeigen die Ergebnisse eines anderen Forschungsprojektes: Bei der Analyse der Entwicklung von Schulen des dreigliedrigen Systems hin zu kooperativen Gesamtschulen konnte zunächst herausgearbeitet werden, daß die Reformanstöße auf lokaler Ebene von einer Versorgungsstörung ausging: In allen untersuchten Fällen war festzustellen, „daß zu Beginn der Innovation Veränderungen von Schülerzahlen das quantitative Gleichgewicht erheblich störten. Dabei finden sich zwei Ausprägungen:

- *Steigende Schülerzahlen* ... zeigen an, daß das bestehende Versorgungssystem die künftige Nachfrage nicht erfüllen kann. Damit besteht für das System der Zwang, sich durch Erweiterung den Anforderungen anzupassen: Es müssen zusätzliche Schülerplätze geschaffen werden...
- *Sinkende Schülerzahlen* ... zeigen an, daß die Plätze im bestehenden System künftig nicht mehr hinreichend nachgefragt werden; damit verbunden ist die

Gefahr, daß vorhandene Schulen reduziert oder gar aufgelöst werden. Sinkende Schülerzahlen führen somit zur Bestandsgefährdung eigenständiger Schulen...

Damit standen am Ausgangspunkt der lokalen Reformprozesse stets Störungen im Versorgungssystem. In keinem Fall wurden die lokalen Veränderungsanstöße allein oder auch nur überwiegend durch einen – wie immer gearteten – ‚Reformwillen‘ der Beteiligten ausgelöst. Vielmehr stellten sich in der lokalpolitischen Machtarena ‚Sachzwänge‘ ein, durch die ein Handlungsdruck ausgeübt wurde“

(TILLMANN u. a. 1979a, S. 233).

Die Auseinandersetzungen um Integration oder Ausdifferenzierung, um Auslese und Förderung setzen erst in der zweiten Phase ein: Nachdem aufgrund der „Störung“ eine Veränderung der Schulorganisation unabweisbar wird, entsteht eine Diskussion um eine Lösung (Gesamtschule – ja oder nein), die sich wiederum mit dem dialektischen Paradigma interpretieren läßt.

In künftigen empirischen Forschungsprojekten wird der hier angerissenen Frage weiter nachgegangen werden müssen: Läßt sich ein systematischer Zusammenhang von gleichgewichtsorientierten und dialektischen Prozessen erkennen, oder ist ein Paradigma in das andere überführbar?

### 3.2 Methodenrepertoire

Das methodische Vorgehen von Schulentwicklungsforschung wird bestimmt durch das Erkenntnisinteresse und die darauf bezogenen forschungsleitenden Fragestellungen.

Dies bedeutet zunächst, daß das Untersuchungsinteresse sich nicht bevorzugt auf Individuen, sondern auf *soziale Systeme* richtet: Untersuchungsgegenstand ist entweder eine einzelne Schule oder aber ein System von Schulen in einer Region.

Solche Systeme sind komplexe interagierende Gebilde, die aus einer Vielzahl von Individuen bestehen und sich intern in Ebenen und Gruppen gliedern. Forschungsmethoden müssen in der Lage sein, diese Differenziertheit sozialer Gebilde zu erfassen. Aus dem Erkenntnisinteresse ergibt sich zum zweiten, daß *Prozesse des Wandels* und der Veränderung zu untersuchen sind.

Schulentwicklungsforschung muß daher aus der breiten Palette sozialwissenschaftlicher Forschungsstrategien und -methoden diejenigen auswählen, die *Prozesse des Wandels von sozialen Systemen* zu erfassen in der Lage sind.

Dabei erlaubt es sowohl die sozialwissenschaftliche Methodenlehre als auch die bisherige Forschungspraxis, zwei unterschiedliche Ansätze voneinander zu unterscheiden:

1. Der Wandel von Institutionen läßt sich im Rahmen experimenteller Designs als Längsschnitt- – ersatzweise als Querschnittuntersuchung, mit standardisierten Verfahren bei einer größeren Zahl von Untersuchungsobjekten erforschen.
2. Einen anderen Methodenzugang wählt der Forscher, wenn er institutionellen Wandel durch intensive Analyse einiger oder weniger Fälle erforscht. Bei solchen Einzelfallstudien treten standardisierte Erhebungsinstrumente zugunsten qualitativ-interpretativer Verfahren in den Hintergrund.



