

Roeder, Peter M.

## **Bildungsreform und Bildungsforschung**

*Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 81-96. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 18)*



Quellenangabe/ Reference:

Roeder, Peter M.: Bildungsreform und Bildungsforschung - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 81-96 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-228333 - DOI: 10.25656/01:22833

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-228333>

<https://doi.org/10.25656/01:22833>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

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

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

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

### **Kontakt / Contact:**

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

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft

Beiträge zum 8. Kongreß  
der Deutschen Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft

vom 22.–24. März 1982 in der Universität Regensburg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von  
Dietrich Benner, Helmut Heid, Hans Thiersch

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1983

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft :**  
Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft : vom 22. – 24. März 1982  
in d. Univ. Regensburg / Im Auftr. d. Vorstandes  
hrsg. von Dietrich Benner ... – Weinheim ; Basel :  
Beltz, 1983.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 18)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft ; 8)

ISBN 3-407-41118-9

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;  
Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft : Beiträge vom  
... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; HST

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1983 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41118 9

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort . . . . .	5
<b>I. Öffentliche Ansprachen</b>	
HERMANN GRANZOW . . . . .	15
HANS MAIER . . . . .	22
HANS THIERSCH . . . . .	26
<b>II. Öffentliche Vorträge</b>	
HANS AEBLI Die Wiedergeburt des Bildungsziels Wissen und die Frage nach dem Verhältnis von Weltbild und Schema . . . . .	33
DIETRICH BENNER Das Normproblem in der Erziehung und die Wertediskussion . . . . .	45
WALTER HORNSTEIN Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute . . . . .	59
PETER M. ROEDER Bildungsreform und Bildungsforschung . . . . .	81
<b>III. Symposien: Vorträge/Berichte</b>	
HANS NICKLAS Erziehung zur Friedensfähigkeit in einer friedlosen Welt? . . . . .	99
<i>Schulpluralismus unter Staatsaufsicht statt Schuldirektismus in Staatshoheit</i> . . . . .	105
WOLFGANG KLAFKI Vorbemerkungen zum Bericht über das Symposium . . . . .	105
HANS-CHRISTOPH BERG Freie Schulen als Regelschulen . . . . .	108
ALOIS ALDER Erfahrungen an der Friedensschule in Münster . . . . .	113
DORIS KNAB Der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages im Lichte einiger Erfahrun- gen aus der Schulreformerarbeit an der Friedensschule Münster . . . . .	118

BARBARA BOTH / ALBERT ILIEN und die GREMIEN DER GLOCKSEE-SCHULE, unter Mitarbeit von RENATE STUBENRAUCH / JÜRGEN FRIEDMANN / RUDOLF MESSNER Zur Pädagogik der Glocksee-Schule . . . . .	122
MARIA FRIEDERIKE RIEGER Stiftung Landerziehungsheim Neubauern – Ziele und Schwierigkeiten einer „freien“ Schule und der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages . . . . .	130
JOHANN PETER VOGEL Zur gegenwärtigen Situation von Schulen besonderer pädagogischer Prägung und den entsprechenden Vorschlägen im Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages . . . . .	133
HANS-CHRISTOPH BERG / WOLFGANG KLAFKI / DORIS KNAB Leitfragen und Thesen zur Fortführung der Diskussion über die Zielsetzung und die pädagogische Gestaltungsfreiheit von privaten und staatlichen Schulen besonderer pädagogischer Prägung und über die schulrechtliche Absicherung solcher Schulen . . . . .	136
<i>Sekundarstufen II – Didaktik und Identitätsbildung im Jugendalter . . . . .</i>	139
HERWIG BLANKERTZ Einführung in die Thematik des Symposions . . . . .	139
ANDREAS GRUSCHKA Fachliche Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium der Erzie- herausbildung – über den Bildungsgang der Schüler der Kollegschule und zur Möglichkeit der Schule, diesen zum Thema zu machen . . . . .	143
HAGEN KORDES Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium fremdsprachlicher Bildung . . . . .	153
WOLFGANG FISCHER „Jugend“ als pädagogische Kategorie – historische Rückfragen an Untersuchen- gen zur Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung . . . . .	168
JÜRGEN ZIECHMANN Stellenwert empirischer Verfahren in der Curriculumforschung. Eine Diskussion anhand von Projekten . . . . .	179
HEINZ-OTTO GRALKI / ULRIKE STRATE / CARL-HELLMUT WAGEMANN Die Sozialisation von Studenten in Hochschulen. Bericht über ein Symposium . . . . .	185
<i>Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Zusammenarbeit zwischen Hoch- schulen und außeruniversitären Trägern . . . . .</i>	203
JOACHIM DIKAU Zusammenfassung des Symposiums . . . . .	203
GÜNTHER DOHMEN Rückwirkungen wissenschaftlicher Weiterbildung auf Hochschule und Hoch- schulpolitik . . . . .	208

HANS-DIETRICH RAAPKE	
Beteiligung der Hochschule an der allgemeinen Erwachsenenbildung als Herausforderung für Wissenschaft und Praxis . . . . .	214
<i>Prävention – Zauberwort für gesellschaftliche Veränderung oder neue Form der Sozialkontrolle?</i> . . . . .	
	219
HANS-UWE OTTO	
Einleitung zur Fragestellung des Symposions . . . . .	219
PETER GROSS	
Über die Präventivwirkung des Nichtwissens – Popitz revisited . . . . .	221
HEINRICH KUPFFER	
Die Fragwürdigkeit der Prävention in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik . . . . .	228
NORBERT HERRIGER	
Präventive Jugendkontrolle – eine staatliche Strategie zur Kolonisierung des Alltags . . . . .	231
<i>Arbeit und Freizeit im Wandel – Antworten der Pädagogik</i> . . . . .	237
HORST W. OPASCHOWSKI	
Neue Erziehungsziele als Folge des Wertewandels von Arbeit und Freizeit . . . . .	237
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Die Zukunft von Bildung, Arbeit und Freizeit: Berufsarbeit wird knapp – Chance für gesellschaftliche Arbeit? . . . . .	250
<i>„Ausländerpädagogik“ als pädagogische Spezialdisziplin?</i> . . . . .	259
JÖRG RUHLOFF	
Einleitende Problemskizze . . . . .	259
HELMUT LUKESCH	
Empirische Befunde zur Stellung des Ausländerkindes im deutschen Schulsystem und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft . . . . .	262
FRANZ HAMBURGER	
Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft . . . . .	273
HANS MERKENS	
Erfordernis und Grenzen ausländerthematischer Spezialisierung in der Schulpädagogik . . . . .	283
JÖRG RUHLOFF	
Thesen zur Schlußdiskussion . . . . .	292
JÖRG RUHLOFF	
Zur Diskussion . . . . .	295
<i>Autobiographische und literarische Zeugnisse als Quellen und Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis und Handlungsorientierung II</i> . . . . .	
	297
DIETER BAACKE	
Normalbiographie, Empathie und pädagogische Phantasie . . . . .	298

ROTRAUT HOEPEL	
Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Erschließung autobiographischer Materialien. Autobiographien als kommunikativ-pragmatische Formen der Selbstreflexion . . . . .	307
THEODOR SCHULZE	
Auf der Suche nach einer neuen Identität . . . . .	313
<i>Aufgaben und Verfahren interpretativer Theoriebildung</i> . . . . .	321
PETER ZEDLER	
Entwicklungslinien und Kontexte interpretativer Theoriebildung . . . . .	321
EWALD TERHART	
Übersicht über die Beiträge . . . . .	333
HEINZ MOSER	
Versuch eines Resumées aus den Regensburger Diskussionen . . . . .	343
<i>Leben und Lernen jenseits patriarchaler Leitbilder</i> . . . . .	351
HEDWIG ORTMANN	
Einleitung in die Problemstellung des Symposiums . . . . .	351
SIGRID METZ-GÖCKEL	
Macht- und Selbstlosigkeit der Frauen. Assoziative Überlegungen zum Mutter-Tochter-Bündnis in den letzten drei Generationen oder das Matriarchat lebt weiter . . . . .	353
BIRGIT CRAMON-DAIBER	
Bericht über die Ergebnisse der Begleitforschung zum Fünfjahresprogramm der Bundesregierung „Modellplan zur Freisetzung humaner Ressourcen und zur kreativen Entwicklung neuer Subsistenzformen“ (M.H.R.K.S.) . . . . .	364
CHRISTINE HOLZKAMP / GISELA STEPPKE	
Leben und Wissenschaft – einige Überlegungen zu den Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Trennung von Erziehungsarbeit und Erziehungswissenschaft . . . . .	372
<i>Forschungsfreiheit, Forschungsethik und Datenschutz</i> . . . . .	381
WOLF-DIETER EBERWEIN	
Freiheit der sozialwissenschaftlichen Forschung und Datenschutz: Probleme und Lösungsansätze . . . . .	381
HERMANN AVENARIUS	
Die Genehmigungsrichtlinien der Kultusminister unter juristischem Aspekt . . .	384
KARLHEINZ INGENKAMP	
Beispiele für die Behinderung der Forschungsfreiheit durch die ministerielle Genehmigungspraxis . . . . .	388
EWALD ZACHER	
Einige verfassungsrechtliche und schulrechtliche Bemerkungen zur Zulässigkeit von wissenschaftlichen Erhebungen an Schulen und zur einschlägigen Genehmigungspraxis . . . . .	392

