

Hanisch, Thomas

Schulorganisation und Curriculumreform - Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II am Beispiel des Schulversuchs Kollegstufe NW

Blankertz, Herwig [Hrsg.]: *Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29. - 31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 89-99. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 13)*



Quellenangabe/ Reference:

Hanisch, Thomas: Schulorganisation und Curriculumreform - Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II am Beispiel des Schulversuchs Kollegstufe NW - In: Blankertz, Herwig [Hrsg.]: *Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29. - 31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 89-99 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231973 - DOI: 10.25656/01:23197*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231973>

<https://doi.org/10.25656/01:23197>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

13. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

13. Beiheft

Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern

Bericht über den 5. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 29.-31. 3. 1976 in der Gesamthochschule in Duisburg

Im Auftrage des Vorstandes
herausgegeben von Herwig Blankertz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1977

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Interaktion und Organisation in pädagogischen
Feldern** : Bericht über d. 5. Kongress d. Dt.
Ges. für Erziehungswiss. vom 29. - 31. 3. 1976
in d. Gesamthochsch. in Duisburg / im Auftr.
d. Vorstandes hrsg. von Herwig Blankertz. -
Weinheim, Basel : Beltz, 1977.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 13)

ISBN 3-407-41113-8

NE: Blankertz, Herwig [Hrsg.]; Deutsche Gesell-
schaft für Erziehungswissenschaft

© 1977 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41113 8

Inhaltsverzeichnis

HERWIG BLANKERTZ	
Vorwort.	5

A. Abhandlungen

WOLFGANG KLAFKI	
Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern – Thesen und Argumentationsansätze zum Thema und zur Terminologie	11

KLAUS MOLLENHAUER	
Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern.	39

THEODOR SCHULZE	
Kann Erziehung die Gesellschaft verändern?	57

B. Berichte der Arbeitsgruppen

THOMAS HANISCH	
Schulorganisation und Curriculumreform – Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II am Beispiel des Schulversuchs Kollegstufe NW	89

LUDWIG HUBER/HARTMUT HENTSCHEL	
Projektstudium und Hochschulorganisation	101

GÜNTER KOLB	
Mediendidaktik und Medienforschung in wissenschaftstheoretischer Sicht	117

DORIS KNAB/ULRICH KRÖLL	
Partizipation im Bildungswesen zwischen programmatischem Anspruch und Realisierungsproblemen	123

WALTER HORNSTEIN	
Interaktion und Organisation in der pädagogischen Beratung – Theoretische Ansätze und Planungen	133

LINE KOSSOLAPOW	
Rollenspiel als Medium der Entwicklung sozialer Kompetenz im vorschulischen Bereich	157
HEINRICH DAUBER/LUDWIG LIEGLE/RITA SÜSSMUTH	
Familienerziehung und Professionalisierung der Elternrolle	173
DIETER BAACKE	
Erfahrungen und Probleme mit Projekten im Bereich der Gemeinwesenarbeit . . .	181
HEINZ BACH/HANS THIERSCH	
Die soziale Karriere verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher – Probleme der Kooperation zwischen Sonderpädagogik und Sozialpädagogik	195
WALTER DÜRR/MICHAEL EHRKE	
Zur theoretischen und praktischen Relevanz empirischer Bildungsforschung	219
CHRISTIAN MARZAHN	
Lernprozesse und Kommunikationsstrukturen in selbstverwalteten Jugendzentren .	235
KARL-HEINZ SAHMEL/DIETER JUNGK	
Jugendliche ohne Ausbildungschancen als berufspädagogisches Problem	251
WILHELM MADER/HELLA KÜHNEL	
Adressatenbezug in der Erwachsenenbildung	261
RUDOLF KUNZLI/KARL FREY	
Fachdisziplinen in der Bildung – Disziplinierung oder Befreiung durch Wissenschaft?	273
CHRISTA CREMER/WOLF R. KLEHM	
Methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation	281
ULLRICH BOEHM/MICHAEL SCHABLOW	
Schulkritik als Kapitalismuskritik	295
ULRICH HERRMANN/GERD FRIEDERICH	
Qualifikationskrise und Schulreform – Berechtigungswesen, Überfüllungsdiskussion und Lehrerschwemme. Aktuelle bildungspolitische Probleme in historischer Perspektive	309
GERT LOOSE	
Interkultureller Vergleich über Beziehungen von Schulleistung und familialer Sozialisation – Die IEA-Studien	327
RAINER KLEFFMANN	
Fortschreitende Erziehungswissenschaft und mißlingende Interaktion	343

