
Klaus-Jürgen Tillmann

Schultheorie zwischen pädagogischer Selbstkritik, sozialwissenschaftlichen Einwanderungen und metatheoretischen Fluchtbewegungen

„Die Didaktik muß sich durch eine Disziplin ergänzen, die man Institutik nennen könnte.“ (Bernfeld 1925)

In dem *ersten* Teil dieses Beitrags soll dargestellt werden, mit welchem Diskussions- und Erkenntnisstand wir es zu tun haben, wenn wir von der „Theorie der Schule“ reden. Dabei beziehe ich mich zum einen auf die relativ intensive Diskussion, die um 1970 zwischen Erziehungswissenschaftlern um den Stand und die Weiterentwicklung einer „Theorie der Schule“ geführt wurde.¹ Zum anderen stelle ich dar, in welcher Weise seit den siebziger Jahren Konzepte und Forschungsergebnisse der Sozialwissenschaften adaptiert wurden, so daß sich hier ein interdisziplinäres Arbeitsfeld herausgebildet hat. Indes – das Ergebnis dieser wissenschaftlichen Entwicklung ist alles andere als befriedigend. Zieht man heute Bilanz, so muß man feststellen, daß die Schultheorie ein „ungeliebtes Kind“ der Schulpädagogik² geblieben ist – viel Kraft wurde auch nach 1970 in diese Theorieentwicklung nicht gesteckt.

¹ Eine umfassende historische Darstellung des Verhältnisses zwischen Schulreformentwicklung und Schultheorie findet sich in den verschiedenen Büchern von Kemper (1983, 1985, 1990).

² Weil in der schultheoretischen Diskussion auch zentrale Begriffe häufig sehr diffus gebraucht werden, erscheint es mir notwendig, gleich vorab den eigenen Begriffsgebrauch zu präzisieren:

(a) Unter „Schulpädagogik“ ist die wissenschaftliche Teildisziplin der Erziehungswissenschaft zu verstehen, die sich mit der Schule (als Ort von Lern-, Erziehungs-, Sozialisations-, Bildungsprozessen) befaßt.

(b) Unter „Schultheorie“ (bzw. „Theorie der Schule“) wird einer (von mehreren) wissenschaftlichen Forschungs- und Theoriezugängen verstanden, die innerhalb der „Schulpädagogik“ bearbeitet werden. Dabei geht es vor allem um eine Analyse der Schule als Institution, um die organisatorische Verfaßtheit und um ihre gesellschaftliche Einbindung. Dies wird im folgenden weiter ausgeführt.

(c) Davon zu unterscheiden sind „Schulkonzepte“ bzw. „Schulprogramme“, also Entwürfe für die pädagogische Gestaltung einer einzelnen (z. B. Laborschule) oder mehrerer Reformschulen (z. B. Montessori-Schulen), in denen aus pädagogischen Grundüberzeugungen heraus und meist mit einer Portion „Utopie“ und „Schwung“ dargestellt wird, was an dieser Schule sein soll.

Angesichts dieser dürftigen Bilanz scheint es mir fehl am Platze, zum wiederholten Male einen Disput über die Differenz zwischen einer pädagogischen und einer sozialwissenschaftlichen Betrachtung von Schule zu führen. Wichtiger scheint mir vielmehr, Klarheit darüber zu gewinnen, wie denn an dem Projekt „Theorie der Schule“ weitergearbeitet werden soll – und wie darin unterschiedliche disziplinäre Traditionen ihre Erkenntnisse einbringen können. Daher begeben mich im *zweiten Teil* meines Beitrags auf ganz glattes Eis, indem ich konstruktiv gemeinte Vorschläge für die weitere Arbeit formuliere. In fünf Thesen skizziere ich, wie eine – sozialwissenschaftlich aufgeklärte – Schulpädagogik an einer Theorie der Schule weiterarbeiten sollte. Diese Thesen sind noch vorläufig, sind noch unerprobt. Ob sie das Feuer der hoffentlich folgenden Diskussion überstehen, wird man sehen.

1. Schultheorie – der Diskussionsstand

Wer sich vorgenommen hat, möglichst alle Veröffentlichungen noch einmal durchzuarbeiten, die seit den 60er Jahren im Umkreis der „Theorie der Schule“ erschienen sind, der hat sich wahrlich keine vergnügliche Aufgabe gestellt. Zunächst einmal stellt man fest, daß es keinen kontinuierlichen Strom von veröffentlichten Diskussionsbeiträgen gibt, sondern daß man eher ein diskontinuierliches „Tröpfeln“ vorfindet. So ist in der Zeitschrift für Pädagogik in den letzten 10 Jahren ein einziger Beitrag erschienen, der den Begriff „Schultheorie“ bzw. „schultheoretisch“ im Titel führte (vgl. Fauser/Schweitzer 1985). Und in der 12bändigen „Enzyklopädie Erziehungswissenschaft“ gibt es dazu einen einzigen Textverweis. Vergleicht man dies mit den Veröffentlichungen zur Allgemeinen Didaktik, so wird besonders deutlich, wie wenig intensiv die Weiterentwicklung schultheoretischer Modelle betrieben wurde.

1.1 Diskussion und Kritik um 1970

Allerdings ist für eine kurze Zeitspanne – auf die ich mich im folgenden häufig beziehen werde – eine Ausnahme zu vermelden: Zwischen 1968 und 1974 fand eine relativ intensive schultheoretische Diskussion statt, an der sich durch Veröffentlichungen unter anderem Carl-Ludwig Furck (1969), Hartmut v. Hentig (1968), Wolfgang Klafki (1970), Wolfgang Kramp (1973), Hermann Röhrs (1968), Peter-Martin Roeder (1968), Heinrich Roth (1969), Horst Rumpf (1971), Wolfgang Schulz (1969) und Theodor Wilhelm (1969) beteiligten. Die Schule als Institution, ihre gesellschaftliche Einbindung, ihre pädagogische Bedeutung – und das Problem der theoretischen Konzeptualisierung dieses Zusammenhangs – all dieses wurde in diesen Jahren intensiver als je vorher und je nachher diskutiert – und zwar überwiegend von Pädagogen, die aus der geisteswissenschaftlichen bzw. bildungstheoretischen Tradition der Disziplin stammen. In der gleichen Zeit – und das war wahrscheinlich kein Zufall – wurden in den Nachbardisziplinen, vor allem in Soziologie und Psychologie – die dortigen Erkenntnisse über die Institution Schule zusammengefaßt und zu Theorieentwürfen verdichtet. Zu erinnern ist hier u. a. an die frühen Arbeiten von Peter Fürstenau (1969), Jürgen Feldhoff (1969), Helmut Schelsky (1957) und Hans-Günter Rolf

(1967) – und natürlich auch an die damals heißdiskutierten politökonomischen Arbeiten von Elmar Altvater u. a. (1971). Und last not least: Parsons Aufsatz über die „Schulklasse als soziales System“ erschien 1968 erstmals in deutscher Übersetzung. In all diesen psychologischen und soziologischen Arbeiten – und das scheint mir bemerkenswert – wird der Begriff „Theorie der Schule“ nicht benutzt, dieser Terminus ist und bleibt ein „einheimischer“ Begriff der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft. Doch wird in diesen Texten genau der Problemzusammenhang bearbeitet, der auch in der pädagogischen Theorietradition – bei aller sonstigen Diffusität – als schultheoretischer Kernbereich beschrieben werden kann: Es geht um die Schule als Institution, ihre Einbindung in ein gesellschaftlich-kulturelles System, und es geht um die Auswirkungen dieser gesellschaftlich-institutionellen Seite von Schule auf die pädagogischen Prozesse. Ende der sechziger Jahre legten somit die Nachbardisziplinen Konzepte, Modell und Theorieansätze vor, die der „Pädagogik“ in einem ihrer ureigensten Felder Konkurrenz machten. Diese sozialwissenschaftlichen Konzeptualisierungen waren – was Informationsgehalt, Systematisierungsgrad, begriffliche Klarheit und empirische Fundierung anging – vielen pädagogischen Textproduktionen deutlich überlegen (vgl. im einzelnen: TILLMANN 1987, S. 7 – 18).