Beide methodischen Zugänge sollen mit ihren Vor- und Nachteilen dargestellt werden, um von dort aus eine eigenständige Position zu entwickeln.

Wenn soziale Veränderungsprozesse untersucht werden sollen, wird zunächst auf die Methode der *Längsschnittuntersuchung* verwiesen. Eine Analyse von schulischen Strukturveränderungen im Längsschnitt würde bedeuten: Bei einer größeren Zahl von repräsentativ ausgewählten Schulen sind über einen längeren Zeitraum zuvor operationalisierte Faktoren mehrfach und standardisiert zu erheben. Über die statistische Verknüpfung der erhaltenen Daten erfolgt eine Bestätigung oder Verwerfung von Hypothesen. Dieser – im Sinne klassisch-empirischer Designs – „Königsweg“ der Erforschung von Veränderungen ist allerdings so aufwendig, daß bis heute keine einzige Längsschnittuntersuchung des Wandels der Schule als Institution vorliegt. Darüber hinaus ist ein solches Verfahren an eine zentrale inhaltliche Voraussetzung geknüpft: Will man standardisierte Verfahren einsetzen, muß das Untersuchungsproblem und -feld bereits so weit theoretisch vorstrukturiert sein, daß ein selektiver Zugang mit vorformulierten Hypothesen möglich ist. Der hohe Anspruch dieses Ansatzes sowohl an theoretischer Vorklärung als auch an Ressourcen führt in der Regel dazu, daß Schulentwicklungsforschung auf andere Forschungsstrategien zurückgreifen muß. Allerdings werden hin und wieder Elemente von Längsschnittuntersuchung eingesetzt: So wurden z.B. in einer kooperativen Gesamtschule Lehrereinstellungen vor und nach einer geplanten Organisationsveränderung erhoben, um auch auf diese Weise die Wirkungen einer Reform zu ermitteln (vgl. PHILIPP/RÖSNER 1979). Und schließlich ist auch die repräsentative AFS-Umfrage (Kap. I), die alle zwei Jahre wiederholt werden soll, auf eine Interpretation im Längsschnitt angelegt. Als eine Sonderform der Längsschnitt-Untersuchung ist eine nachträgliche Analyse von Daten in der Zeitreihe anzusehen. Hierbei werden Daten nicht primär und prozeßbegleitend vom Forscher erhoben, sondern vorliegende Daten, vor allem aus der amtlichen Statistik, werden in ihrer zeitlichen Veränderung betrachtet. Hierzu ein Beispiel: Die Hypothese, daß mit sinkender Klassenfrequenz in der Grundschule die Häufigkeit des Schulversagens abnimmt, läßt sich durch Vergleich von zwei Datenreihen überprüfen: Durchschnittliche Klassenfrequenz (in einer Region, einem Bundesland) einerseits, Prozentanteil der Sonderschulüberweisungen andererseits.

Solche Zeitreihen-Analysen liefern allerdings nur sehr globale Erkenntnisse – und zwar in mehrfacher Hinsicht. Sie sind zum einen auf Daten der amtlichen Statistik angewiesen; was dort nicht erhoben wird, ist somit auch nicht analysierbar. Solche Daten sind zum anderen in der Regel auf recht hoher Ebene aggregiert (Bundesland, bestenfalls Kreis), so daß lediglich globalere Entwicklungen erkennbar sind. Und schließlich lassen sich auf diese Weise nur Kovariationen von zwei Faktoren feststellen, ohne daß ein Schluß auf Ursachen möglich ist. Hierzu erneut das soeben genannte Beispiel: Wenn mit sinkender Schülerzahl die Sonderschulüberweisungen zurückgehen, erlaubt die Zeitreihenanalyse noch keine Bestimmung der Ursache. Liegt es an der verstärkten Förderung in kleineren Klassen oder an der Tendenz der Grundschule, den eigenen Schrumpfungsprozeß aufzuhalten?