Schulorganisation und Curriculumreform – Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II am Beispiel des Schulversuchs Kollegstufe NW*

0. Vorbemerkungen

Im Juni 1975 hat die BILDUNGSKOMMISSION DES DEUTSCHEN BILDUNGSRATES ihren „Bericht '75 – Entwicklungen im Bildungswesen“ verabschiedet. In diesem Bericht ist nicht nur die tatsächliche Entwicklung des Bildungswesens für die Zeit der Arbeit und des Bestehens des Bildungsrates in Zahlen dargestellt, sondern mit diesem Bericht ist möglicherweise auch das Ende eines bestimmten (Selbst-)Verständnisses der Reichweite und Möglichkeiten von Bildungsreform und Bildungspolitik angezeigt.

Einschneidende finanzielle und auch politisch-administrative Einschränkungen bei der Realisierung von – zumindest anfänglich teilweise euphorisch vertretenen – Reformprogrammen sind unbestreitbar. Gleichzeitig tritt aber einer der in seiner Zielsetzung weitreichendsten Modellversuche, die Kollegstufe NW, in seine entscheidende Hauptphase. Es deutet sich an, daß konkrete Bildungspolitik weder einlinig optimistischen noch pessimistischen (Wissenschafts-)Vorstellungen entspricht.

Gerade bei der Arbeit in Projekten zur Bildungs- und Schulreform, deren Zielplanung als vorläufig abgeschlossen bezeichnet werden kann, sind nicht nur erwartungsgemäß die praktischen Probleme der konkreten Auseinandersetzungen zwischen Kultusverwaltungen und den direkt Beteiligten deutlich zutage getreten, vielmehr haben sich auch erhebliche theoretische Defizite ergeben. Es fehlt die theoriegeleitete Aufklärung über praktische Handlungsprobleme in durch konkrete Politik bestimmten Situationen. Mittels einer angewandten Planungs- und Organisationstheorie wäre zu begründen, wie Transformationen und Restriktionen von Innovationsprojekten wirken: Ausgehend von generellen gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen über die darin gesetzten Bedingungen politisch-administrativer Planung bis zu den in Handlungsfeldern auftretenden Widerständen von Personen und Situationsbedingungen, in denen sich letztlich das Schicksal von Reformprogrammen entscheidet.

Ein anspruchsvolles theoretisches Programm ließe sich mit den oft scheinbar schlichten Detailinteressen derjenigen verbinden, die tatsächlich an und in der Bildungsreform arbeiten, aber die Erfahrung haben machen müssen, daß sozialwissenschaftliche Theorie für ihre Tätigkeit häufig folgenlos bleibt.

Um diesen Problemzusammenhang bewegte sich auch die Diskussion der Teilnehmer der Arbeitsgemeinschaft. Der vorliegende Bericht dazu kann weder die theoretischen Fragen lösen, noch die praktische Problembewältigung anweisen. Es soll nur versucht werden, die je praktischen oder theoretischen Problematisierungsfragen und Lösungsan-

* Arbeitsgruppenleiter: HILBERT L. MEYER

Protokollant: THOMAS HANISCH

Referenten: MARTIN BAETHGE, GÜNTER KUTSCHA, und HANS-DIETRICH RAAPKE

sätze thematisch zusammenzufassen und in Bezug auf das Kollegstufenmodell darzustellen.