Wer hier murren oder gar widersprechen möchte, dem empfehle ich einmal die Lektüre des 1968 von Hermann Röhrs herausgegebenen Sammelbandes „Theorie der Schule – Versuch einer Grundlegung“. Er ist in vielen – allerdings nicht in allen – seinen Beiträgen eine Ansammlung von Wunschvorstellungen, Glaubensbekenntnissen und pseudoreligiösen Aussagen, aber enthält so gut wie keine systematischen Informationen über das Schulsystem. Abgehandelt wird fast alles, was irgendwie mit Schule zu tun hat – vom Schülergericht bis zum Unterrichtsgespräch – ohne daß der jeweilige Stellenwert der einzelnen Aspekte eingeordnet wird. Demgegenüber muß man die zuvor angesprochenen sozialwissenschaftlichen Texte – bei aller Kritik im einzelnen – als einen Ausbund an Informationsfülle und an begrifflicher wie argumentativer Klarheit bezeichnen.

Eine solche, hier zugespitzt formulierte Kritik ist im übrigen überhaupt nicht neu. Sie wurde vielmehr in z. T. noch schärferer Form in den frühen siebziger Jahren vor allem von Kramp, aber auch von Furck und Adl-Amini vorgetragen; denn die intensivere schultheoretische Diskussion um 1970 war vor allem eine Selbstkritik geisteswissenschaftlicher Textproduktion. Kramp spricht von „pseudothoretischen Rechtfertigungslehren“ (1973, S. 49) oder auch von der „ideologischen Seligpreisung“ einzelner Schulformen, Furck kritisiert sie als „ideologische Kaschierung bildungspolitischer Interessen“ (1969, S. 128) – und nach Adl-Amini kennzeichnet sich die damals 50jährige Geschichte pädagogischer Schultheorien durch „Provinzialismus, Diskontinuität, Traditionslosigkeit“ (1976, S. 98).

Neben dieser selbstkritischen Linie lassen sich in der Diskussion um 1970 zwei weitere Themenschwerpunkte feststellen: Es gab zugleich das Bemühen, aus der pädagogischen Tradition heraus zu präziser formulierten Entwürfen einer Theorie der Schule zu gelangen. Man kann dies wohl als eine „einheimische“ Antwort auf die vorgetragene Kritik ansehen. Hierzu zähle ich vor allem zwei Aufsätze aus dem Jahre 1969: Wolfgang Schulz'

„Umriss einer didaktischen Theorie der Schule“ und Heinrich Roths „Schule als optimale Organisation von Lernprozessen“. In beiden Fällen handelt es sich um den Versuch, eine Schultheorie allein von der Didaktik her zu konstruieren.³

Die dritte Linie der damaligen Diskussion läßt sich als kritische Aneignung sozialwissenschaftlicher Theorieansätze innerhalb der sich wandelnden pädagogischen Disziplin bezeichnen. Nicht etwa Abwehrkämpfe oder auch die Herausarbeitung des „eigentlich Pädagogischen“, sondern der kritisch-neugierige Blick über den disziplinären Zaun kennzeichnet in dieser Zeit die Beiträge vor allem von Peter-Martin Roeder (1977) und Wolfgang Klafki (1970), von Hermann Holstein (1972) und Karlheinz Fingerle (1973). In ihren damaligen Schriften werden insbesondere organisationssoziologische und rollentheoretische Theorieangebote rezipiert und mit den ersten Ergebnissen der damals noch jungen empirischen Bildungsforschung verbunden. Diese Erkenntnisse werden eingebracht in eine Beschreibung sowohl der Strukturen wie der Defizite des damaligen Schulsystems. Im Funkkolleg „Erziehungswissenschaft“ (Klafki u. a. 1970) läßt sich dies exemplarisch nachlesen.

1.2 Sozialwissenschaftliche Einwanderungen

Um 1970 war es wohl noch relativ einfach, schultheoretische Entwürfe entweder als „pädagogisch“ oder als „sozialwissenschaftlich“ zu bezeichnen. Gemeint ist damit, daß theoretische Beiträge aus unterschiedlichen disziplinären Traditionen her entworfen wurden: Theorieentwürfe, die sich vor allem auf didaktische, auf bildungstheoretische, auf ideengeschichtliche Argumente stützen, lassen sich als „pädagogisch“ bezeichnen; sie entstammen einer disziplinären Tradition, die sich für Erziehungs- und Bildungsprozesse – insbesondere aber für den schulischen Unterricht – für zuständig erklärte und die sich nicht zuletzt durch ihr historisch-hermeneutisches Vorgehen von den empirisch arbeitenden Sozialwissenschaften bewußt abgrenzte. In einer solchen disziplinären Tradition spielte die Schule als *Institution* keine große Rolle, Wissen über institutionelle Zusammenhänge wurde eher beiläufig gesammelt (vgl. Kramp 1973, S. 104 ff.). Demgegenüber lassen sich Theorieentwürfe, die sich vor allem auf gesellschaftlich-strukturelle, auf politökonomische, organisationssoziologische oder auch sozialgeschichtliche Argumente berufen, als „sozialwissenschaftlich“ bezeichnen; sie entstammen allesamt disziplinären Traditionen, in denen Erziehung und Bildung als *Teilaspekt* des gesamtgesellschaftlichen Prozesses analysiert wird, und in denen diese Analyse vor allem mit empirischen Methoden vorgenommen wird. Wenn aus dieser disziplinären Perspektive eine Beschäftigung mit Schule und Schulsystem erfolgt, so spielen deren

³ Ich teile die Meinung von Fingerle (1973, S. 22 ff.), daß solche Ansätze einer „didaktischen“ Schultheorie prinzipiell zu kurz greifen. Sie entwickeln – ausgehend von einem ideal gedachten Unterricht – Anforderungen an die Schule als Institution, ohne die gesellschaftliche Einbindung (und die damit verbundenen Zwänge) dieser Institution hinreichend in den Blick zu nehmen.

institutionellen Strukturen – ihre Funktionen und Wirkungen – meist eine zentrale Rolle. Eine systematische Sammlung institutionenbezogenen Wissens zur Schule erfolgte daher in den 60er Jahren zuerst in den Sozialwissenschaften.