<b>LENELIS KRUSE</b> Ethische und rechtliche Normen als Problem für die pädagogisch-psychologische Forschung . . . . .	395
<b>WILFRIED BERG</b> Zur grundrechtlichen Problematik von Datenschutzbehörden und Forschungs- freiheit . . . . .	399
<b>KARLHEINZ INGENKAMP</b> Beispiele für Konflikte zwischen Datenschutz und Forschern . . . . .	403
<b>PAUL J. MÜLLER</b> Die Implementation des Datenschutzes im Bereich der wissenschaftlichen For- schung . . . . .	407
<b>EDGAR WAGNER</b> Die informierte Einwilligung . . . . .	410
<b>ERWIN DEUTSCH</b> Das Problem der informierten Einwilligung für Forschung und Datenschutz . . . .	413
<b>HELMUT GASSEN / MICHAEL SCHWANDER</b> Zuständig sein und überflüssig werden . . . . .	417
<b>ULRICH HERRMANN / JÜRGEN OELKERS / JÜRGEN SCHRIEWER / HEINZ-ELMAR TENORTH</b> Überflüssige oder verkannte Disziplin? . . . . .	443
<b>VERONIKA REISS</b> Sprechpausen im Unterrichtsdiskurs . . . . .	465

## Bildungsreform und Bildungsforschung<sup>1</sup>

Mit der Zunahme der Zahl der Forschungsprojekte über Bildungsprozesse und -institutionen scheint gegenwärtig zugleich das Bewußtsein zu wachsen, daß diese Forschung für die Praxis bedeutungslos sei. Das läßt sich sowohl bei den Mitgliedern der Zunft der Forscher selbst feststellen wie auch bei den Abnehmern ihrer Ergebnisse in Schule und Verwaltung. Beispiele für eine derart negative Einschätzung lassen sich der einschlägigen Literatur in fast beliebiger Fülle entnehmen. Man denke etwa – um ein mir vertrautes Gebiet zu nehmen – an die großen Hoffnungen, die noch vor wenigen Jahrzehnten an Neuentwicklungen der Unterrichtsforschung geknüpft wurden, insbesondere daran, daß man sich nicht mehr nur auf die Untersuchung von Ergebnissen beschränkte, die die besondere Eignung der einen oder anderen Unterrichtsmethode belegen sollten, sondern sich an die genaue Dokumentation von Unterrichtsverläufen machte. Inzwischen gibt es tausende solcher Dokumentationen und auf ihnen beruhende Analysen. Die Frage jedoch, ob dem ein Erkenntnisfortschritt entspricht oder gar, ob diese Forschungen einen Zuwachs an handlungsrelevantem Wissen erbracht haben, das für den Lehrer unmittelbar nützlich ist, wird in vielen zusammenfassenden Berichten darüber eher skeptisch beurteilt (ACHTENHAGEN 1979; DUNKIN/BIDDLE 1974; ROSENSHINE/FURST 1973). Optimistische Einschätzungen, wie die von GAGE (1978, deutsch 1979) erscheinen eher als Ausnahmen. Verbreitet sich solche Skepsis schon innerhalb der Zunft, so kann es kaum verwundern, daß Forschungsergebnisse und darauf begründete Änderungsvorschläge die Praxis nur

---

1 Ein so umfassendes Thema kann im Rahmen eines einstündigen Vortrages nur relativ allgemein und dennoch nur sehr unvollständig behandelt werden. So fehlt etwa jede explizite Auseinandersetzung mit den in den vergangenen fünf Jahren in beträchtlicher Zahl veröffentlichten Untersuchungen und Reflexionen zum Problem der Relevanz für und faktischen Auswirkung von Forschung auf die pädagogische Praxis. Diese Literatur ist zum Teil Reaktion auf die wiederholte Erfahrung des Scheiterns von Reformplanungen und unternimmt den Versuch, neue Planungskonzepte aus dieser Erfahrung zu entwickeln (DEAL/NUTT 1979; HERRIOTT/GROSS 1979). Zum anderen ist sie primär von der Intention bestimmt, selbstkritisch Rechenschaft über bisherigen Erfolg und Versagen abzulegen und die verschlungenen Wege nachzuzeichnen, auf denen Forschungsergebnisse die Praxis erreichten (Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1981, H. 2; Bildung und Erziehung 1980, H. 1; Bildungsforschung und Bildungspraxis 1980, H. 1 und 2; NISBET/BROADFOOT 1980; DOCKRELL/HAMILTON 1980; MITTER/WEISHAUPT 1979; SUPPES 1978; BECKER 1977). Schließlich geht es in ihr um die Frage, ob nicht andere Paradigmen der Forschung als das der empirischen Sozialwissenschaft einen produktiveren Bezug zur Praxis herzustellen erlauben. Auch diese Diskussion ist hier ausgeblendet. Allenfalls implizit wird im folgenden erkennbar, daß ich das sich ausbreitende Urteil, die Methoden der quantitativen Bildungsforschung seien per se reformhemmend, nicht teile (HEINZE/LOSER/THIEMANN 1981). Ihre Ergänzung durch qualitative empirische Studien ist zweifellos erwünscht. Auch Handlungsforschung kann in einem Reformversuch hilfreich sein; sie kann für ein praktisches Experiment eine starke soziale Stützung bieten und vor vorschneller Eingrenzung bewahren. Andererseits sind auch die Ergebnisse solcher Forschung nur sehr begrenzt übertragbar und für eine Verallgemeinerung der Reformpraxis zu nutzen, abgesehen davon, daß die Bildungsforschung nur wenig unmittelbar praktisch nutzbares Wissen in die Praxis einzubringen in der Lage ist.

schwer erreichen, daß also in Berichten aus der Schule immer wieder festgestellt wird, es habe sich kaum etwas geändert (HOPF/KRAPPMANN/SCHEERER 1980). Taugt die Bildungsforschung demnach allenfalls dazu, ex post empirisch zu belegen, daß Reformen nicht stattgefunden haben? Meine vorläufigen Antworten auf diese Frage sind:

1. Dazu taugt sie immerhin.
2. Die Untersuchung des Scheiterns von Reformen gehört zu den wichtigen Aufgaben der Bildungsforschung.
3. Die positive oder negative Einschätzung von Forschungsergebnissen oder eines kumulativen Erkenntnisfortschritts der Bildungsforschung besagt noch wenig über deren mögliche Einwirkung auf die Praxis. Innovationen können durchaus auch auf vorläufige, vorwissenschaftliche Einsichten gegründet sein – zweifellos auch auf solche, die sich im Nachhinein als falsch erweisen.
4. Der eingangs skizzierten skeptischen Argumentation liegt sicher ein zu einfaches Modell der Beziehungen zwischen Bildungsforschung und Bildungsreform zugrunde. Danach gewinnt die Wissenschaft Erkenntnisse, die ausreichen, Vorschläge zur Reform des Bildungswesens zu begründen, deren Realisierung dann wieder durch Wissenschaft überprüft wird.

Beginnen wir mit der Erörterung dieses vierten Punktes und fragen zunächst nach empirisch vorzufindenden Formen der Beziehung zwischen Forschung und Reform.

Relativ klar und eindeutig scheint das Verhältnis zwischen beiden dort zu sein, wo sie gewissermaßen in einer Hand liegen. Eine solche Konstellation war etwa in den zwanziger und dreißiger Jahren an der Universität Jena gegeben, wo die dem Pädagogischen Institut zugeordnete Versuchs- und Übungsschule dem Pädagogen Peter Petersen die Möglichkeit bot, seine Erziehungstheorie in ein praktisches Reformmodell umzusetzen. Mit der sogenannten „pädagogischen Tatsachenforschung“ entwickelte und erprobte er dann zugleich die Forschungsmethode, mit deren Hilfe zu überprüfen war, ob sich der theoretische Entwurf in der Praxis bewährte, inwieweit er in der Praxis realisiert werden konnte und wie sich Unterricht in diesem Reformmodell von der traditionellen Schulpraxis unterschied. Die Vermittlung dieser Forschungsergebnisse und ihrer erziehungstheoretischen Grundlegung in der Lehre in Verbindung mit dem Anschauungsunterricht in Schulreform in der Übungsschule bot dabei eine ungewöhnlich günstige Voraussetzung für die Verbreitung des Reformprogramms über die Jenaer Schule hinaus.

Vergleichbare institutionelle Rahmenbedingungen sind – um ein aktuelles Beispiel zu nennen – am Bank Street College in New York gegeben. Wie schon der Name verrät, knüpft die hier vermittelte Erziehungstheorie an die Traditionen der amerikanischen Reformpädagogik, insbesondere an JOHN DEWEY an. Auch dieses College verfügt über eine Übungsschule, die die Prinzipien der Reform in Praxis umsetzt und ihre theoretische Vermittlung durch Anschauung unterstützt. Die Forschungsabteilung des College hat ein eigenes Instrumentarium der Unterrichtsforschung entwickelt und damit Untersuchungen durchgeführt, die dokumentieren, wie sich der Unterricht an dieser Schule und in Klassen, die nach ähnlichen Prinzipien arbeiten, von traditionellem Unterricht unterscheidet. Die Wissenschaftler des College beraten Lehrergruppen, die ihren Unterricht ebenfalls an derartigen Reformprinzipien orientieren wollen; darüber hinaus boten das Head Start- und das Follow Through-Programm eine weitere Möglichkeit, diese Reformideen im amerikanischen Schulsystem zu verbreiten (ROSS/ZIMILES/GERSTEIN 1975). Auch in der Bundesrepublik gibt es vergleichbare Institutionen, wie etwa die Bielefelder Laborschule, die freilich noch nicht über eine vergleichbar gesicherte Tradition der Verbindung von

Theorieentwicklung, Reformpraxis und Bildungsforschung verfügen. Wie gesagt, erscheint das Grundmuster des Verhältnisses zwischen Forschung und Reform in diesen Beispielen auf den ersten Blick als relativ klar und einfach: Der Zusammenhang zwischen beiden ist durch die institutionelle Verbindung von Hochschule und Schule sichergestellt; der Reformpraxis liegt ein aus vielerlei Quellen gespeistes bildungstheoretisches Konzept zugrunde; die Forschung hat primär die Funktion, seine Realisierung zu überprüfen und seine spezifische Überlegenheit über die gängige Praxis zu erweisen. Aber schon die Frage, ob die Forschungsergebnisse zu Modifikationen der Praxis geführt haben, läßt sich nicht mehr eindeutig beantworten. Daß die institutionelle Verbindung von Forschung, Lehre und praktischer Reform eine besonders günstige Voraussetzung für die Verbreitung einer Reforminitiative sei, hat sich im Fall der Jena-Plan-Schule nicht bestätigt (wobei allerdings zu berücksichtigen ist, daß bis zum Ende der Weimarer Republik nur noch wenige Jahre für solche Schulversuche verblieben). Nach einer Anfang der fünfziger Jahre durchgeführten Erhebung, haben sich 16 Schulen mehr oder weniger stark an diesem Reformmodell orientiert (CHROUT 1955), und es ist nicht anzunehmen, daß sich diese Zahl vergrößert hat. Sicher ist die Zahl der Grund- und Vorschulklassen, die sich an dem im Bank Street College vermittelten Reformkonzept orientieren, weitaus größer – gleichwohl im Verhältnis zu den traditionell unterrichteten minimal.