1. Zur Funktion von Schulversuchen.

Bildungspolitische und Bildungsökonomische Bedingungen

Die bildungspolitische Ausgangslage hat sich verschlechtert. Anfänglich schien Bildungsreform nicht nur im Sinne technokratischer Expansion ökonomisch geboten, sondern auch als inhaltliche Strukturreform durch den von gesellschaftlichen Gruppen ausgeübten Legitimationsdruck durchsetzbar. Dieser ging von dem offensichtlicher werdenden und dann auch strategisch bekannt gemachten Widerspruch zwischen grundgesetzlichem Gebot nach Chancengleichheit und faktisch restringierender und selektiver – an gesellschaftlicher Hierarchie orientierten – Zuteilung von Sozialchancen durch das Schul- und Ausbildungssystem aus.

Von den weitgespannten Erwartungen blieben nurmehr Illusionen und/oder Reformruinen übrig. Bei aufmerksam verfolgter wissenschaftlicher Auseinandersetzung ließ sich aber auch schon 1963 lesen „daß es wahrscheinlich falsch ist, das Erziehungswesen als ein Mittel zur gesellschaftlichen Umwälzung zu betrachten“ (BRIM 1963, S. 75) und schon 1972, ungefähr zwei Jahre, nachdem auch im Rahmen einer Regierungserklärung (1969) der Bildungsreform als Strukturreform erstmalig Priorität eingeräumt worden war, ließen die Planungsdaten der inzwischen eingerichteten BLK erkennen (u.a. analysiert bei BAETHGE 1972), daß auch die quantitative Bildungsreform nicht in erwartetem Maße stattfand.

Der Versuch, diese Restriktionen theoretisch zu klären, konnte sowohl idealisierte oder ‚vulgäre‘ (vgl. dazu u.a. STRAUMANN 1973) bildungsökonomische Modellannahmen als auch eine schlicht ‚abgeleitete‘ oder fehlende Theorie staatlichen Handelns nachweisen (vgl. RONGE/SCHMIEG 1973).

Dabei blieb der Status der begonnenen Schulversuche, der dabei auftretenden Realisierungsprobleme und der Stellenwert von vereinzelt Strukturreformmodellen gegenüber der elementweisen Übernahme in das immer schwerer einzugrenzende Regelschulsystem planungstheoretisch ungeklärt (vgl. MEYER/THOMA 1974).

Dazu lassen sich zwei Fragen stellen: Welcher Spielraum oder welche ‚relative Autonomie‘ steht dem Staat gegenüber wirtschaftlichen Bedingungen zur Bildungsplanung und vor allem Realisierung von Reformen zur Verfügung? Und im Anschluß daran: Welche Bedeutung haben in diesem Abhängigkeitszusammenhang Schulversuche an sich und für die Einführung und Verbreitung von Änderungen des Regelschulsystems?

Bezüglich eines generellen Zusammenhangs zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem läßt sich einsehbar machen, daß eine grundlegende Veränderung des Berechtigungswesens über strukturelle Reformen von Bildung und Ausbildung ohne entsprechende Veränderung im Beschäftigungssystem selber nicht durchsetzbar ist. Gleichzeitig weisen aber empirische Analysen nach, daß es keine eindeutige Bestimmbarkeit von Qualifikationsanforderungen über die Ermittlung der durch technologischen Wandel induzierten Veränderung der Produktion gibt, da die zugehörigen Bestimmungsgrößen – technologische Struktur der Arbeitsmaschinerie, Arbeitserfordernisse, qualifikatorische Struktur der Beschäftigten und Arbeitsorganisation – sowohl systematisch, wie

dann auch ‚wirtschaftspolitisch‘ strategisch gegeneinander ausspielbar sind (vgl. BAETHGE u. a. 1973).