Eine Zuordnung schultheoretischer Argumentationsfiguren zu der einen oder anderen disziplinären Tradition läßt sich bis Anfang der siebziger Jahre recht gut treffen: Bei Hermann Röhrs Sammelband aus 1968 ist dies genauso eindeutig wie bei Combes „Kritik der Lehrerrolle“ (1971). Doch in der weiteren Entwicklung der Erziehungswissenschaft im allgemeinen – der schultheoretischen Diskussion speziell – werden diese Grenzen unscharf und schließlich als Unterscheidungskategorien auch irrelevant. Daß sich „Pädagogen“ zunehmend für die Nachbardisziplinen – für ihre Theorien und Ergebnisse – interessierten, wurde bereits ausgeführt. Parallel dazu lief ein Prozeß, den ich als „Integration der Provokateure“ bezeichnen möchte: Aus den jungen Leuten, die um 1970 herum mit sozialwissenschaftlichen Analysen zur Auslesefunktion der Schule, zur kapitalkonformen Qualifikation der Ware Arbeitskraft, zur Widersprüchlichkeit der Schulreform, zur Bürokratieforschung und Bürokratiekritik die schultheoretischen Erkenntnisse der Pädagogen in den Hintergrund drängten – ich denke hier vor allem an Baethge und Fend, an Hurrelmann und Rolff, an Preuß-Lausitz und Nevermann, aber auch an Helga Thomas und Gertrud Nunner-Winkler – aus diesen Menschen sind inzwischen allesamt etablierte Vertreter der Erziehungswissenschaft geworden; aus Provokateuren wurden Einwanderer, aus Einwanderern schon bald Einheimische. Und in dem Maße, in dem die Arbeiten von Habermas und Bourdieu, von Elias und Kohlberg zu zentralen Bezugspunkten der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft geworden sind, in diesem Maße wird es zunehmend weniger möglich, neue Gedanken eindeutig einer der genannten disziplinären Traditionen zuzuordnen. Wie sehr sich diese disziplinären „Herkünfte“ inzwischen durchdringen, läßt sich nicht nur an Klafkis jüngstem schultheoretischem Aufsatz (aus 1989), sondern insbesondere auch an dem anspruchsvollen Programm einer „Theorie schulischen Handelns“ ablesen, das von Krüger/Lersch (1982 a) vorgelegt wurde. Somit hat inzwischen die Unterscheidung zwischen „pädagogischen“ und „sozialwissenschaftlichen“ Schultheorien – sofern man damit eine eindeutige disziplinäre Herkunft meint – weitgehend ihren Sinn verloren; denn wer sich heute in diesem Feld kompetent äußern will, muß Traditionen und Erkenntnisse aus beiden Quellen verarbeiten; und neue schultheoretische Ideen, die heute entwickelt werden, stammen – wenn sie gut sind – aus dieser Gesamtdiskussion, und nicht allein aus einer Quelle.

1.3 Metatheoretische Fluchtbewegungen

Doch zurück zur Diskussion um 1970: Es ist auffällig, daß Kramp (1973) zwar eine bestechende Analyse gelingt, aber keine konstruktive Wendung des Problems. Jedenfalls entpuppt sich sein Vorschlag, allein ein Netz empirisch geprüfter Hypothesen – möglichst auch noch von „zeit-räumlich unbegrenzter Gültigkeit“ (S. 81) als „Theorie“ zu akzeptieren, schon sehr bald als Sackgasse. Jeder kritische Sozialwissenschaftler wird dem z. B.

entgegenhalten können, daß auf der gesellschaftlichen Makroebene – also im Verhältnis von Schule und Gesellschaft – eine hypothesentestende Empirie ganz schnell an ihre Grenzen stößt. Und zeiträumlich unbegrenzte Aussagen über eine Einrichtung, deren Ausprägung extrem stark von der gesellschaftlichen Entwicklung abhängig ist, werden bestenfalls trivial. Mir scheint allerdings, daß Kramp diesen allzu positivistischen Vorschlag auch eher aus Ratlosigkeit denn aus Überzeugung gemacht hat. Eine formal ähnliche Fahrt in die Sackgasse finden wir bei Adl-Amini (1976): Seiner scharfsinnigen Analyse, daß in der schultheoretischen Diskussion weitgehend unklar bleibe, was denn der zu behandelnde Gegenstandsbereich sei, folgt der Vorschlag, die Schultheorie für „tot“ zu erklären und statt dessen Curriculumtheorie zu betreiben. Auch hier gelingt es nicht – Adl-Amini hat dies 1981 selbst zugestanden – eine kritische Analyse bisheriger Theorieproduktion in einen konstruktiven Ansatz umzusetzen.

Damit bin ich bei einem weiteren Bestimmungsmerkmal der bisher veröffentlichten Diskussion, die ich als Flucht in die Meta-Theorie bezeichnen möchte. Weil es anscheinend – aus welchen Gründen auch immer – so schwer ist, eine „Theorie der Schule“ als Objekttheorie, als Modellierung eines Gegenstandsbereichs zu entwerfen, wird eine Besserung von meta-theoretischen Erörterungen erwartet. Wolfgang Schulz und Heinrich Roth mit ihren Aufsätzen aus 1969 werden für mehr als 10 Jahre die letzten bleiben, die einen eigenen schultheoretischen Entwurf wagen; denn wenn in den siebziger Jahren die Schultheorie überhaupt thematisiert wird, wird sie fast ausnahmslos meta-theoretisch verhandelt. Erst das Buch von Theo Schulze (1980) beendet diese objekttheoretische Dürreperiode. Zu der metatheoretischen Diskussionslinie der 70er und der frühen 80er Jahre gehören insbesondere die Arbeiten von Heiland (1972, 1976), Marschelke (1973), Cloer (1977), Derbolav (1981) und schließlich Jurinek-Stinner (1981). Damit zeigt sich auch hier: Meta-theoretische Erörterungen sind für Wissenschaftler(innen) nicht selten eine zugleich naheliegende und prestigeträchtige Art, sich auf eine Sache *nicht* einzulassen. Und wenn erst die Stufe erreicht ist, daß der Kollege X. in einem Aufsatz die metatheoretischen Überlegungen des Kollegen Y. darauf hinterfragt, ob die dort aufzeigbaren wissenschaftstheoretischen Implikationen auch hinreichend reflektiert wurden, dann ist eins sicher: Der Frage, wie denn eine Schultheorie als Objekttheorie ausgearbeitet werden soll, wird wieder einmal elegant und wortreich umgangen (vgl. Heiland 1976, S. 733, 739). Wenn eine solche konstruktive Wendung jedoch gar nicht mehr – oder allenfalls in sehr ferner Zukunft – angestrebt wird, wird daraus ein akademisches Glasperlenspiel. Bleibt man dabei stehen, so mehrt das weder die Qualität der Wissenschaft noch die Reputation der Zunft. Denn beides ist zunächst daran zu messen, welche relevanten Aussagen über ihren Gegenstand im Kontext einer (oder mehrerer konkurrierender) Objekttheorien eine Disziplin zu treffen in der Lage ist.