Eine der Schwierigkeiten, den Einfluß der Bildungsforschung auf Bildungsreformen nachzuweisen, liegt sicher in dem, was wir eine Bildungsreform zu nennen bereit sind – im Unterschied nämlich zu Veränderungen der Organisation oder des Medieneinsatzes, die sich jeweils primär als Veränderung einer der vielen Rahmenbedingungen von Unterricht darstellen. Unter einer Bildungsreform verstehen wir demgegenüber einen ganzheitlichen Entwurf eines Handlungssystems, der eine Explikation von Unterrichts- und Erziehungszielen mit der Spezifizierung von organisatorischen Rahmenbedingungen, institutionellen

Regelungen und Medien verbindet. Es ist offensichtlich, daß ein solches Handlungssystem nicht als Ganzes Ergebnis empirischer Forschung auch in einem weiten Sinne des Begriffs sein kann. Damit ist freilich nicht gesagt, daß Forschung für einen derartigen Entwurf bedeutungslos sei. Sie erscheint vielmehr als ein Moment in seiner Entwicklung und Realisierung. Erinnern wir uns etwa an Forschungsergebnisse, die zur Begründung des Schulversuchs Gesamtschule herangezogen wurden: dazu zählten

- internationale Vergleiche des relativen Schulbesuchs, aus denen hervorging, daß die durchschnittliche Dauer des Schulbesuchs in der Mehrzahl der westlichen Industrieländer höher lag als bei uns;
- Untersuchungen über den Bedarf in Wirtschaft und Verwaltung (einschließlich des Bildungssystems) an höher qualifizierten Zugängern;
- Untersuchungen von Selektionsprozessen im Bildungssystem, aus denen nicht nur hervorging, daß diese Auslese durch Sitzenbleiben und die Zuweisung zu weiterführenden Schulen schärfer war als in den meisten anderen Ländern, sondern vor allem auch, daß sie sozial diskriminierte, daß also Kriterien wie Region (z. B. der Stadt-Land-Gegensatz), Geschlecht und insbesondere die soziale Herkunft mindestens ebenso gewichtig erschienen wie das offizielle Kriterium der Schulleistung;
- Analysen zum Begabungsbegriff, die die Plastizität der menschlichen Lernfähigkeit betonten und zugleich überzeugend belegten, daß die gegebene Verteilung der Schüler auf die unterschiedlichen Schultypen sich jedenfalls nicht aus einer quasi natürlichen Verteilung von Art und Höhe der Begabung in der Population begründen und rechtfertigen ließ.

Wir wissen heute, daß diese Ergebnisse – vor allem zu den beiden erstgenannten Problembereichen – nicht so tragfähig waren, wie sie damals erschienen. So hing etwa die durchschnittliche Dauer des Schulbesuchs weit weniger eng mit der Typengliederung des traditionellen Schulwesens zusammen, als man damals annahm, sondern war stark durch andere Faktoren, wie die Arbeitsmarktsituation, die Entwicklung des öffentlichen und privaten Verkehrswesens, den teilweise bis Ende der sechziger Jahre noch geringen Differenzierungsgrad des ländlichen Schulwesens und das regionale Angebot an weiterführenden Schulen mitbestimmt.

Auch daß die Statistiken zur Nachfrage nach höher qualifizierten Bewerbern auf dem Arbeitsmarkt von geringer prognostischer Qualität waren, ist heute ein Gemeinplatz. Derartige Mängel hinsichtlich der Genauigkeit von Forschungsergebnissen oder auch ihrer Interpretation auf Kausalzusammenhänge hin minderten die Überzeugungskraft dieser Forschungen nicht.

Der Rückblick auf die Geschichte des Reformprojekts Gesamtschule bietet eine Reihe weiterer Aufschlüsse über den schwer entwirrbaren Zusammenhang zwischen Bildungsforschung und Bildungsreform. Einerseits lagen die Forschungsergebnisse bereits seit längerem vor, vor allem wenn man die internationale einschlägige Forschung einbezieht<sup>2</sup>. Für die Reform wirksam werden konnten sie allerdings erst auf der Grundlage einer Vielzahl von politischen und sozialen Vermittlungsprozessen. Hier ist der allmähliche Wandel politischer Orientierungen zu nennen, der sich auch in Änderungen des Wählerverhaltens und der Programmatik der Parteien ausdrückte; die Schaffung von Institutionen, die Forschungsergebnisse zusammenfaßten und sie im Kontext einer relativ klaren Reformprogrammatik der Öffentlichkeit gezielt vermittelten, Institutionen, unter denen zweifellos der Deutsche Bildungsrat die stärkste Rolle gespielt hat; Kampagnen, die Eltern und Schüler von Wert und Nutzen der Schulbildung überzeugen sollten; die Machtbasis, die die Reform in den Landesvertretungen der Volksschullehrer gewonnen hatte; nicht zuletzt die fast einmütige Unterstützung durch die einschlägigen Wissenschaften. Selbst die Kritiker der Reform und der zu ihrer Stützung herangezogenen Forschungsergebnisse bewegten sich noch im Rahmen ihrer grundlegenden Prämissen (vgl. BÜHL 1971).

Die Auseinandersetzung um die Gesamtschule war andererseits zugleich ein starker Impuls für die Expansion und inhaltliche Prioritätensetzung der Bildungsforschung selbst. Vor allem jene Problembereiche, die in der Argumentation für die Reform thematisiert worden waren, wurden nun auch in der Forschung verstärkt angegangen: Die Sozialisationsforschung als Analyse der Bedingungen, unter denen sich Interessen, Motive, Fähigkeiten ausbilden, nahm einen starken Aufschwung; von hier ausgehend, erfuhr die Soziolinguistik neue Impulse; die Analyse schulischer Selektionsprozesse wurde stärker mit der außerschulischen Entwicklung verbunden; das Leistungsproblem wurde zunehmend grundsätzlicher thematisiert und in empirischen Projekten der Motivations-

---

<sup>2</sup> Erstaunlich ist, daß in der deutschen Schulgeschichte vorliegende konkrete Erfahrungen mit der „Einheitsschule“ dabei kaum eine Rolle gespielt haben. Das gilt insbesondere für die von SEBALD SCHWARZ in Lübeck initiierte „Elastische Einheitsschule“, die in den Klassen fünf bis sieben Schüler der drei traditionellen Schulformen in einem gut durchdachten System von Kern- und Kursunterricht zusammenfaßte, und die auch in der Oberstufe mit dem Angebot von Wahl- und Pflichtfächern und der Möglichkeit der Schwerpunktbildung wesentliche Elemente der gegenwärtigen Oberstufenreform vorwegnahm (LESCHINSKY 1982; SCHWARZ 1933).

forschung, in Untersuchungen über Mechanismen der Zuschreibung von Fähigkeiten und über die institutionelle Durchsetzung des Leistungsgedankens ausdifferenziert.

Forschungen dieses Typs dienten gleichzeitig der Begründung einer Vielzahl von Projekten und Reforminitiativen zum kompensatorischen Ausgleich von Sozialisationsprozessen und -ergebnissen durch vorschulische und schulische Veranstaltungen.

Im Laufe der allmählichen Realisierung des Gesamtschulversuchs und von Projekten kompensatorischer Erziehung fiel dann der Forschung die neue Aufgabe ihrer begleitenden Evaluation zu. Dazu später mehr. Zunächst noch eine letzte Anmerkung zur Geschichte des Verhältnisses von Forschung und Reform, wie es sich in der Entwicklung der Gesamtschule darstellt. Es scheint, als sei ein bestimmter Typus von Fragestellungen und Ergebnissen für die Argumentation zentral gewesen. Es scheinen dies nicht primär jene Forschungen gewesen zu sein, die sich direkter auf Struktur und Praxis der neuen Institution bezogen, wie sie etwa in den USA, England und Schweden bereits früh vorlagen. Im Zentrum standen vielmehr solche – meist psychologischen und soziologischen – Untersuchungsergebnisse, an denen sich die großen normativen Themen der Reform empirisch gehaltvoll diskutieren ließen, wie das der Gerechtigkeit und der Gleichheit, oder die in einem allgemeinen anthropologischen Theorierahmen zu verorten waren, wie er durch die Begriffe Lernfähigkeit, Bildsamkeit, Begabung schlagwortartig bezeichnet wird. Aus den Ergebnissen solcher Forschungen ließen sich praktische Konsequenzen für die Realisierung des Reformprogramms nur höchst vermittelt ableiten; denn sie bestanden ja primär im Nachweis bestehender Ungerechtigkeit und Ungleichheit und vorhandener Bildsamkeit, nicht aber in der empirischen Prüfung gangbarer Wege zur Verringerung von Ungleichheit und Ungerechtigkeit und zur kompensatorischen Anregung vorhandener, aber im außerschulischen Sozialisationsprozeß verschütteter Lernfähigkeit.