Relative Autonomie liegt eher in der teilweise offenen inhaltlichen Gestaltung genereller Qualifikationen, die zudem nicht nur auf die Erfordernisse der Produktion beschränkt bleiben können, sondern sich auf alle Anforderungen gesellschaftlicher Lebensprozesse einstellen und dabei inhaltlich auch besondere legitimatorische Bedürfnisse erfüllen müssen.

Im Kontext dieser unveränderten Bedingungen werden Funktion und Relevanz von Schulversuchen ambivalent, weil diese – gleichsam einem Balancemodell entsprechend – sowohl Ausdruck von Konzessionen staatlicher Administration an gesellschaftliche Reformbewegungen sind, als auch, oft ohne bewußte Erkenntnis dieses Zusammenhangs durch die Beteiligten, faktische Konzessionen der engagierten Akteure an das politische System darstellen, weil sie staatliches Reformhandeln von dem Druck auf allgemeine Veränderung der Schulstruktur entlasten. Dabei kann nicht vorab entschieden werden, ob solche Experimentalprogramme, worin ja schon systematisch die Offenheit ihrer Konsequenzen – nicht nur in modelltheoretischem Verständnis – liegt, zu „Reformpotential paralysierenden Reforminseln“ (ROLF 1974, S. 88) degenerieren, oder aber im Gegenzug Reformrealisierungsstrategien lernen lassen und durch ihren auch nur partiellen Erfolg Kontingenzbewußtsein schaffen und damit, von einem weiterentwickelten Stand ausgehend, neuen Legitimationsdruck auf als überwindbar erwiesene Schulverhältnisse ausüben (vgl. kritisch zum Verhältnis von Bildungsreform und Modellversuch auch RAAPKE 1976).

2. Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II/Kollegstufe NW: ein curriculares Integrationsprojekt

Zumindest die formale Forderung nach Herstellung der ‚Gleichrangigkeit und Gleichwertigkeit‘ von beruflicher und allgemeiner Bildung ist zum Gemeinplatz geworden. Die Desolatheit der Situation der Berufsausbildung ist unbestreitbar (vgl. u. a. die HAMBURGER LEHRLINGSSTUDIEN 1973f. und auch eher konservativ z.B. STRATMANN 1973). Reformprogramme, die über den schulischen und damit staatlichen Bereich hinausgehen, wie das Berufsbildungsgesetz, sind vorerst gescheitert oder aufgeschoben. Gründe dafür liegen unter anderem in der strukturellen Verflechtung von wirtschaftlichem Bereich und Berufsbildung und der damit von vornherein beschränkten Möglichkeit auch von Reformen im Rahmen von Ausbildungsordnungen und darauf bezogener Curriculumkonzeption. Eine sozialhistorische Herleitung kann zeigen, wie umfassend in bezug auf ökonomische, soziale und politische Bedingungen das gegenwärtige System beruflicher Bildung der über Arbeitsteilung induzierten Trennung von ‚Hand- und Kopfarbeit‘ entspricht. Insofern kann die These Gültigkeit beanspruchen, daß es gleichsam naiv sei, die Integration von berufliche und allgemeiner Bildung in allen ihren Organisationsbereichen hauptsächlich über curriculare Integration bewirken zu wollen (vgl. dazu BAETHGE 1975).

Differenzierte Lösungsmöglichkeiten eröffnen sich aber, wenn zwischen verschiedenen Integrationsformen und -graden unterschieden wird:

- der internen Integration allein der beruflichen Bildung selber, also der Lernorte (Teilzeit-)Berufsschule und betriebliche Ausbildung,
- der Integration aller Lernorte beruflicher und allgemeiner Bildung, wie sie z. B. die Empfehlungen der BILDUNGSKOMMISSION DES DEUTSCHEN BILDUNGSRAATES als „Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen“ intendieren (vgl. kritisch zu der dabei geforderten Lernorttheorie KELL 1975 a),
- und der Integration allein der bisher getrennten schulischen Anteile beruflicher und allgemeiner Bildung.