Wenn das Forschungsproblem einen selektiven Zugang erlaubt, mangelnde Zeit und mangelnde Ressourcen aber eine Analyse des Wandels im Längsschnitt nicht möglich machen, so kann ein spezieller Ansatz der *Querschnittuntersuchung* als Ersatz dienen: Eine größere Zahl von Schulen, die sich auf unterschiedlichen Punkten eines Entwicklungs-Kontinuums befinden, werden zu *einem* bestimmten Zeitpunkt untersucht. Gefundene Unterschiede werden dann auf den unterschiedli-

chen Zeitpunkt des Prozesses zurückgeführt und damit kausal interpretiert. Ein solches Vorgehen ist bei einem größeren AFS-Projekt angewandt worden: Die Organisationsstruktur der Schulen – dreigliedrig, kooperativ, integriert – wurde als Entwicklungskontinuum begriffen, unterschiedliche Merkmale und Effekte dieser Schulformen als Teil des Übergangsprozesses von der Dreigliedrigkeit zur Integration begriffen. Ein solches Vorgehen setzt allerdings voraus, daß durch eine große Zahl von Schulen die Möglichkeit gegeben ist, zentrale Einflußfaktoren (z. B. Stadt/Land) bei der empirischen Analyse zu kontrollieren (vgl. BAUER/BUSSIGEL 1979). Trotzdem darf nicht übersehen werden, daß Querschnittuntersuchungen nicht einen Veränderungsprozeß wirklich untersuchen, sondern ihn lediglich simulieren. Die Ergebnisse müssen entsprechend vorsichtig interpretiert werden. Eine Querschnittuntersuchung kann allerdings auch ohne den Anspruch auf Simulation eines zeitlichen Prozesses durchgeführt werden. In einem solchen Fall geht es darum, den Zustand in einem sozialen Feld zu beschreiben, indem statistische Zusammenhänge zwischen zuvor definierten Merkmalen festgestellt werden. Eine solche Deskription hat für eine entwicklungsorientierte Forschung vor allem einen vorbereitenden Wert: Sie erlaubt es, prozeßorientierte Einzelfallstudien systematisch im Feld zu placieren.

Alle bisher genannten Forschungsansätze sind ausschließlich auf die Erhebung und Analyse standardisiert-quantitativer Daten bei einer größeren Zahl von „Fällen“ (Schulen) ausgerichtet. Sie sind damit auf die klassische Logik der Sozialforschung ausgerichtet, aus der sich einige zentrale Vorteile ergeben: Hypothesen lassen sich eindeutig prüfen, Repräsentativität läßt sich statistisch herstellen und damit der Anspruch auf Verallgemeinerung begründen. Es darf jedoch nicht übersehen werden, daß insbesondere Verläufe von Innovationen in ihrer Vielschichtigkeit mit solchen Verfahren nur sehr begrenzt erfaßt werden können. Auf das Problem des selektiven Zugangs wurde schon verwiesen: Wenn über ein Forschungsfeld keine präzisen Vorannahmen möglich sind, ist ein Zugang allein mit standardisierten Erhebungsverfahren unsinnig. Darüber hinaus sind wichtige Aspekte der institutionellen Struktur – etwa die Konfliktlage in einem Lehrerkollegium oder die Diskrepanz zwischen offiziellem und tatsächlichem Stand der Reform – nicht durch standardisierte Fragebögen erfaßbar. Hier sind vielmehr Tiefeninterviews, Gruppendiskussionen, teilnehmende Beobachtungen, Aktenanalysen erforderlich. Daher muß eine Analyse institutioneller Veränderungen, die nicht lediglich an der Oberfläche verbleiben will, „vermeiden, Teilaspekte vorzeitig zu isolieren, und ... sich bemühen, die beobachteten Vorgänge nicht unter Gesichtspunkten vorab definierter Konstrukte und Hypothesen analytisch zu zergliedern, sondern alle Anstrengungen darauf zu verwenden, einzelne Prozesse und einzelne Fälle bis ins Detail zu erfassen“ (KRAPPMANN u. a. 1974, S. 10). Damit verweist KRAPPMANN u. a. auf eine Forschungsstrategie, die in der Sozialwissenschaft eine ebenso lange wie umstrittene Tradition hat: Die *Einzelfallstudie*. Sie läßt sich definieren als