Der Zentralität dieser Themen in der Reformdiskussion entspricht das mit ihnen verbundene hohe Enttäuschungsrisiko. Evaluationen, die empirisch nachweisen, daß es auch der reformierten Schule nicht im erwarteten Umfang gelingt, Ungleichheit zu verringern und Defizite zu kompensieren, sind deshalb, wie die Debatte um das Buch von CHRISTOPHER JENCKS (1972) und die Evaluationsstudien zu Head Start und Follow Through zeigen, nicht nur ein Anlaß, die Argumente der Reformdiskussion erneut mit großer Leidenschaft aufzunehmen, sondern können zu einer Gefährdung für die Reformprojekte selbst werden (ROEDER 1979; HARVARD EDUCATIONAL REVIEW 1978; KARABEL/HALSEY 1977; STUKAT 1976; GARBARINO 1975/76; BOOTH 1975; WEIKART 1971; BRONFENBRENNER 1973; DAU 1971; SCHMALOHR 1970). Dies gilt insbesondere dann, wenn in der bildungspolitischen Öffentlichkeit nicht auch starke Interessen hinter dem Reformprogramm stehen. Ist das jedoch der Fall, ist zu erwarten, daß der direkte Effekt solcher empirischer Evaluationen auf ein Reformprojekt gering bleiben wird. Über seine Annahme oder Ablehnung ist vorweg bildungspolitisch entschieden. Dies scheint weithin für die Diskussion über die vergleichende Evaluation von Gesamtschule und Schultypen des traditionellen Schulsystems in der Bundesrepublik zu gelten.

Zugleich sind die Ergebnisse dieser Evaluationsbemühungen differenziert genug, um sich nicht in einem einfachen „für“ oder „wider“ zusammenfassen zu lassen. Es sei hier dennoch eine in der gebotenen Kürze notwendig vergrößernde Zusammenfassung gewagt, weil die bisher vorliegenden quantitativen und Fallstudien mehr leisten, als nur allgemeine Urteile über Erfolg oder Versagen der Reform empirisch zu begründen; sie erlauben

nämlich zugleich, einige generelle Hypothesen über Möglichkeiten und Grenzen von Schulreforminitiativen zu formulieren.

Was die quantitativ erfaßbare Fachleistung betrifft, so kommen Schüler in Gesamtschulen bei vergleichbaren Lernvoraussetzungen, vergleichbarer Qualifikation der Lehrer, vergleichbarer Lernzeit und dem Einsatz nicht sehr unterschiedlicher Medien auch zu gleichen Leistungen wie Schüler des traditionellen Systems. Die Unterschiede zwischen Schulen ein und desselben Typs sind wesentlich gewichtiger als die zwischen Schulsystemen.

Was die sozialpsychologischen Wirkungen der Schulsysteme betrifft, läßt sich für viele der bisher untersuchten Dimensionen eine ähnliche Schlußfolgerung ziehen. Dort jedoch, wo die Schulwahlentscheidung in bewußter Absetzung gegen vorhandene Alternativen gefällt worden ist, identifizieren sich Gesamtschüler stärker mit ihrer Schule als vergleichbare Schüler des Regelsystems. Leistungsstarke Schüler sind in der Gesamtschule in psychologisch besonders günstiger Situation, was die Ausbildung von Selbstwertgefühlen angeht, leistungsschwache dagegen im Durchschnitt in einer vergleichsweise besonders ungünstigen. – Die Unterschiede zwischen den Schulsystemen werden fast bedeutungslos und jedenfalls auf allen Dimensionen inkonsistent, wenn der Vergleich sich auf sogenannte Flächenversuche bezieht, also auf Regionen, in denen es für Lehrer und Schüler keine Alternative zur Gesamtschule gibt. Wo die Gesamtschule als Regelschule in Konkurrenz mit Gymnasien und Realschulen steht, hängt ihre Fähigkeit, eine genügende Zahl von Schülern mit günstigen Lernvoraussetzungen zu rekrutieren, davon ab, ob es ihr gelingt, sich den Eltern als eine mindestens durchschnittlich leistungsfähige Schule zu präsentieren, die zugleich ein eigenes pädagogisches Profil gewonnen hat, das sie gegenüber den konkurrierenden Regelschulen auszeichnet.

Besonders günstige Standortvoraussetzungen für den Schulversuch sind dort gegeben, wo die äußeren Bedingungen, die z. B. in der demographischen Entwicklung gegeben sein können, eine Zusammenfassung bisher getrennter Schultypen oder den Ausbau vorhandener Angebote wenigstens in Gestalt einer Kooperativen Gesamtschule nahelegen, also die Unterstützung durch die zuständigen kommunalen Institutionen gesichert ist, und wo die betroffenen Lehrerkollegien sich mehrheitlich mit einem solchen Plan identifizieren. Die konsolidierten Gesamtschulen zeichnen sich durch ein vergleichsweise hohes Maß an Kooperation in den Kollegien, mindestens in denen der einzelnen Fachbereiche aus (vgl. Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980), H. 5).

Welches sind nun die allgemeineren hypothetischen Folgerungen, die sich aus diesen quantitativen und qualitativen Ergebnissen der Begleitforschung ableiten lassen?

Die allgemeinste Feststellung ist wohl die, daß Reformen ohne partizipatorische Elemente zum Scheitern verurteilt sind. Programme und Maßnahmen müssen mindestens partiell vorhandene und in der Ausgangssituation unzureichend berücksichtigte Überzeugungen und Bedürfnisse aufnehmen. Unter den partizipierenden Gruppen haben die Lehrer deutlich eine Schlüsselstellung. Sie sind in der Lage, die administrativen Vorgaben zu unterlaufen und die organisatorischen Rahmenbedingungen zu neutralisieren, und zwar je nach ihrer Identifikation mit dem Reformprogramm in einer in seinem Sinn progressiven Richtung, oder aber die angestrebten Änderungen blockierend. (In Parenthese sei hinzugefügt, daß – wie einschlägige Untersuchungen zeigen – die bloße Eröffnung von Partizipationsmöglichkeiten für die beteiligten Gruppen ebenfalls unzureichend ist. Voraussetzung für das Gelingen solcher partizipatorischer Experimente ist, daß die Selbst-

und Mitbestimmung der beteiligten Gruppen und Personen eingebunden ist in eine organisatorische Struktur, konsensfähige institutionelle Regeln und Überzeugungen (vgl. ROEDER 1980; SWIDLER 1979)). Trotz ihrer zentralen Rolle bei der Verwirklichung einer Reform, sind die Lehrer doch nicht autonom, sondern müssen grundlegende Aufgaben der Schule betreffende Erwartungen und Überzeugungen der übrigen Gruppen, insbesondere der Eltern angemessen berücksichtigen. Beharren sie demgegenüber kompromißlos auf ihrer eigenen Interpretation von Sinn und Inhalt der Reform, gefährden sie ihrerseits deren Realisierungschancen im ursprünglichen Sinn, weil die Rekrutierungsmöglichkeiten der Schule stark eingeschränkt werden.

Daß eine Schule nicht ohne grundsätzliche Zustimmung wenigstens der Mehrheit ihrer Schüler arbeiten kann, ist sicher trivial, nicht dagegen die Beobachtung, daß es den für die Reform engagierten Lehrern offenbar gelungen ist, auch eine vergleichsweise hohe Identifikation der Schüler zu erreichen. Auch hier ist freilich mit der Ausdehnung des Reformmodells eine Angleichung zwischen den Schulsystemen zu erwarten.

Die Notwendigkeit, mindestens die Zustimmung, wenn schon nicht die aktive Beteiligung der Eltern zu gewinnen, ist sicher einer der Gründe dafür, daß die Reform sich nicht zu weit von der vertrauten Gestalt der Schule entfernt. Mindestens ebenso wirksam in diesem Sinne – vor allem, was das innere Schulleben betrifft – ist es, daß Reformen mit und von den vorhandenen Lehrern durchgeführt werden. Dieser Faktor ist offensichtlich um so bedeutsamer, je schneller ein Reformprogramm in größerem Umfang durchgeführt werden soll und je weniger es sich dabei auf freiwillig mitarbeitende und mit der Reform stark identifizierte Lehrergruppen stützen kann. Es spricht einiges dafür, daß diese beiden Faktoren – Elternerwartungen und Voraussetzungen bei den Lehrern – mindestens ebenso effektiv sind wie die administrativen Vorgaben in Richtung auf eine Angleichung zwischen Gesamtschule und traditionellem System. Hinzu tritt, daß sie nicht unabhängig voneinander sind, sondern sich durchaus auch wechselseitig verstärken können. So werden Elternentscheidungen durch Verbände und politische Institutionen einerseits mitgeformt und andererseits in administrative Entscheidungen vermittelt.