Vor allem die schulische Integration scheint im Rahmen gegebener rechtlich-administrativer Handlungsbefugnisse noch eher als andere Möglichkeiten realisierbar. Aber schon dabei werden organisatorisch auch andere Ausbildungsbereiche berührt, z. B. bei dem Versuch zur ‚Blockung‘ des Teilzeitberufsschulunterrichts die Ausbildungs- und/oder Beschäftigungsbetriebe der betroffenen Jugendlichen.

An der Integration des schulischen Bereichs, unter Einbeziehung alleine der Möglichkeiten, die durch vorhandene Regelschulen gegeben sind, setzt der Entwurf der Planungskonzeption „Kollegstufe NW“ an. Auf dem Hintergrund einer knappen Skizze der inhaltlichen und organisatorischen Prämissen und Ziele des Kollegstufenmodells soll der konzeptionelle Kern des Versuchs, das System von Schwerpunkten als Verknüpfungsrahmen inhaltlich-curricularer und sozial-organisatorischer Dimensionen des Versuchs dargestellt werden (vgl. u. a. PLANUNGSKOMMISSION KOLLEGSTUFE ²1974, BLANKERTZ 1974, KELL 1975b, LEMPERT 1974).

In Auseinandersetzung mit tradierter kanonisierter Allgemeinbildung und einem Verständnis von beruflicher Bildung als ‚nur‘ beruflicher Bildung werden unter Bezug auf die gesellschaftlichen Bedingungen technischer Zivilisation die didaktischen Leitkriterien der Wissenschaftsorientiertheit allen Lernens sowie aus dem demokratischen Selbstverständnis der BRD das Prinzip der Kritik entwickelt. Als Konsequenz der Bemühungen um sachliche Integration aller der möglichen berufs- und studienqualifizierenden Abschlüsse der beteiligten Schülergruppierungen wird eine vollständige horizontale und vertikale Durchlässigkeit der zu entwickelnden Bildungsgänge gefordert.

Die genannten Intentionen lassen sich in folgenden Strukturkriterien zusammenfassen:

1. Organisatorisch:

- a) Organisatorische Integration aller beteiligten Schulen,
- b) Auflösung der Klassenverbände in Kurssysteme;

2. Curricular:

- a) Curriculare Integration aller Bildungsgänge,
- b) Entwicklung und Zuordnung aller Kurse in bezug auf die 3 Lernbereiche des Modells: obligatorischer Bereich, Schwerpunkte und Wahlbereich.

Der *obligatorische Bereich* (als Gesellschaftslehre ausgelegt in Politik und deutsche Sprache) dient als allen Schülern verbindlicher und gemeinsamer Lernbereich, der nicht durch andere Kurse ersetzt werden kann. Damit soll auch über thematische Integration die soziale Integration der Lehrenden und Lernenden befördert werden.

Der *Schwerpunktbereich* selber, der den zentralen curricularen Bezugspunkt für die Strukturierung aller Bildungsgänge des Kollegstufenmodells unter Berücksichtigung ihrer wechselseitigen Abgrenzung und Verknüpfung bildet, differenziert sich in Schwerpunkte,

die durch Zuordnung von Leitdisziplinen (Wissenschaftsbezug) und beruflichen Ausbildungsgängen (Berufsbezug) gebildet werden. Mit der Entscheidung für ein Schwerpunktprofil und die damit möglichen Abschlüsse wählt der Schüler seinen Bildungsgang im Kolleg.

Der *Wahlbereich* erfüllt weitergehende Funktionen der Individualisierung des Lernangebots. Der Kollegiat kann entsprechend seiner speziellen Interessen Kurse aus dem gegebenen Unterrichtsangebot frei wählen. Es besteht so auch die Möglichkeit, den Wahlbereich zur Vertiefung und Erweiterung des jeweiligen Bildungsganges in den Bereichen Schwerpunkt und Obligatorik zu nutzen.