„die Analyse der Veränderung von einem oder von mehreren Fällen über einen bestimmten Zeitraum hinweg, wobei unter einem Fall in der Regel ein komplexes interagierendes soziales Gebilde verstanden wird. Als Prototypen von solchen Fällen gelten hier Verläufe von Reformprozessen im Bildungssystem“ (FEND 1976c, S. 1).

Kurz: Nicht bei einer großen Zahl von Fällen werden wenige – vorab definierte – Merkmale erhoben, sondern bei wenigen Fällen erfolgt eine differenzierte Beschrei-

bung des Veränderungsprozesses auf der Grundlage eines vielfältigen methodischen Instrumentariums. Es umfaßt auch – aber nicht vorwiegend, schon gar nicht allein – standardisierte Verfahren.

Solche Einzelfallstudien können prozeßbegleitend angelegt werden. Das bedeutet, daß während des Verlaufs einer Innovation in einer Schule die Forscher mehr oder weniger kontinuierlich anwesend sind und im Prozeß selbst Informationen und Daten sammeln. Es ist aber auch möglich, solche Einzelfallstudien als post-factum-Analyse durchzuführen: Anhand von Akten, Quellen, Materialien und gezielten Gesprächen mit den Beteiligten wird der Innovationsprozeß im Nachhinein rekonstruiert. Damit sind zwar erhebliche Probleme der Dateninterpretation verbunden, es ergeben sich jedoch wichtige forschungsökonomische Vorteile. Die speziellen methodischen Probleme einer solchen post-factum-Analyse von einzelnen Reformverläufen, insbesondere die Frage der Koppelung quantitativer und qualitativer Daten, haben wir an anderer Stelle ausführlich behandelt (vgl. TILLMANN u. a. 1979a, S. 67–82).

Als eine besondere Form solcher Einzelfallstudien sind die Verfahren des „organization development“ (OD) kurz anzusprechen: Hierbei wird von den Forschern selbst – in Absprache mit den Beteiligten – in einer Institution eine Veränderung in Gang gesetzt, wissenschaftlich-beratend begleitet und dadurch möglichst zum Erfolg geführt. Forscher nehmen dabei nicht die Rolle des distanziert-unbeteiligten Analytikers, sondern die des beteiligten „change-agent“ ein. Zugleich wird versucht, mit unterschiedlichen Erhebungs- und Analyseverfahren (sowohl standardisierter wie qualitativer Art) den Prozeß zu objektivieren und durch ein entsprechendes Daten-feed-back die Beteiligten über ihren eigenen Handlungskontext aufzuklären. Eines der gegenwärtig laufenden AFS-Projekte arbeitet mit diesem Ansatz: Mehrere kooperative Gesamtschulen sollen auf diese Weise in die Lage versetzt werden, die pädagogischen Möglichkeiten ihres Organisationsrahmens voll auszunutzen (vgl. PHILIPP/RÖSNER 1979).