Zu wenig berücksichtigt scheint mir in den bisher vorliegenden Untersuchungen die Hypothese, daß Angleichungsprozesse sich nicht nur auf seiten des Reformmodells in Richtung auf die vertraute Schulform vollziehen, sondern daß auch der entgegengesetzte Prozeß stattfindet. Das Reformvorhaben ist nur eine – freilich besonders profilierte – Gestalt, in der allgemein im Bildungswesen wirksame Tendenzen sich ausdrücken. Die ihm zugrunde liegenden Argumente werden über Forschung und Lehre zum Allgemeingut der Profession und der interessierten Öffentlichkeit. Methodisch-didaktische Konzepte wirken häufig nicht isoliert auf eine Schulform; Überzeugungen über den Sinn und angemessene Formen von Leistungsmessung, über die Bedeutung von Sozialerziehung im Verhältnis zur fachlichen Schulung werden über Schulgrenzen hinweg von Lehrergruppen geteilt. Angleichungen der Lehrpläne verschiedener Schulformen sind ihrerseits Ausdruck solcher allgemeiner wirksamen Trends. Und schließlich stellt das Reformmodell selbst eine Herausforderung für die traditionelle Praxis dar, die, wie es scheint, nicht nur ignoriert wird. Dies scheint sich nicht zuletzt in einer Dimension zu erweisen, in der die Gesamtschule als besonders effektiv gilt, nämlich im Hinblick auf die Steigerung der Bildungsaspirationen. Obgleich genaue Statistiken fehlen, spricht einiges dafür, daß entgegen den bisherigen Befunden der Anteil von Realschulabschlüssen und Zeugnissen der Hochschulreife sich auch im traditionellen System so vergrößert hat, wie es bisher nur in Gesamtschulen beobachtet worden ist. Das heißt, Schüler nutzen in stärkerem Maße die

Möglichkeit, über die Hauptschule oder berufsbildende Schulen den Realschulabschluß zu erreichen, bzw. über weiteren Schulbesuch im Anschluß an die Realschule die Hochschulreife zu erlangen.

Wahrscheinlich kann man die zugrunde liegende allgemeine Hypothese noch schärfer formulieren: Jede umfassendere Reform wirkt, selbst wenn sie scheitert, auf das traditionelle System zurück. Leider ist die Untersuchung dieser Frage in der bisherigen Bildungsforschung vernachlässigt worden. Es ist wahrscheinlich, daß diese (Angleichungs-)Prozesse nicht nur autonom im Schulsystem produziert werden, sondern auch auf Veränderungen allgemeinerer gesellschaftlicher Rahmenbedingungen verweisen (Arbeitsmarktlagen, Familieneinkommen, Einstellungsänderungen im Hinblick auf die Bedeutung von Schulbildung).

Ich hatte eingangs die These aufgestellt, daß auch die Untersuchung des Scheiterns von Reformen zu den wichtigen Aufgaben der Bildungsforschung gehört – nicht um damit unter der Hand anzudeuten, daß das Gesamtschulexperiment gescheitert sei, sondern aus der Überlegung, daß derartige Untersuchungen besonders fruchtbar für die Gewinnung solcher allgemeinerer Hypothesen über Möglichkeiten, Voraussetzungen und Grenzen von Reformen sein dürften. Es fehlt nicht an Untersuchungen, die diese Überlegungen stützen. Sie richten sich einerseits auf die politischen Prozesse, in denen die staatlichen Vorgaben im Arrangement mit unterschiedlichen Interessen so konkretisiert werden, daß Erwartungen engagierter Reformer von vornherein enttäuscht werden (OFFE 1975), auf die Konfliktfronten zwischen Schulverwaltung und Lehrern, die Einbettung von Reformen in kommunale Interessengegensätze, die Selektivität, mit der Lehrer Reformangebote ihren Bedürfnissen entsprechend aufnehmen oder ablehnen, die besondere Belastung von Lehrern durch Reformvorhaben, die die Qualität ihrer Arbeit beeinträchtigen kann, statt sie, wie beabsichtigt, zu verbessern, die Schwierigkeit, Unterstützung und aktive Teilnahme unterschiedlich dafür vorbereiteter Elterngruppen zu gewinnen, fehlende strukturelle Voraussetzungen in der Schule, unzureichende materielle Ressourcen (KEITEL-KREIDT 1982; HERRIOT/GROSS 1979; SMITH/KEITH 1971; BASS 1978). Ich kann diese Befunde hier nicht im einzelnen referieren<sup>3</sup>; sie verdeutlichen insgesamt, welche Hürden jeder weiterreichende Reformversuch zu überwinden hat, wie schwer die unerwarteten Nebeneffekte von Änderungen zu kontrollieren sind und wie wahrscheinlich die Enttäuschung hochfliegender Erwartungen ist. Sie machen zugleich verständlich, warum außerhalb des öffentlichen Schulwesens gelegentlich Reformen längerfristig zu sichern sind, wie etwa in den Waldorfschulen, und warum sie nicht übertragbar sind bzw.

<sup>3</sup> Wenigstens in einer Anmerkung sei hier die Studie von HERRIOTT und GROSS (1979) hervorgehoben, weil sie besonders geeignet ist, die Fruchtbarkeit einer Untersuchung des Scheiterns von Reformen insbesondere unter einer eher organisationssoziologischen Perspektive auf die Schule zu belegen. Die Analyse stützt sich auf eine Reihe detaillierter Fallstudien von Schuldistrikten, die sich an einem von der Washingtoner Zentrale ausgeschriebenen Schulreformprojekt beteiligten. In diesen Fallstudien wird sehr eingehend die Interaktion zwischen der Zentrale, den Schulverwaltungen auf Bezirksebene, den Schulleitungen, Lehrerkollegien und Lehrgewerkschaften und von Interessengruppen in den Gemeinden untersucht, die schließlich jeweils zum Scheitern der Reforminitiative führte. Unter anderem verdeutlichen auch diese Studien erneut die zentrale Rolle der Lehrer, die für solche Initiativen nur gewonnen werden können, wenn ihre professionellen Interessen darin angemessen berücksichtigt sind und wenn Neuerungen sich auf die Behebung der von ihnen selbst deutlich wahrgenommenen Mängel richten, zugleich aber auch die Notwendigkeit stabiler Koalitionen zwischen Lehrern und anderen interessierten Gruppen, insbesondere von betroffenen Eltern, die eine längerfristige Institutionalisierung von Reformversuchen abzusichern in der Lage sind.

im öffentlichen Schulwesen Effekte haben werden, die dort nicht auftreten. Der wesentliche strukturelle Grund ist, daß sich die freiwillig beteiligten Gruppen auf bestimmte Überzeugungen, die nicht zur Disposition stehen, auf institutionelle Regelungen und pädagogische Praktiken einigen, ja, daß sie dies bei Gefahr des Ausschlusses tun müssen. Die Institution kontrolliert also in ausreichendem Maße jene Selektionsprozesse, die ihren Bestand und ihre Funktionsfähigkeit sichern – auf seiten der Lehrer durch die eigene Lehrerbildung, auf seiten der Eltern garantiert die bewußte Entscheidung für einen besonderen Schultyp eine überdurchschnittliche hohe Unterstützung der Schularbeit durch das Elternhaus.

Die Verallgemeinerung einer Reform, wie sie im staatlichen Schulwesen in der Regel angestrebt wird, bedeutet den Verzicht auf diese stabilisierenden Selektionsvorgänge und damit die Notwendigkeit, sie durch starke strukturelle Vorgaben in der Organisation, im Lehrplan etc. zu ersetzen. Wenn aber Partizipation der Beteiligten ein wesentliches Element des Reformprogramms ist, werden derart starke strukturelle Vorgaben durch die Administration als Reformhindernisse erlebt. Die Folgen sind Ernüchterung und Frustration, die sich in Urteilen äußern, wie dem, daß die eigentlichen Reformziele verfehlt würden; daß man für die Reform sei, aber die Form, in der sie realisiert werde, ablehne; daß eine der beteiligten Gruppen ihre einseitige Interpretation des Reformprogramms durchsetze und die Interessen der übrigen kaum zur Geltung kommen lasse etc. – Urteile, die uns in vielen Gesprächen mit Lehrern begegnet sind.

Wir haben in den letzten Jahren eine Radikalisierung dieser Debatte erlebt, in der zunehmend die Einsicht aus dem Blick geriet, daß Handeln angesichts nicht bruchlos theoretisch vereinbarter Imperative nicht nur ein Signum der Reform, sondern des pädagogischen Alltags ist. Der Lehrer steht täglich vor dem Problem, Lernbedingungen vorweg organisieren zu müssen und sie in den institutionellen Rahmenbedingungen schon weitgehend vororganisiert anzutreffen und dennoch spontanes interessengeleitetes Lernen zu ermöglichen; in einer Lerngruppe von 20 bis 35 Schülern sich dem einzelnen zuzuwenden und zugleich für alle verantwortlich zu sein; Lernen als vorstrukturierte gesellschaftliche Arbeit, die in ihren Zielen und Vollzügen nie ganz zur Disposition steht, anzuleiten und dies zugleich mit dem Angebot zu verbinden, selbst Ziele zu bestimmen und eigene Wege zu erproben, die Ansprüche der Eltern mit seinen eigenen professionellen Überzeugungen auszugleichen. Die Alternativschulbewegung ist ein Versuch, solche Widersprüche radikal nach der Seite der subjektiven Bedürfnisse und der Spontaneität von Schülern und Lehrern aufzulösen. Aber auch diese Schulen müssen sich, wie die amerikanische Erfahrung zeigt, wenn sie auf Dauer gestellte Institutionen sein wollen, auf den schwierigen Akt der Balance zwischen dem Recht der Subjektivität und gesellschaftlichen Anforderungen und Zwängen und nicht zur Disposition stehenden institutionellen Regelungen einlassen (zu den amerikanischen Erfahrungen mit Alternativschulen vgl. LESCHINSKY 1981).