2. Schultheorie – wie weitermachen? – Ein Vorschlag in fünf Thesen
Die „Theorie der Schule“ in ihrem gegenwärtigen Entwicklungsstand kann somit als ein äußerst heterogenes Feld von divergierenden Grundüber-

zeugungen, einzelnen objekttheoretischen Versuchen, vielfältigen und thematisch äußerst unterschiedlichen Forschungsergebnissen und punktuellen metatheoretischen Reflexionen beschrieben werden. Sofern explizit von „Schultheorie“ die Rede ist, bleibt häufig diffus, mit welchem Aussagestatus welcher Gegenstandsbereich gemeint ist. Angesichts dieser Situation scheint eine klärende Diskussion unter Erziehungswissenschaftlern vordringlich. Warum brauchen wir eine Schultheorie? Was ist ihr Gegenstandsbereich? Was hätte sie zu leisten – was nicht? Woran können wir anknüpfen? Es geht in den folgenden Überlegungen darum, den Ort der Schultheorie innerhalb der Schulpädagogik zu präzisieren – und damit zugleich auch deutlich zu machen, mit welchen Perspektiven und Fragestellungen sich die „Theorie der Schule“ auf die real existierende Schule bezieht. Zu den zuvor formulierten Fragen antworte ich in fünf Thesen. Diese Thesen sind als Vorschläge gemeint und verfolgen das Ziel, über eine Diskussion zu gemeinsamer Arbeitsdefinitionen zu gelangen, ohne dabei unterschiedliche wissenschaftliche Grundpositionen einzuebnen⁴.

2.1 Warum Schultheorie?

These 1:

Eine Schulpädagogik, die sich selber ernst nimmt, darf das Projekt „Theorie der Schule“ nicht länger so nebensächlich wie bisher behandeln. Dafür sprechen nicht nur hochschuldidaktische und innovationstheoretische, sondern auch innerwissenschaftliche Gründe.

Trotz all der aufgezeigten Probleme und Schwierigkeiten gilt die Feststellung von Wolfgang Kramp, daß jede Wissenschaft die Aufgabe habe, den ihr zugehörigen Gegenstandsbereich „intersubjektiv verstehbar zu beschreiben, die in ihr enthaltenen Zusammenhänge ... zu erklären und von dort aus bestimmte Erscheinungen gegebenenfalls zu kritisieren...“. Wenn die richtig sei – so Kramp weiter – dann sei überhaupt nicht einzusehen, „warum ausgerechnet der Gegenstandsbereich ‚Schule‘ sich solcher wissenschaftlichen Erfassung prinzipiell entziehe, warum eine ihm adäquate Theorie ... nicht möglich sein soll“ (1973, S. 77 f.). Mit Kramp kann man diese Argument auch noch weiter zuspitzen: Die Erziehungswissenschaft – genauer: die Schulpädagogik – gibt ihren Auftrag und ihre „Würde“ (S. 77) auf, wenn sie diese Theoriearbeit nicht weiter als eine zentrale Aufgabe ansieht.

Wofür – so läßt sich anknüpfend fragen – wird eine solche Theorie gebraucht? Hierzu sind zunächst einmal (1) hochschuldidaktische Gründe anzuführen: Das Wissen, das den angehenden Pädagoginnen und Pädagogen

⁴ Dabei ist mir zum einen klar, daß die meisten dieser Vorschläge nicht neu sind, daß ich vielmehr auf Anregungen insbesondere von Benner und Fend, von Derbolav und Kramp, von Schulze und Krüger/Lersch zurückgreife. Außerdem ist mir klar, daß ich auch im zweiten Teil meines Beitrags auf der – soeben kritisierten – metatheoretischen Ebene verbleibe.

gen über die Institution Schule und deren gesellschaftliche Einbindung vermittelt werden soll, bedarf der systematischen Einordnung, der Gewichtung und der Problematisierung im Rahmen eines theoretischen Konzepts. So, wie die Studierenden sich über eine kritische Beschäftigung mit unterschiedlichen Modellen der Didaktik einen analytischen Zugang zum Unterrichtsgeschehen erarbeiten können, so bedarf es einer (oder mehrerer) gehaltvoller Schultheorien, die eine entsprechende analytische Durchdringung der Institution Schule ermöglichen. Hinzu kommen (2) *innovations-theoretische Gründe*: Sowohl die pädagogische Praxis wie die erziehungswissenschaftliche Literatur ist voll von Erfahrungen und Vorstellungen, wie die Schule verändert und verbessert werden kann. Eine Schultheorie hätte die institutionellen Zusammenhänge von Veränderung und Beharrung, von geplantem und ungeplantem Wandel, von Innovation und Tradition „auf den Begriff“ zu bringen – insofern ist eine Schultheorie immer auch eine Theorie über die Veränderbarkeit von Schule (vgl. Rolff/Tillmann 1980). Der Schultheorie kommt hier eine Orientierungs- und Erklärungsfunktion für all diejenigen zu, die auf das institutionelle Geflecht der Schule Einfluß nehmen (möchten): für Lehrer(gruppen), für Schulleitungen, aber auch für Bildungspolitiker. Schließlich ist auf (3) *innerwissenschaftliche Gründe* zu verweisen: Über die Schule, ihre institutionellen Strukturen, ihre gesellschaftliche Systemeinbindung gibt es seit Jahren eine vielfältige Forschung, an der sich neben der Erziehungswissenschaft ganz unterschiedliche Disziplinen – von der Wirtschaftswissenschaft über die Soziologie bis zur Rechtswissenschaft – beteiligen. Es muß einen Ort geben, an dem diese verschiedenen Ergebnisse und die damit verbundenen Theorie-Versatzstücke auf ihre verallgemeinerbare Relevanz hin befragt werden. Ein solcher Ort kann aus meiner Sicht nur der Diskurs um die „Theorie der Schule“ sein. Dieser Diskurs sollte – mit interdisziplinären Argumenten – in der Schulpädagogik geführt werden.

2.2 Welcher Gegenstandsbereich?

These 2:

Der Gegenstandsbereich einer Theorie der Schule ist einzugrenzen und zu präzisieren. In den Mittelpunkt ist die öffentliche Pflichtschule als Institution und als System zu stellen. Die damit verbundenen Zusammenhänge sind sowohl zur gesellschaftlichen wie zur innerschulischen Seite hin zu analysieren.