Die *Binnenstruktur einzelner Schwerpunkte* muß folgende Differenzierungen ausfüllen:

- Gemeinsame, schwerpunktspezifische *berufliche Grundbildung* für alle möglichen Bildungsgänge,
- *Akzentuierungen*, Kurse, in denen Fachkompetenzen erworben werden können, die sich auf betriebliche Funktionskomplexe beziehen und branchenübergreifend ausgelegt sind,
- *Profilierungen*, Kurse, in denen die Möglichkeit zur branchenbezogenen Intensivierung und Differenzierung der funktionsbezogenen Fachkompetenzen geboten wird.

Schwerpunktprofile (Bildungsgänge) sind dann Kurszusammenstellungen im jeweiligen Schwerpunkt, die sich auf bestimmte Fachkompetenzen und die damit verbindbaren Abschlüsse beziehen. Dabei müssen Kombinationen zu *Fachabschlüssen A* (berufliche Erstqualifikation) und *Fachabschlüssen B* (weiterführende berufliche, studienbezogene und doppelqualifizierende Abschlüsse) möglich sein.

Durch die starke Orientierung der Sekundarstufe II an Abschlüssen (sowohl berufsbezogenen als auch studienberechtigenden) ergibt sich die Möglichkeit, solange alle Abschlüsse erreichbar bleiben, die inhaltliche Ausgestaltung der dazu führenden Bildungsgänge kombinatorisch flexibel zu machen. Durch fachwissenschaftsbezogene und berufsbezogene Überschneidungen der Schwerpunktprofile und der Schwerpunkte selber besteht die Möglichkeit, bei der Wahl eines anderen oder weiterführenden Schwerpunktprofils Teilleistungen anzurechnen. Damit soll die horizontale und vertikale Durchlässigkeit *in* und *zwischen* den Schwerpunkten erreicht werden. Die Systematik der Schwerpunktbereiche zeigt, wie – unter Einbeziehung der didaktischen Leitkriterien – dem Problem der Verbindung inhaltlich-thematischer Ziele und ausbildungsorganisatorischer Anforderungen eine organisatorisch-curriculare Achse eingezeichnet werden kann.

Dabei läßt sich der heuristische Wert der Schwerpunktskonzeption von beiden Seiten der Verbindung ausnutzen:

- Von ausbildungsorganisatorisch geforderten Abschlußmöglichkeiten ausgehend zur Bestimmung der fachdidaktisch notwendigen Angebote,
- unter Berücksichtigung gegebener fachdidaktischer ‚Ressourcen‘ und institutioneller Möglichkeiten zur kombinatorischen Entwicklung einer Gruppe möglicher Schwerpunkte (vgl. zu den Auswahl- und Entscheidungskriterien dabei BLANKERTZ 1974).

3. Funktionsprobleme von Schulversuchen: Interne oder externe Krisen? Zu den Aufgaben einer Restriktionsanalyse

Maßgebliche Entscheidungen über das Schicksal von Schulversuchen fallen erst im Prozeß ihrer Planungsumsetzung und -realisierung. Dies gilt einmal in ‚modelltheoretischem‘ Verständnis: kein zielgebundenes Planungskonzept kann alle seine nötigen Realisationsmaßnahmen vorausplanen, weil weder quantitativ die tatsächliche Problemfülle vollständig absehbar ist, noch qualitativ, weil sowohl die zeitabhängigen Veränderungen des Bedingungsgefüges, als auch die durch die Implementation des Modells selber bewirkten Bedingungsvariationen nicht im vorhinein endgültig antizipiert werden können. Zum anderen können sich bezogen auf die politische Dimension durch den Versuch selber und/oder durch Änderung der Bedingungen, die zu der Übernahme seiner Zielkonzeption in die Funktionsplanung der Kultusadministration geführt haben, die politischen Ausgangs- und notwendigen Rahmenbedingungen derart verändern, daß die Weiterverfolgung des Schulversuchs sukzessiv eingeschränkt wird. Auch Bemühungen der Beteiligten, solche Veränderungen ihrer Handlungsbedingungen zu antizipieren, können nur zu teilweise kompensatorischen Ausgleich führen.