Es ist charakteristisch für die gegenwärtige Debatte, daß sie sich mit besonderer Schärfe gegen die Ergebnisse der Reform richtet. Die großen Gesamtschulen mit ihrem komplexen und reich differenzierten inhaltlichen Angebot, ihren Wahl- und Leistungskursen, ihrer Ganztagsorganisation werden gewissermaßen zum Inbegriff einer Fehlentwicklung des Schulwesens, zum Prototyp eines bürokratisierten, repressiven, entfremdenden, Erfahrungen ausschließenden, kurz eines verschulten Lernens. Mir scheint, daß angesichts dieser Entwicklung der Bildungsforschung eine wichtige Aufgabe zufällt – auch wenn sie sich damit gegen Gruppen der eigenen Profession wenden muß, die diese Kritik

ja wesentlich tragen –, nicht die Aufgabe einer Immunisierung der Reformergebnisse gegen Kritik, sondern die, sie vor verzerrter und verzerrender Wahrnehmung zu schützen, eine realistische Einschätzung von Reformchancen und tatsächlichen Veränderungen zu ermöglichen. Daß dies nicht leicht ist, zeigt gerade die gegenwärtige Debatte um die Gesamtschule, in der von ihren radikalen Kritikern die vorliegenden Ergebnisse zur Einstellung der Schüler zur Schule und zu ihren Lehrern und die differenzierten Fallstudien zum Schulalltag gar nicht mehr wahrgenommen werden. Die Gefahr ist, daß dies zu einer viel weiter gehenden Erosion reformerischen Engagements bei den betroffenen Lehrern und auch Schülern führen kann als die vertraute bildungspolitische Polarisierung der Standpunkte.

Im Hinblick auf die Reform der gymnasialen Oberstufe scheint sich genau dieser Prozeß zu vollziehen. Sie ist zugleich ein geeignetes Beispiel, die Funktion der Bildungsforschung als Korrektiv zu demonstrieren.

Über die Intentionen der Reform bestand weitreichendes Einverständnis. Um sie in wenigen Schlagworten ins Gedächtnis zu holen: Es ging um vertiefendes, konzentrierendes Lernen an Stelle von enzyklopädischem Wissen, um Wissenschaftspropädeutik an Stelle von Faktenlernen, um die Möglichkeit, individuelle Interessen und Lernmotive nicht nur in den traditionellen Hauptfächern auszubilden, um die selbstverantwortliche Mitentscheidung des Jugendlichen über seinen Bildungsgang und den Abbau des Gewichts der punktuellen Abschlußprüfung. Es wurden einige vielversprechende Versuche unternommen, diese Ziele in Praxis umzusetzen – an der Odenwaldschule z. B. und an der Halephagen-Schule in Buxtehude. Es gab keine empirische Bildungsforschung, die unmittelbar für den Versuch relevante Ergebnisse hätte liefern können. Aber es gab Erfahrungen, auch im Ausland, z. B. in der englischen Sixth Form, die solche Konzentrationsbemühungen als erfolgreich erscheinen ließen. Der Geist, in dem engagierte Praktiker sich damals an die Reform ihrer Schule machten, kommt sehr plastisch in einem Aufsatz von Hanna Wilde aus dem Jahre 1968 zum Ausdruck, die wesentlichen Anteil an der Entwicklung des „Buxtehuder Modells“ hatte:

„Untersucht man nun die herkömmlichen Institutionen der höheren Schule unter der Frage, wieweit sie der freien Entfaltung des Schülers dienlich oder hinderlich sind, so findet man ohne Frage im Klassenverband eines der Haupthindernisse. Die Bindung an den Klassenverband, dessen erzieherische Funktion zur Einübung der Kooperation und Solidarität in den meisten Fällen höchst fragwürdig erscheint, ist für viele Schüler ausgesprochen leistungshemmend infolge zu leichter Erfolge der guten und anhaltender Mißerfolge der schlechten Schüler, während die freie Wahl der Arbeitsgruppe mit passendem Anspruchsniveau eine vorzügliche Motivation zu höherer Leistung ist. Als zweiter Vorteil einer Auflösung der Klassenverbände in den Klassenstufen 12 und 13 erschien die Tatsache, daß der Primaner danach seinen Bildungsgang selbständig gestalten kann im Rahmen des schulischen Angebots, daß er unabhängig wird von der Person des unterrichtenden Lehrers, wenn er seine Arbeitsgruppe selbst wählt, daß er aktiv wird gegenüber dem Bildungsangebot, wenn er an Themen- und Unterrichtsgestaltung stärker mitwirken kann, daß er unabhängig wird von der Kontrolle der Schule, wenn der formale Zwang zur Entschuldigung beim Klassenlehrer entfällt. So wurde die Auflösung der Klassenverbände zur konstituierenden Idee des Modells.“ (WILDE 1978, S. 143f.)

Inzwischen ist keine dieser Feststellungen unwidersprochen geblieben. In der bildungspolitischen Öffentlichkeit scheint vielmehr das Urteil vorherrschend, die Reform habe im wesentlichen das Gegenteil des ursprünglich Intendierten erreicht: sie habe insgesamt

pädagogische Initiativen durch einen Wust einengender Lehrplanvorschriften und die Vervielfachung des organisatorischen Aufwands erstickt. Die Auflösung des Klassenverbandes führe zum Abbau solidarischer Beziehungen zwischen Schülern, fördere die Anonymität und Individualisierung des Leistungsstrebens und mindere also das erzieherische Potential der Schule entscheidend; die Wahlmöglichkeit werde von den Schülern wesentlich genutzt, um Anforderungen auszuweichen und – insbesondere unter dem Druck des numerus clausus – Kurse zu wählen, bei denen bessere Noten erwartet würden; damit trete an die Stelle eines unter Gesichtspunkten allgemeiner Hochschulreife verantwortbaren Kanons inhaltlicher Anforderungen ein durch solche extrinsischen Motive gesteuertes, weitgehend beliebiges individuelles Sammelsurium von Kursen; die kumulative Leistungsbewertung habe zu einer Verstärkung des Leistungsdrucks geführt (vgl. Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980), Heft 2, insbesondere die Aufsätze von SEIDL/DREXLER, KUTZSCHBACH u. LOHE; REINHARDT 1977; FLITNER 1977; HARDER 1976). Aus der ursprünglichen Richtung der Reform argumentierende Kritik, wie die, daß die Wahlmöglichkeiten in der Realität doch sehr eingeschränkt gewährt würden, wurden demgegenüber eher zaghaft laut.

Es ist sicher nicht so, daß die geäußerte Kritik ohne weiteres als unbegründet abzuweisen wäre. Zweifellos hat der organisatorische Aufwand zugenommen, stehen die Lehrer der bisherigen Nebenfächer vor neuen Aufgaben, ist es schwieriger geworden, einen Stundenplan aufzustellen, der nicht zuviel Leerlauf für Lehrer und Schüler programmiert. Es wäre schon aus theoretischen Überlegungen unsinnig anzunehmen, daß solche strukturellen Eingriffe in ein soziales System nicht auch negative Bewertungen und Wirkungen nach sich ziehen, daß es also in jedem Fall nötig sein wird, negative Konsequenzen einzudämmen und gegen das positiv Erreichte abzuwägen. Insgesamt aber war die Kritik zu eindeutig auf die Konstruktion eines möglichst dunklen Bildes der Realität gestimmt, fehlte es an differenzierenden Überlegungen darüber, welche Konsequenzen wirklich auf die Reform zurückzuführen sein dürften – abgesehen von den sicher richtigen Hinweisen auf den numerus clausus, die freilich auch dann noch erfolgten, als die Mehrzahl der Studienfächer nicht mehr davon betroffen war – und welche auf andere Faktoren, wie z. B. die veränderte Schülerpopulation und eine vielleicht generell veränderte Motivationslage der Schüler. Man schlußfolgerte aus der Interpretation struktureller Vorgaben, ohne zu fragen, ob sie in dieser Form die Schule auch wirklich erreichten; man war sich generell der schmalen empirischen Basis der Argumentation nicht bewußt.

Dennoch wirkte die Kritik wahrscheinlich meinungsbildend, gab unzufriedenen Schülern, Lehrern und Eltern eine mit der Autorität der Wissenschaft versehene Interpretation ihrer Situation vor, stärkte die Bereitschaft von Kultusministern, Reformelemente zurückzunehmen, bestätigte Richter in ihrer Auffassung, daß der allgemeine Bildungsauftrag der höheren Schule durch die Reform untergraben werde und es nun ihre Aufgabe sei, den dazu erforderlichen Minimalkanon zu definieren.