An der schultheoretischen Literatur etwa bis 1970 ist immer wieder massiv kritisiert worden, daß überhaupt nicht klar sei, welche Fragen, Probleme, Aspekte und Erkenntnisse denn nun den „Gegenstand“ einer Theorie der Schule bilden – und welche nicht (vgl. Kramp 1973; Adl-Amini 1976). Die scheinbar naheliegende Antwort, der Gegenstandsbereich einer Schultheorie sei eben die Schule (in all ihren Aspekten), führt nicht weiter; denn Schule in der „Moderne“ ist ein solch komplexes Gebilde geworden, ist in so vielfältiger Weise mit Lern- und Lebensproblemen der an ihr Beteiligten befaßt, ist in ganz heterogene ökonomische, politische, kulturelle Prozesse

der Gesellschaft eingebunden, so daß es gar nicht möglich ist, die Schule mit nur *einer* wissenschaftlichen Beleuchtung – mit nur *einer* theoretischen Konstruktion – zu erfassen. So wie die Didaktik sich auf die Frage der Unterrichtsinhalte und ihrer Vermittlung konzentriert (und damit ganz bestimmte Aspekte des schulischen Geschehens in den Blick nimmt), so muß auch eine „Theorie der Schule“ ihre spezifische (und damit zwangsläufig eingegrenzte) Perspektive ausweisen. Ich schlage im folgenden eine Eingrenzung und Präzisierung vor, die keineswegs neu ist, sondern die die Hauptlinien der bisherigen Problembearbeitung aufnimmt. So interpretiert Klafki bereits die entsprechenden geisteswissenschaftlichen Ansätze der Weimarer Zeit als Aussagesysteme, die „charakteristische Merkmale der Institution Schule bzw. des Schulsystems als einer gesellschaftlich-kulturellen Einrichtung“ herausarbeiten (Klafki 1987, S. 21).

Wichtig sind hier die Begriffe „Institution“ und „Schulsystem“, weil sie bei allen jüngeren Versuchen, den schultheoretischen Gegenstandsbereich zu fassen, die zentrale Rolle spielen. Alle Präzisierungsvorschläge, ob von Reimers (1964), Kramp (1973) oder Herrlitz (1974) gehen in diese Richtung. Das öffentliche Pflichtschulsystem in entwickelten Gesellschaften *als Gesamtstruktur* und die einzelne Schule *als Institution* und damit als Glied dieses Gesamtsystems – das ist der Focus einer Theorie der Schule. Genau dies hat Bernfeld (1925, S. 27) gemeint, als er die wissenschaftliche Pädagogik aufforderte, neben der Didaktik eine „Instituetik“ zu entwickeln. Und in der gleichen Linie liegt auch die Definition von Benner, wenn er „die institutionellen Sach- und Systemzwänge der Schule als gesellschaftliches Teilsystem“ (1978, S. 366) und deren pädagogische Bedeutung in den Mittelpunkt der schultheoretischen Fragestellung rückt.

Mit einer solchen Definition wird zugleich deutlich, daß die Schule in einem bestimmten historischen Entwicklungszustand gemeint ist: Behandelt wird nicht die Schule in allen Jahrhunderten und in allen Kontinenten, sondern es geht um das öffentliche Pflichtschulsystem in entwickelten Gesellschaften des 20. Jahrhunderts.⁵ Schultheorien sollte sich in ihren Aussagen – allerdings nicht in ihren historischen Herleitungen – zeitlich-räumlich darauf beschränken.

2.3 Stellenwert innerhalb der Schulpädagogik

Wenn mit der vorgetragenen Gegenstandsbestimmung bewußt die Organisations- und Systemstruktur von Schule in das Zentrum gerückt wird, so ist damit keineswegs eine Geringschätzung oder gar Blindheit gegenüber Prozessen des Unterrichts und der Subjektentwicklung verbunden. Eine solche Definition setzt vielmehr darauf, daß die gesamte Komplexität schulischer Prozesse nur durch wissenschaftliche Arbeitsteilung – und durch Arbeitsteilung gerade auch innerhalb der Schulpädagogik – bearbeitet

⁵ Um Mißverständnissen vorzubeugen: Öffentliche Pflichtschulen sind häufig (etwa in Deutschland) als Staatsschulen organisiert. Dies ist jedoch – wie etwa das niederländische Beispiel mit seiner Vielfalt von Schulträgern zeigt – keineswegs zwingend.

werden kann. Insofern ist die so definierte schultheoretische Perspektive ins Verhältnis zu setzen zu zwei weiteren Theoriefeldern, zur Didaktik und zur schulischen Sozialisationstheorie. Daraus folgt

These 3:

Die erziehungswissenschaftliche Analyse und Theoriebildung innerhalb der Schulpädagogik erfolgt in drei einander ergänzenden Perspektiven: (1) Theorie der Schule, (2) Didaktik und (3) schulische Sozialisationstheorie. Weil all diese Theoriebereiche sich mit der Schule befassen, können und sollen sie nicht „überschneidungsfrei“ arbeiten – aber sie weisen jeweils deutlich unterscheidbare Kernfragestellungen und Aufmerksamkeitsrichtungen aus.

Mit dieser These gehe ich auf einen Vorschlag von Benner (1978, S. 366ff.) zurück und erweitere ihn zugleich, indem ich die schulische Sozialisationsforschung als gleichwertige Theorieperspektive mit aufnehme.⁶ Mit diesem Vorschlag ist zunächst gesagt, daß „Schultheorie“ nicht als schulpädagogisches Gesamtdach – unter das dann etwa die Didaktik zu subsumieren wäre – konstruiert werden soll. Vielmehr steht die Schultheorie als eine theoretische Perspektive neben zwei anderen:

(1) Die „klassische“, für lange Zeit die einzige erziehungswissenschaftliche Betrachtungsweise von Schule ist die *didaktische*. Sie beschäftigt sich mit der Schule unter dem Aspekt von Inhalten und Methoden, entsprechend versteht sich Didaktik als Lehre vom Unterricht, seiner Analyse und Planung. Dies schließt – in Anlehnung an Weniger und Klafki – die lehrplanteoretischen, die curricularen Fragen mit ein.

(2) In jüngerer Zeit hinzugetreten ist die *sozialisatorische* Betrachtung von Schule. Sozialisationstheorie befaßt sich mit der Subjektentwicklung im Gesamtkontext der Schule, sie bezieht alle unbeabsichtigten, alle informellen, alle unterrichts-externen Prozesse mit ein. Dabei beschäftigt sie sich vor allem mit der Analyse von Kommunikationsstrukturen, Beziehungsformen und gesellschaftlichen Deutungsmustern in ihrer Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung.

Als dritte Perspektive tritt die bereits definierte *schultheoretische* Betrachtung von Schule hinzu, so daß drei unterschiedliche Theorie- und Forschungsperspektiven das Gesamtfeld der Schulpädagogik konstituieren. Derbolav (1981, S. 34) hat eine ähnliche Aufgliederung vorgeschlagen und die einzelnen Bereiche als schulpädagogische „Regionaltheorien“ bezeichnet; ein Begriff, der sehr treffend auch das hier vertretene Konzept bezeichnet.