Die Darstellung der verschiedenen Forschungsstrategien hat bereits deutlich gemacht, daß wir Schulentwicklungsforschung nicht auf eine einseitige oder gar dogmatische Methodenposition festlegen wollen. Insbesondere erscheint es uns wenig sinnvoll, das drohende Schisma zwischen Anwendern quantitativer, standardisierter und statistischer Verfahren einerseits und den Vertretern qualitativer, nicht-standardisierter Verfahren andererseits, mitzuvollziehen. Beide Klassen von Verfahren haben ihre immer wieder diskutierten Vor- und Nachteile und ergänzen sich gerade aus diesem Grund in vielen Fällen. Der Verlauf von Änderungen auf der gesellschaftlichen Makroebene beispielsweise in den Dimensionen Bildungsbeteiligung und soziale Auslese läßt sich anders als mit Zeitreihenanalysen vorhandener statistischer Daten gar nicht erfassen. Der Verlauf der Neustrukturierung von Aktionssystemen oder der „Fassade“ eines Schulversuchs kann sicher nicht ohne Anwendung von Techniken des Intensivinterviews, der Gruppendiskussion und der qualitativen Inhaltsanalyse erforscht werden. Wir benötigen Einzelfallstudien von Reformverläufen, um theoretische Ansätze weiterentwickeln zu können. Aber wir benötigen auch Übersichtsstudien, die eine prüfstatistische Auswertung der Daten erlauben, um Behauptungen, die wir aufstellen, prüfen zu können. Wir teilen BLUMERS Kritik an einer „empirischen“ Sozialforschung, die „soziale Systeme“ erforscht, die sie nicht kennt und deren innere Struktur ihr unbegreiflich bleiben muß (BLUMER 1973), aber wir sehen auf der anderen Seite, daß es unmöglich ist, Annahmen über die Wirksamkeit von Implementationsmaßnahmen anhand eines

einzigem oder einer kleinen Zahl von Fällen zu prüfen. Wir haben Verständnis für die Frustration des Lesers von Forschungsberichten, der, nachdem er sich durch eine komplizierte Erörterung durchgearbeitet hat, vor einem Trümmerhaufen falsifizierter Hypothesen steht, mit denen er praktisch nichts anfangen kann. Aber wir stellen immer wieder fest, daß für selbstverständlich gehaltene Annahmen einer statistischen Prüfung nicht standhalten. Eine Vielzahl naiver Theorien konnte auf diese Weise widerlegt, die Dogmatisierung von Irrtümern verhindert werden.

Eine Weiterentwicklung methodischer Strategien von Schulentwicklungsforschung sollte daher darauf ausgerichtet sein, beide Klassen von Methoden so miteinander zu verbinden, daß ihre jeweiligen Vorteile zum Tragen kommen, ihre Schwächen jedoch wechselseitig kompensiert werden. Hier hat unsere bisherige Forschungsarbeit gezeigt, daß eine Koppelung von quantitativen Übersichtsstudien mit eher qualitativen Fallstudien eine vielversprechende methodische Perspektive eröffnet: Einzelfälle werden nicht mehr zufällig, sondern aufgrund der Ergebnisse der Übersichtsstudie bewußt und systematisch ausgewählt. Auf diese Weise lassen sich Anhaltspunkte für eine Verallgemeinerung der Einzelfall-Ergebnisse gewinnen. Andererseits ergibt sich aus diesen Einzelfallstudien ein differenzierter Einblick in die je spezifische Innovationsproblematik, daß nachfolgende standardisierte Untersuchungen mit sehr gezielten Hypothesen arbeiten können.

#### **4. Ausblick**

Wir beanspruchen selbstverständlich nicht, das, was Schulentwicklungsforschung ist, mit diesem Aufsatz bereits auf den Begriff gebracht zu haben. Wir erinnern an MAX WEBER, der verlangt, gesellschaftlich relevante Begriffe müßten aus ihren

„einzelnen der geschichtlichen Wirklichkeit zu entnehmenden Bestandteilen allmählich komponiert werden. Die endgültige begriffliche Erfassung kann daher nicht am Anfang, sondern muß am Schluß der Untersuchung stehen“ (WEBER 1947, S. 30).

Schulentwicklungsforschung steht unleugbar erst am Anfang. Davon zeugt auch dieses Jahrbuch, und zwar in mehrfacher Hinsicht: Es ist nicht zu verhehlen, daß von den in Abschnitt 2 herausgearbeiteten Zugängen nur der dritte, der institutionsanalytische, ausführlich behandelt wurde. Damit spiegelt sich auch in diesem Jahrbuch die bisher eindeutige Schwerpunktsetzung im Forschungsbereich wieder. Es ist unser Bemühen, die entwicklungsorientierte Forschungsarbeit zukünftig stärker sozialisations- und curriculumorientiert anzulegen. Wir hoffen, hierzu schon im nächsten Jahrbuch einige Analysen vorlegen zu können.