Die inzwischen vorliegenden Erfahrungsberichte und empirischen Studien erlauben es demgegenüber, ein ausgewogeneres und realitätstreueres Bild der neuen gymnasialen Oberstufe zu zeichnen (einen Überblick über bis 1979 vorliegende Ergebnisse vermitteln LOHE/REINHOLD/HALLER 1980; differenzierende Erfahrungsberichte finden sich in der Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980), H. 2). In allen Untersuchungen wird festgestellt, daß bei den Wahlentscheidungen der Schüler nicht ein Zensurenkalkül dominiert, sondern inhaltliches Interesse und die Einschätzung eigener Stärken und Schwächen, womit nicht gesagt werden soll, daß Zensuren für die Überlegungen der Schüler keine Rolle spielen,

zumal Interesse, Fähigkeit und Erfolgserwartung korrelieren. Eine erstaunlich geringe Rolle spielt die Wahlentscheidung der Freunde; wesentlich wichtiger ist demgegenüber, ob man bei dem Lehrer, der einen Kurs anbietet, gern Unterricht hat (SCHMIED 1982a; ECKERLE/KRAAK 1981; FRIES 1981; HUMMER 1979; v. ALT-STUTTERHEIM 1976, 1980). Die Wahl der Leistungskurse korrespondiert bei einem Drittel der Schüler weitgehend mit der späteren Studienfachentscheidung (v. ALT-STUTTERHEIM 1976; nach anderen Erhebungen liegt dieser Anteil bei über 50% (HUMMER 1979)); der überwiegende Teil der befragten Studenten ist entsprechend der Überzeugung, die richtige Wahl von Leistungs- und Grundkursen getroffen und in diesen Kursen eine gute Vorbereitung auf das Studium erfahren zu haben. Unter den Vorzügen der neuen gymnasialen Oberstufe wird eben dies am häufigsten hervorgehoben: man sei in selbständiges wissenschaftliches Arbeiten eingeführt worden und schätze auch im Rückblick die Möglichkeiten selbständiger Wahlentscheidungen. Unter den Nachteilen der reformierten Oberstufe wird am häufigsten auf die mit dem Numerus clausus zusammenhängende Punktejagd und auf den Leistungsdruck verwiesen, wobei fraglich ist, ob hier Spezifika der Organisationsform verantwortlich gemacht werden. Die nächsthäufige Mängelrüge kritisiert eher im Sinne der Reform ein zu geringes Fächerangebot in Grund- und Leistungskursen (v. ALT-STUTTERHEIM 1976, 1980).

Zur Frage des Leistungsdrucks und Schulstresses in der Oberstufe ist vielleicht am aufschlußreichsten die Untersuchung von SCHMIED (1982b). Ihm gelingt mit der Verbindung von Gruppeninterview und schriftlicher Erhebung recht überzeugend der Nachweis, daß gerade zu diesem Thema Schüler geneigt sind, Stereotype der kritischen öffentlichen Meinung zu reproduzieren, bei genauerer Nachfrage nach ihrer persönlichen, konkreten Erfahrung aber durchaus differenzieren, Streßsituationen bezeichnen und gegenüber den normalen Anforderungen des Schulalltags, die von der Mehrheit nicht als übermäßig belastend empfunden werden, abheben. Analoge Ergebnisse berichtet Schmied hinsichtlich der behaupteten Konkurrenzsituation zwischen Schülern der neuen gymnasialen Oberstufe. Einerseits wird die Feststellung eines harten Konkurrenzkampfes allgemein als zutreffend betrachtet, für die eigene Schulsituation aber mehrheitlich klar zurückgewiesen.

Selbstverständlich fallen die Befragungsergebnisse nicht durchweg positiv für die reformierte Oberstufe aus: Kritisiert wird von z. T. beträchtlichen Prozentsätzen (insbesondere der bayerischen Kollegiaten) die unzureichende Beratung, der ungünstige individuelle Stundenplan, die andauernde Belastung durch die kumulative Punktebewertung, die Überfülle des Stoffplans (v. ALT-STUTTERHEIM 1980). Dabei wird von einem Teil der Schüler bemängelt, was einem anderen gerade als Vorzug erscheint, die Möglichkeit der spezialisierenden Vertiefung z. B. und die Wahlfreiheit.

Solche widersprüchlichen Bewertungen mögen auf tatsächliche Unterschiede in der Situation der einzelnen Schulen zurückzuführen sein oder auf unterschiedliche Wahrnehmung ähnlicher Situationen durch Schülergruppen mit unterschiedlichen Voraussetzungen. Für letztere Annahme sprechen insbesondere Ergebnisse von SCHMIED (1982b). Er charakterisiert eine Teilgruppe seiner Stichprobe von Oberstufenschülern, die den Leistungsdruck als besonders stark empfindet: Diese Schüler akzeptieren prinzipiell die Leistungsanforderungen der Schule, erbringen aber insgesamt schwächere Leistungen; sie fühlen sich sozial isoliert und beklagen Konkurrenzverhalten und mangelnde Solidarität; die Schulerfahrung ist für sie insgesamt stark negativ getönt. Nach Meinung des Autors ist dies die Schülergruppe, für die die institutionellen Voraussetzungen der reformierten

Oberstufe besonders ungünstige sind. Dies mag in der Tat der Fall sein, obwohl erst eine vergleichende Betrachtung die Frage zu prüfen erlaubte, ob die psychosoziale Situation dieser Schüler wesentlich durch die neue Organisationsform bedingt ist. Die Untersuchung von HUMMER (1979), die einen Vergleich mit Schülern der traditionellen Oberstufe einschließt, zeigt jedenfalls keinen Unterschied zwischen beiden Gruppen in der Antwort auf die Frage, ob sie sich an der Schule wohlfühlten. Die auffälligsten Unterschiede zwischen Schülern beider Oberstufentypen findet sie hinsichtlich der Ausprägung von Interessen und Wertorientierungen. Danach führt die Wahl eines Fächerschwerpunktes die Schüler der neuen gymnasialen Oberstufe zu einer stärkeren Profilierung, aber auch gewissen Einengung ihrer damit zusammenhängenden Interessen. Dies kann zu Problemen beim Hochschulstudium für diejenigen Studenten führen, bei denen die Studienfachwahl nicht der Schwerpunktbildung in der Oberstufe entspricht (HUMMER 1982). Hinsichtlich des Schulwissens zeigen die wenigen vorliegenden Untersuchungen nur geringe Unterschiede zwischen den Gruppen. Sie erlauben jedenfalls nicht den Schluß, daß die Schüler der reformierten Oberstufe in dieser Hinsicht ungünstiger gestellt wären (KRAUSE/REINERS-LOGOTHETIDOU 1981; HUMMER 1979).

Die bisher vorliegenden empirischen Studien und Erfahrungsberichte reichen sicher nicht aus, um ein sehr detailliertes und einigermaßen vollständiges Bild der realen Situation zu zeichnen. Es fehlen insbesondere vergleichbare Untersuchungen über Erfahrungen und Einstellungen der Lehrer. Dennoch ist das Bild, das diese Studien geben, differenzierter und wohl auch realistischer als das die öffentliche bildungspolitische Diskussion weithin beherrschende, und sie bieten meines Erachtens der Erziehungswissenschaft vielfältige Argumente gegen eine Revision der Reform in Richtung auf die traditionellen Strukturen. Jedenfalls würde sie von der Mehrheit der Schüler offenbar als ein Rückschritt erfahren, als Abschneiden von Entscheidungsspielräumen, die sie nach eigener Einschätzung sinnvoll zu nutzen imstande sind. – Die vorliegenden Untersuchungen verweisen zugleich auf Mängel in der Durchführung der Reform, auf die Notwendigkeit intensiver Beratung der Schüler, enger Kooperation der Lehrer in der Kursplanung und zugleich der Eingrenzung organisatorischen Aufwands. Die Einzelschule braucht einen Spielraum, in dem sie innerhalb allgemeiner Rahmenrichtlinien die schwierige Balance zwischen einem vielfältig motivierenden Angebot an Lernmöglichkeiten und klar profilierter Schwerpunktsetzung, zwischen Differenzierung und sozialer Integration unter Berücksichtigung der jeweils besonderen örtlichen Gegebenheiten finden kann.

Die zitierten Studien geben keinen Hinweis, wie das zu erreichen wäre; aber sie demonstrieren doch eine wichtige Rolle derartiger Bildungsforschung – die des kritischen Anwalts der Bildungsreform.

Wie ich zu zeigen versucht habe, treten andere kaum minder bedeutsame Funktionen hinzu:

- die der begleitenden, optimierenden Evaluation in den frühen Entwicklungsstadien einer Reform – sei es in der institutionellen Verbindung von wissenschaftlicher Institution und Praxisfeld, sei es in einem praktischen Versuch, der die Rollenteilung zwischen Wissenschaftler und Praktiker partiell aufhebt,
- die der kritisch vergleichenden Evaluation erreichter und verfehlter Reformziele,
- die der Erforschung der großen Fragen der Lernfähigkeit und der gesellschaftlichen Funktionen des Bildungssystems, die sich zwar nicht unmittelbar auf die Reform beziehen, aus denen sich aber Reformenergien, -motive und -ziele wesentlich speisen,

– nicht zuletzt die der Analyse des Scheiterns von Reformen, die den Blick für die Komplexität eines sozialen Systems schärft, das insgesamt einer planvollen Änderung nur begrenzt zugänglich ist, das in allgemeinere soziale Zusammenhänge eingebunden bleibt, die vom Bildungssystem her kaum zu beeinflussen sind.

In der kurzen Entwicklungsgeschichte der Bildungsforschung sind immer wieder Tendenzen zu beobachten, eine einzige dieser Funktionen als die einzig fruchtbare und praktisch relevante zu propagieren. In vielen Fällen läßt sich dies als Versuch verstehen, die Paradigmen der Reform und die der Forschung einander anzugleichen. So verbindet sich etwa der Handlungsforschungsansatz in der Regel mit bestimmten Vorstellungen einer wünschenswerten pädagogischen Praxis. – Die faktische Konsequenz solcher Einengung dürfte freilich auch eine Einengung unseres Verständnisses von Entwicklungs- und Reformprozessen und ihrer Grenzen und Möglichkeiten sein.