Sowohl Didaktik als auch Sozialisationstheorie befassen sich somit – in

⁶ Benner (1978, S. 367) macht auch grafisch sehr gut deutlich, daß sich die jeweiligen Regionaltheorien mit unterschiedlichen Perspektiven auf das schulische Geschehen beziehen, ohne daß eine dieser Regionaltheorien zu einer anderen in einem deduktiven Verhältnis steht. Zugleich wird aufgezeigt, daß es systematische Überschneidungsfelder gibt, die zu gemeinsamer Forschungs- und Theoriearbeit auffordern. Im Unterschied zu Benner verstehe ich Didaktik allerdings als umfassendes – die Curriculumtheorie einschließendes – Theoriefeld.

unterschiedlicher Zuwendung – mit den *unmittelbaren* Kommunikations- und Lernprozessen der Subjekte. Genau dies – so mein Vorschlag für die Arbeitsteilung zwischen den drei „Regionaltheorien“ – bearbeitet eine „Theorie der Schule“ *nicht*. Eine Schultheorie arbeitet vielmehr heraus, unter welchen institutionellen Bedingungen solche Kommunikations- und Lernprozesse stattfinden, auf welche gesellschaftlichen Verankerungen diese institutionellen Bedingungen zurückzuführen sind – und welche Prozesse der Veränderung dieser Bedingungen möglich erscheinen. Und sie fragt nach den gesellschaftlichen Prozessen, die einen Wandel dieser Systembedingungen bewirken oder auch verhindern. Ihre Kenntnisse über inner-schulisch-pädagogische Prozesse schöpft die Theorie der Schule aus einer forschenden Kooperation mit den beiden anderen „Regionaltheorien“. Was damit gemeint ist, soll an zwei Beispielen verdeutlicht werden:

(1) Im gemeinsamen Blickfeld von *Schultheorie und Didaktik* liegt vor allem die Frage nach den angemessenen schulorganisatorischen Bedingungen für „guten Unterricht“ (vgl. Schulz 1969). Wenn – um ein Forschungsbeispiel herauszugreifen – Helmke (1989) untersucht, welche Auswirkungen die Leistungsheterogenität von Schulklassen für den Lernerfolg der „besseren“ und der „schwächeren“ Schüler hat, und welche Lehrerstrategien in diesem Kontext erfolgreich sind, so handelt es sich zunächst einmal um eine Unterrichtsforschung innerhalb des didaktischen Kategorienrahmens. Die Ergebnisse sind aber nicht nur von didaktischer Bedeutung (Lehrerhandeln), sondern zugleich auch von erheblicher schultheoretischer Relevanz; denn sie sprechen ein schulorganisatorisches und zugleich gesellschaftspolitisches Kernproblem – das Verhältnis von Integration und Differenzierung – an. Kurz: Diese Ergebnisse einer didaktischen Forschung werden in ihrer Aussagekraft erst voll ausgeschöpft, wenn sie auch schultheoretisch in einer Organisations- und Systemperspektive interpretiert werden.

(2) Im gemeinsamen Blickfeld von *Schultheorie und Sozialisationstheorie* liegen vor allem die Fragen, die sich auf die Bedeutung institutioneller Arrangements für die Subjektentwicklung der Schüler(innen) beziehen. Wenn z. B. Tillmann u. a. (1984) empirisch analysieren, wie sich der Übergang von der Grundschule auf die Sekundarschule bei den Zehnjährigen auf deren Persönlichkeitsentwicklung – vor allem auf Lernmotivation und Selbstbewußtsein – auswirkt, so arbeiten diese Ergebnisse zunächst einmal in biografischer Perspektive einen weiteren Aspekt der schulischen Sozialisation heraus. Eine schultheoretische Bedeutung erhalten diese Ergebnisse, weil sie auf problematische pädagogische Auswirkungen institutionell gesetzter „Übergänge“ aufmerksam machen.

Die Frage nach der pädagogischen Bedeutung institutioneller Strukturen – so mein Vorschlag – wird innerhalb der Schultheorie in der Weise bearbeitet, daß die Ergebnisse der Didaktik und der Sozialisationsforschung unter dieser Perspektive gesichtet und interpretiert werden. Dies schließt ein, daß bei didaktischen und sozialisatorischen Analysen des schulischen Binnengeschehens solche schultheoretischen Perspektiven von Beginn an mitgedacht werden sollten. Was den schulischen Mikrobereich angeht, ist Schultheorie somit auf die Kooperation mit den benachbarten „Regionaltheorien“ innerhalb der Schulpädagogik verwiesen.

2.4 Kooperation mit anderen Disziplinen

These 4:

Die makro-gesellschaftliche Analyse des Austauschprozesses zwischen dem Teilsystem Schule und der Gesamtgesellschaft kann ertragreich nur mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten und Forschungsansätzen geleistet werden. Schultheorie hat hier in einem interdisziplinären Diskurs vor allem mit den Konzepten und Ergebnissen der Soziologie, der Ökonomie, der Rechtswissenschaft, aber auch der Geschichtswissenschaft zu arbeiten. Dabei geht es sowohl um Theorien zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft als auch um empirische Detailanalysen über institutionelle Strukturen und deren Wandel.

Diese These nimmt die Forderung nach der „Interdisziplinarität“ der Schultheorie auf, wie sie seit Beginn der 70er Jahre in vielen Veröffentlichungen gefordert wird. Daß „Schultheorie immer auch als Gesellschaftstheorie“ betrieben werden muß, hat nicht nur Herrlitz (1974, S. 508) so formuliert.

Die für das Bildungssystem relevanten sozialwissenschaftlichen Theorieangebote sind zwar je für sich umstritten – und miteinander liegen sie in Konkurrenz – aber weitgehend akzeptiert ist doch wohl: Solche Theorien erlauben zum einen eine systematische Verortung der Schule im gesellschaftlichen Gesamtprozeß – und sie sind darauf ausgerichtet, empirische Untersuchungen anzuregen und durch empirische Ergebnisse korrigiert zu werden. Insbesondere bei der Beschreibung der politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Schule haben sozialwissenschaftliche Arbeiten zu einer zunehmend präziseren Bestimmung der Zusammenhänge geführt. Und die darauf bezogene Forschung – von der schichtenspezifischen Auslese in der Grundschule bis zur Qualifikationsentwicklung im Beschäftigungssystem – hat inzwischen zu einem beachtlichen Wissen über das gesellschaftliche Implikationsverhältnis von Schule geführt. Im übrigen ist an dieser Stelle die Erziehungswissenschaft intern längst selber interdisziplinär geworden; denn der größere Teil der Forschung und Theoriearbeit zu diesem Komplex findet unter ihrem Dach statt. Zuzugestehen ist, daß die Anfang der siebziger Jahre einsetzende Rezeption gelegentlich allzu einseitig erfolgte. Die zunehmend präzisere Herausarbeitung der gesellschaftlichen Bedingungen und Grenzen von Schule, die Beschreibung ihres funktionalen Beitrags für gesellschaftliche Stabilität wurde gelegentlich sozial-deterministisch vorgetragen – auch eigene Texte sind davon nicht frei (vgl. Tillmann 1976). Die Beschreibung der Mechanismen und der institutionellen Zwänge von Schule darf jedoch nicht zu dem Fehlschluß verleiten, die schulischen Akteure seien zu affirmativem Verhalten gezwungen. Ein solcher Fehlschluß ist im übrigen nicht „typisch“ sozialwissenschaftlich – sondern es handelt sich eher um schlechte Sozialwissenschaft. Spätestens die interaktionistische Soziologie hat dies in aller Deutlichkeit aufgedeckt (vgl. Goffman 1972, 1973). Aus dieser (selbst)kritischen Anmerkung folgt, daß makrotheoretische Analysen stets nur bis zur Bestimmung mehr oder weniger enger „Handlungsspielräume“

vordringen können. In welcher Weise diese schulischen Handlungsspielräume von den Akteuren unterschiedlich genutzt werden, kann nur in der pädagogischen Realität erforscht (vgl. z. B. Rutter 1980), nicht jedoch durch aus Theoriekonzepten deduktiv abgeleitet werden.