### *Literatur*

- ACHTENHAGEN, F.: Einige Überlegungen zum gegenwärtigen Stand der Unterrichtswissenschaft. In: Unterrichtswissenschaft 7 (1979), S. 269–282.
- v. ALT-STUTTERHEIM, W.: Studieneinstellung ehemaliger Kollegiaten. Begleituntersuchung zur Kollegstufe. München 1976 (Arbeitsberichte Nr. 21. Staatsinstitut für Schulpädagogik München).
- v. ALT-STUTTERHEIM, W.: Die Kollegstufe im Urteil von Kollegiaten. Eine Befragung zur neugestalteten gymnasialen Oberstufe. München 1980 (Staatsinstitut für Schulpädagogik München, Wissenschaftliche Reihe).
- BASS, G. V.: A Study of Alternatives in American Education. Vol. I: District Policies and the Implementation of Change. Santa Monica, Ca. 1978.
- BECKER, H.: Beitrag und Einfluß der Bildungsforschung auf die Bildungsratsarbeit. In: Interaktion von Wissenschaft und Politik. Theoretische und praktische Probleme der anwendungsorientierten Sozialwissenschaften. Hrsg. vom Wissenschaftszentrum Berlin. Frankfurt a. M./New York 1977, S. 98–119.
- Bildung und Erziehung 33 (1980), Heft 1: Bildungsforschung – Retrospektive und Prognose.
- Bildungsforschung und Bildungspraxis 2 (1980), H. 1 u. 2.
- BOOTH, H.: Compensatory Preschool. Do its Effects Justify its Existence. In: Educational Review 28 (1975), S. 51–59.
- BRONFENBRENNER, U.: Is Early Intervention Effective? Washington, D. C., 1973 (Deutsch: Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung. Stuttgart 1974).
- BÜHL, W. L.: Schulreform. Daten, Fakten, Analysen. Eine soziologische Kritik zum Strukturplan des Bildungsrates. München 1971.
- CHIOUT, H.: Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland. Neue Wege und Inhalte in der Volksschule. Dortmund 1955.
- DAU, R.: Projekt „Head Start“ in Kritik und Gegenkritik. In: Zeitschrift für Pädagogik 17 (1971), S. 507–515.
- DEAL, T. E./NUTT, S. C.: Promoting, Guiding, and Surviving Change in School Districts. Cambridge 1979.
- DOCKRELL, W. B./HAMILTON, D.: Rethinking Educational Research. London 1980.
- DUNKIN, M. M./BIDDLE, B. J.: The Study of Teaching. New York 1974.
- ECKERLE, G.: Zur Bildungstheorie der neugestalteten gymnasialen Oberstufe. Bd. 1: Die Sicht der Lehrer. Weinheim/Basel 1980.
- ECKERLE, G./KRAAK, B.: Zur Bildungstheorie der neugestalteten gymnasialen Oberstufe. Bd. 2: Die Sicht der Schüler. Weinheim/Basel 1981.
- FLITNER, A.: Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München 1977.
- FRIES, M.: Die Auswirkungen der neugestalteten gymnasialen Oberstufe auf die Studienfachwahl an der Hochschule – eine empirische Untersuchung. In: FTHENAKIS, W. E. u. a. (Hrsg.): Bildungswirklichkeit, Bildungsforschung, Bildungsplanung. Donauwörth 1981, S. 84–95.
- GAGE, N. L.: The Scientific Basis of the Art of Teaching. New York 1978 (Deutsch: Unterrichten, Kunst oder Wissenschaft? München/Wien/Baltimore 1979).

- GARBARINO, J.: The Meaning and Implications of School Success. In: *Educational Forum* 40 (1975/76), S. 157–167.
- HARDER, W.: Die reformierte gymnasiale Oberstufe – Ausbildung wozu? In: *Neue Sammlung* 16 (1976), S. 388–404.
- Harvard Educational Review 48 (1978), No. 2: Perspectives on the Follow Through Evaluation.
- HEINZE, T./LOSER, F. W./THIEMANN, F.: Praxisforschung. Wie Alltagshandeln und Reflexion zusammengebracht werden können. München/Wien/Baltimore 1981.
- HERRIOTT, R. E./GROSS, N.: The Dynamics of Planned Educational Change. Berkeley 1979.
- HOPF, D., KRAPPMANN, L./SCHEERER, H. J.: Schulstufen im Wandel. Aktuelle Probleme der Grundschule. In: MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Bd. 2: Gegenwärtige Probleme. Reinbek bei Hamburg 1980, S. 1113–1176.
- HUMMER, A.: Schüler aus reformierten und herkömmlich organisierten gymnasialen Oberstufen. Ein Vergleich. In: *Psychologie, Erziehung und Unterricht* 26 (1979), S. 84–94.
- HUMMER, A.: Neuorganisierte gymnasiale Oberstufe und Vorbereitung auf das Studium. Manuskript 1982. Eingereicht bei Informationen – Bildung, Wissenschaft des BMBW.
- Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 27 (1981), Nr. 2: The Impact of Research on Policy and Practice in Education.
- JENCKS, CH.: Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America. New York 1972 (Deutsch: Chancengleichheit. Reinbek bei Hamburg 1973).
- KARABEL, J./HALSEY, A. H.: Introduction: Educational Research: A Review and an Interpretation. In: KARABEL, H./HALSEY, A. H. (Eds.): Power and Ideology in Education. New York 1977, S. 1–84.
- KEITEL-KREIDT, CH.: Reformen des Mathematikunterrichts in den USA. Geschichte, Reformkonzeptionen und Curriculumentwicklung. Bielefeld: Diss. 1982.
- KRAUSE, R./REINERS-LOGOTHEIDOU, A.: Kenntnisse und Fähigkeiten naturwissenschaftlich orientierter Studienanfänger in Physik und Mathematik. Die Ergebnisse des bundesweiten Studieneingangstest Physik 1978. Universität Bonn 1981.
- KUTZSCHBACH, D.: Tagebuchnotizen zum Schulalltag von Lehrern und Schülern in der reformierten Oberstufe. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 26 (1980), S. 271–279.
- LESCHINSKY, A.: Schulkritik und die Suche nach Alternativen. Die Situation in der Bundesrepublik und neuere Entwicklungen in den USA. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27 (1981), S. 519–538.
- LESCHINSKY, A.: Sebald Schwarz. Erscheint im Schleswig-Holsteinischen Biographischen Lexikon 1982.
- LOHE, P.: Erfahrungen mit der Oberstufenreform aus der Sicht der Schüler, der Fächer und der Lehrer. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 26 (1980), S. 307–318.
- LOHE, P./REINHOLD, K./HALLER, H.-D.: Die Reform der gymnasialen Oberstufe und ihre Verwirklichung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Bd. 2: Gegenwärtige Probleme. Reinbek bei Hamburg 1980, S. 1177–1213.
- MITTER, W./WEISHAUP, H. (Hrsg.): Strategien und Organisationsformen der Begleitforschung. Fallstudien über Begleituntersuchungen im Bildungswesen. Weinheim 1979.
- NISBET, J./BROADFOOT, P.: The Impact of Research on Policy and Practice in Education. Aberdeen 1980.
- OFFE, C.: Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt/Main 1975.
- REINHARDT, S.: Soziologische Defizite der Reform der gymnasialen Oberstufe. In: *Neue Sammlung* 17 (1977), S. 133–148.
- ROEDER, P. M.: Kompensatorischer Sprachunterricht. In: NÜNDEL, E. (Hrsg.): Lexikon zum Deutschunterricht. München 1979, S. 178–196.
- ROEDER, P. M.: Partizipation in der Schule. Erfahrungen über die Mitgestaltung des Unterrichts durch Schüler. In: GROHS, G./SCHWERTFEGER, J./STROHM, T. (Hrsg.): Kulturelle Identität im Wandel. Beiträge zum Verhältnis von Bildung, Entwicklung und Religion (Dietrich Goldschmidt zum 65. Geburtstag). Stuttgart 1980, S. 179–200.
- ROSENSHINE, B. B./FURST, N. F.: The Use of Direct Observation to Study Teaching. In: TRAVERS, R. M. W. (Ed.): Second Handbook of Research on Teaching. Chicago 1973.
- ROSS, S./ZIMILES, H./GERSTEIN, D.: Children's Interactions in Traditional and Nontraditional Classrooms. New York 1975.

- SCHMALOHR, E.: Möglichkeiten und Grenzen einer kognitiven Frühförderung. In: Zeitschrift für Pädagogik 16 (1970), S. 1–25.
- SCHMIED, D.: Fächerwahl, Fachwahlmotive und Schulleistungen in der reformierten gymnasialen Oberstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982), S. 11–30. (a)
- SCHMIED, D.: Leistungsdruck und Arbeitsaufwand in der reformierten gymnasialen Oberstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982), S. 31–54. (b)
- SCHWARZ, S.: Die elastische Einheitsschule. Gesamtbericht über den Lübecker Versuch ihrer Durchführung. In: Die Erziehung 8 (1933), S. 285–298.
- SEIDL, P./DREXLER, W.: Pädagogische Freiräume und administrative Regelungen: Drei Fallanalysen zur Oberstufenreform. In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980), S. 211–243.
- SMITH, L. M./KEITH, P. M.: Anatomy of an Educational Innovation. An Organizational Analysis of an Elementary School. New York 1971.
- STUKAT, K.-G.: Current Trends in European Pre-School Research with Particular Regard to Compensatory Education. Windsor 1976.
- SUPPES, P. (Ed.): Impact of Research on Education: Some Case Studies. Washington, D. C. 1978.
- SWIDLER, A.: Organization without Authority. Dilemmas of Social Control in Free Schools. Cambridge, Mass. 1979.
- WEIKART, D. P.: Über die Wirksamkeit vorschulischer Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 21 (1975), S. 489–509.
- WILDE, H.: Das Buxtehuder Modell (1968). In: HECK, G./EDLICH, G./BALLAUF, T. (Hrsg.): Die Sekundarstufe II. Grundlagen – Modelle – Entwürfe. Darmstadt 1978, S. 141–160.
- Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980), H. 2: Reform der gymnasialen Oberstufe.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Peter M. Roeder, Max-Planck-Institut f. Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33