2.5 Die nächsten Schritte

These 5:

Der eher heterogene, eher diffuse, eher rudimentäre Entwicklungsstand der gegenwärtigen Schultheorie ist hinreichend aufgezeigt worden. Bei einem solchen Stand einer Theorie sollte man die Ansprüche an den nächsten Schritt der Theorieentwicklung nicht zu hoch schrauben. Deshalb halte ich wenig von dem Anspruch, jetzt die „integrierte Globaltheorie“ zu entwickeln. Statt dessen schlage ich vor, zunächst einmal im Bereich der Schultheorie als einer „Regionaltheorie“ einen weiteren Schritt der Systematisierung zu erreichen.

In der Erziehungswissenschaft – so vermute ich – träumen viele von der umfassenden Theorie, die – ausgehend von einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse – den Gesamtzusammenhang der schulischen Prozesse in den Blick nimmt und die mit ihrem hohen Erklärungswert eminent hilfreich für die pädagogische Praxis ist. Heinz-Hermann Krüger und Rainer Lersch (1982a, b) haben solche Vorstellungen in ihrem Konzept einer „Theorie schulischen Handelns“ als *Programm* ausgemalt:

„Eine umfassende Theorie der Schule steht nicht nur vor der Aufgabe, den zu untersuchenden Gegenstand in seiner Komplexität und im Zusammenhang seiner Dimensionen vollständig zu beschreiben, sondern sie muß darüber hinaus imstande sein, auf jeder Analyseebene und im gesamten Objektbereich der Theorie sowohl strukturelle Gegebenheiten als auch Handlungsprozesse, die innerhalb dieser Strukturen stattfinden, zu erfassen. Das bedeutet, daß die Globaltheorie und jedes ihrer Elemente die doppelte Leistung zu erbringen hat, nämlich Strukturen und Prozesse wechselseitig aufeinander zu beziehen ...“ (1982 b, S. 264f.)

Daran anschließend entwickeln sie das Programm einer „in sich geschlossenen Rahmentheorie“ (S. 277), die nicht nur die unterrichts- und sozialisationstheoretische Dimension, sondern auch die gesellschaftstheoretische Ebene in einem einheitsstiftenden Paradigma integrieren soll.

Hier soll gar nicht gegen die prinzipielle Wünschbarkeit eines solchen Theoriegebäudes argumentiert werden – doch angesichts der realen Diskussions- und Forschungslage macht mir ein solcher Anspruch Angst. Trost gefunden habe ich bei Theodor Schulze. Dort heißt es: „Die Ansprüche, die man an eine wissenschaftliche Theorie stellt, sollten ... so beschaffen sein, daß sie die tatsächliche Forschung in diesem Gebiet anregen und vorantreiben“ (1980, S. 42). Daraus folgert er, daß man „die Ansprüche an eine Theorie der Schule auch zu hoch treiben“ kann (S. 41). Weil solche hochgeschraubten Ansprüche in aller Regel nicht zu verbesserten objekttheoretischen Entwürfen, sondern meist zu fruchtlosen wissenschaftstheoretischen Disputen führen, plädiere ich dafür, die nächsten Schritte deutlich bescheidener auszulegen.

(1) In der nächsten Phase sollte die Arbeit an der Schultheorie nicht mit Ansprüchen auf Globalität und auf Integration unterschiedlicher Bereiche überlastet werden. Theorie der Schule sollte vielmehr als eine „Regionaltheorie“, die sich auf einen eingegrenzten Gegenstandsbereich bezieht, entwickelt werden. Dort gilt es, Modelle zu entwerfen und empirische Ergebnisse aufzunehmen. Der Bezug zu den benachbarten Regionaltheorien – zu Didaktik und Sozialisationstheorie – kann wechselseitig interpretativ erfolgen, ohne daß es dazu gleich eines integrierten Kategoriensystems bedarf.

(2) Im Zentrum der jetzt anstehenden Theoriearbeit sollte die Entwicklung eines Modells stehen, das die institutionellen Strukturen der Schule möglichst umfassend beschreibt und das in der Lage ist, durch die Interpretation der umfangreich vorliegenden Forschung

- die internen Wechselbeziehungen zwischen verschiedenen institutionellen Elementen darzustellen,
- das Einwirken dieser Elemente auf die Handlungsspielräume der Akteure, auf die Unterrichts- und Sozialisationsprozesse aufzuzeigen,
- die gesellschaftlichen Austauschprozesse, die mit den jeweiligen Elementen verknüpft sind, zu beschreiben und
- darzustellen, welche Quellen des Wandels und welche Handlungsformen der Akteure zu einer Veränderung institutioneller Strukturen führen können.

Anknüpfen könnte eine solche Theorieentwicklung bei all den Arbeiten, die Kategorien für eine organisationsbezogene Analyse der Schule als pädagogische Einrichtung vorgelegt haben. Dabei denke ich etwa an Fend (1981) und Rolff (1993), aber auch an Rutter (1980) und v. Hentig (1990).

(3) Ein solches Modell, das zunächst vor allem auf der Mesebene der Organisation und der Institution zu entwickeln ist, darf in seinem Abstraktionsgrad nicht zu weit von der vorliegenden empirischen Forschung wegrücken. Vielmehr müssen die Kategorien für die empirischen Ergebnisse erreichbar sein, so daß eine zusammenfassende Interpretation von Ergebnissen aus unterschiedlichen Bereichen – von bildungsökonomischen Daten bis hin zur „Qualität von Schule“ – geleistet werden kann; denn die immense Vielfalt der inzwischen vorliegenden Schulforschung bedarf dringend der theoretischen Einordnung. Auf diese Weise sollte ein empirisch gehaltvolles Modell schulischer Strukturen und institutionenbezogener Abläufe entstehen, das sich auf das gegenwärtige Schulsystem in der BRD bezieht.

(4) Theodor Schulze (für dessen engagierte Diskussionsbereitschaft ich mich herzlich bedanke) ist der Meinung, dieses Programm verdiene die (umfassende) Bezeichnung „Theorie der Schule“ nicht, sondern sei in seiner organisationsbezogenen Zuspitzung bestenfalls als die von Bernfeld (1925) geforderte „Instituetik“ zu bezeichnen. Meine Antwort: Wenn es zunächst einmal gelänge, eine Theorie zu entwickeln, die der von Bernfeld geforderten „Instituetik“ nahekäme, so wäre der Schulpädagogik ein wichtiger – und längst überfälliger – Schritt gelungen. An der Entwicklung einer Schultheorie, die auf eine Integration der verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven hinarbeitet, möchte ich mich *danach* gern beteiligen.

Literatur

- Adl-Amini, B.: *Schultheorie – Geschichte, Gegenstand und Grenzen*. Weinheim 1976
- Adl-Amini, B.: *Grundriß einer pädagogischen Schultheorie*. In: Twellmann, W. (Hrsg.), *Handbuch Schule und Unterricht*, Band 7.1, Düsseldorf 1981, S. 63 – 94
- Altvater, E. et al.: *Zur Politischen Ökonomie des Ausbildungssektors*. Erlangen 1971
- Ballauf, Th.: *Funktionen der Schule*. Köln/Wien 1984
- Benner, D.: *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*. München 1978²
- Bernfeld, S.: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Leipzig 1925 (ND Frankfurt/Main 1967)
- Cloer, E.: *Theorie der Schule als „datenverarbeitende Integrationswissenschaft“*. In: *Pädagogische Rundschau*, Heft 6/1977, S. 530 – 556
- Combe, A.: *Kritik der Lehrerrolle*. München 1971
- Derbolav, I.: *Auf der Suche nach einer mehrdimensionalen Schultheorie*. In: Twellmann, W. (Hrsg.), *Handbuch Schule und Unterricht*, Band 7.1, Düsseldorf 1981, S. 27 – 44
- Fausser, P./Schweitzer, T.: *Schule, gesellschaftliche Modernisierung und soziales Lernen – schultheoretische Überlegungen*. In: *ZfPäd*, 1985 (31), Heft 3, S. 339 – 363
- Feldhoff, I.: *Schule und soziale Selektion*. In: *Die Deutsche Schule*, Heft 2/1969, S. 676 – 689
- Fend, H.: *Sozialisierung und Erziehung*. Weinheim 1969
- Fend, H. et al.: *Sozialisationseffekte der Schule*. Weinheim 1976
- Fend, H.: *Theorie der Schule*. München 1981
- Fingerle, K.: *Funktionen und Probleme der Schule*. München 1973
- Furck, C. L.: *Innere oder äußere Schulreform?* In: Fürstenau, P. et al., *Zur Theorie der Schule*, Weinheim 1969, S. 115 – 134
- Fürstenau, P.: *Zur Psychoanalyse der Schule als Institution*. In: ders. et al., *Zur Theorie der Schule*, Weinheim 1969, S. 9 – 26
- Goffman, E.: *Asyle*. Frankfurt/M. 1972
- Goffman, E.: *Interaktion – Spaß am Spiel, Rollendistanz*. München 1973
- Helmke, A.: *Unterrichtsqualität und Schulleistungen*, in: Tillmann, K. J. (Hrsg.), *Was ist eine gute Schule?* Hamburg 1989, S. 77 – 94
- v. Hentig, H.: *Systemzwang und Selbstbestimmung*. Stuttgart 1968
- v. Hentig, H.: *Umriss einer Theorie der Schule*. Ms., Bielefeld 1990
- Heiland, H.: *Zur Theorie der Schule*. In: *Die Deutsche Schule*, Heft 7-8/1972, S. 431 – 451
- Heiland, H.: *Zur Begründung schultheoretischer Metatheorien*. In: *Pädagogische Rundschau*, 1976, S. 728 – 749
- Herrlitz, H. G.: *Stichwort: Schule – Schultheorie*. In: Wulff, Chr. (Hrsg.), *Wörterbuch der Erziehung*, München 1974, S. 506 – 509
- Holstein, H.: *Die Schule als Institution*. Ratingen 1972
- Jurinek-Stinner, A.: *Schultheorie in der Krise*. Weinheim/Basel 1981
- Kemper, H.: *Schultheorie als Schul- und Reformkritik*. Frankfurt/Main 1983
- Kemper, H.: *Schultheorie und Schulreform von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Meisenheim 1985
- Kemper, H.: *Schule und bürgerliche Gesellschaft: Zur Theorie und Geschichte der Schulreform von der Aufklärung bis zur Gegenwart (Teil I und II)*. Weinheim 1990
- Klafki, W.: *Analyse der Schule als organisierter Institution*. In: ders. et al., *Erzie-*

- hungswissenschaft, Band 1 (Fischer-Funkkolleg), Frankfurt/Main 1970, S. 153 – 193
- Klafki, W.: Von Dilthey bis Weniger: Schultheoretische Ansätze in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: Tillmann, K. J. (Hrsg.), Schultheorien, Hamburg 1987, S. 20 – 46
- Klafki, W.: Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft. In: Braun, K. H. et al. (Hrsg.), Subjektivität, Vernunft, Demokratie, Weinheim/Basel 1989, S. 4 – 33
- Kramp, W.: Studien zur Theorie der Schule. München 1973
- Krüger, H. H./Lersch, R.: Lernen und Erfahrung: Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns. Bad Heilbrunn 1982 (a)
- Krüger, H. H./Lersch, R.: Komplexe Theorien pädagogischer Felder: Ein Beitrag zur Lösung des Paradigmenproblems in der Bildungsforschung am Beispiel der Theorie der Schule. In: ZSE, Heft 2/1982 (b), S. 263 – 284
- Marschelke, E.: Auf dem Weg zu einer Metatheorie der Schule. In: Bildung und Erziehung, 1973, S. 201 – 213
- Parsons, T.: Die Schulklasse als soziales System. In: ders., Sozialisationsstruktur und Persönlichkeit, Frankfurt/Main 1968
- Reimers, F.: Schule. (Stichwortartikel), in: Groot Hof, H. (Hrsg.), Pädagogik (Fischer-Lexikon), Frankfurt/Main 1964
- Roeder, P. M.: Institutionalisierte Erziehung und Bildung als Thema des pädagogischen Kernstudiums. In: DGfE (Hrsg.), Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft, Weinheim 1968, S. 50ff.
- Roeder, P. M. et al.: Überlegungen zur Schulforschung. Stuttgart 1977
- Röhrs, H. (Hrsg.): Theorie der Schule. Frankfurt/Main 1968
- Rolff, H. G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1967
- Rolff, H. G./Tillmann, K. J.: Schulentwicklungsforschung: Theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive. In: Rolff, H. G. et al. (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 1, Weinheim 1980, S. 237 – 264
- Rolff, H. G.: Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim/München 1993
- Roth, H.: Schule als optimale Organisation von Lernprozessen. In: Die Deutsche Schule, Heft 9/1969, S. 520 – 536
- Rumpf, H.: Schuladministration und Lernorganisation. In: Die Deutsche Schule, Heft 3/1971, S. 134 – 151
- Rutter, M. et al.: Fünfzehntausend Stunden. Weinheim 1980
- Schelsky, H.: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg 1957
- Schulz, W.: Umriß einer didaktischen Theorie der Schule. In: Die Deutsche Schule, Heft 2/1969, S. 61 – 72
- Schulze, Th.: Schule im Widerspruch: Erfahrungen, Theorien, Perspektiven. München 1980
- Tillmann, K. J.: Unterricht als soziales Erfahrungsfeld. Frankfurt/Main 1976
- Tillmann, K. J. u. a.: Die Entwicklung von Schulverdrossenheit und Selbstvertrauen bei Schülern in der Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, Heft 2/1984, S. 231 – 248
- Tillmann, K. J. (Hrsg.): Schultheorien. Hamburg 1987
- Wilhelm, Th. Theorie der Schule: Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaft. Stuttgart 1969²

Klaus-Jürgen Tillmann, geb. 1944, Dr. paed., Professor für Schulpädagogik an der Universität Bielefeld.

Anschrift: Wertherstr. 109 b, 33615 Bielefeld