Aber schon bevor die Verschärfung von Restriktionen Schulversuche offensichtlich verhindern sollte, stehen sie unter einem doppelten Funktions- und Legitimationsdruck. Getragen durch eine relativ kleine Gruppe an Planern und von vornherein engagierten Beteiligten muß das Konzept bei seiner Realisation, zwischen den Fronten, den Erwartungen und Interessen der Kultusverwaltung und der Betroffenen an der Basis genügen. Dabei kann es in der Konfrontation dann auch zum bloßen Anlaß und Medium der Artikulation und Durchsetzung allgemeiner, vom Versuch unabhängiger Interessen werden.

Im Konfliktfeld der gesellschaftlichen politischen und versuchsspezifischen Bedingungen bilden die auftretenden Funktionsprobleme ein dauerndes Krisenpotential für die Realisierung des Innovationsvorhabens. Sofern sich solche Krisen als Strukturprobleme identifizieren lassen, wird für ihre Bewältigung und die Analyse der Stellung der Beteiligten dazu die Möglichkeit entscheidend, ihren Verursachungs- und Wirkungsscharakter näher zu bestimmen. In analytischer Absicht soll dazu zwischen *internen* (z. B. Kommunikations- und Entscheidungsunfähigkeit der Beteiligten im Schulversuch) und *externen* Krisen (z. B. nichterfolgende, aber notwendige juristische Absicherung inhaltlich und curricular bedeutsamer Reformelemente) unterschieden werden. Beide Arten von Krisen können sich wiederum *offen* oder *latent* entwickeln (z. B. als heimliche Zielverschiebungsprozesse, die im Sinne nicht öffentlich gemachter Partialinteressen die faktischen Ziele des Versuchs entscheidend verändern und möglicherweise die ursprüngliche Intention desavouieren). Real lassen sich diese Unterscheidungen nicht als ‚primäre Gegensätze‘ aufrecht erhalten, zumal da Krisen, die anfänglich vorrangig in einem der Bereiche lokalisierbar sind, weitere Krisen nach sich ziehen können (z. B. können Funktionsprobleme in der Binnenstruktur eines Schulversuchs zu verstärktem Legitimationsdruck durch die Kultusverwaltung auf die betroffenen Planungsgremien führen, mit dem Hinweis, ‚zu weitgespannte‘ Erwartungshaltungen abzubauen).

Wie aber läßt sich entscheiden und bewerten, ob bestimmte Krisen Strukturprobleme anzeigen, die wiederum relevant für ein mögliches Scheitern des Versuchs werden könnten? Schwierigkeiten liegen schon darin, Kriterien zu entwickeln, mit denen über das Scheitern des Projekts befunden werden kann (vgl. zu diesem Komplex MEYER 1975).

Eine ‚Scheiternsgrenze‘ wäre, kategorial begriffen, sicher dann erreicht, wenn die Variation der Außenbedingungen ihr ‚positives Maximum‘ und die noch realisierbaren Ziele ihr ‚unverzichtbares Minimum‘ erreicht hätten, ohne daß sich daraus noch übereinstimmende Entscheidungskriterien entwickeln ließen. Diese Situation angenommen müßte ferner bestimmt werden, inwieweit sie Ergebnis nicht näher bestimmter ‚subjektiver‘ Einschätzungen oder aber ‚objektiverbarer‘ Bewertungsgrößen ist. Damit wäre aber noch nicht geklärt, ob die generelle Realisierbarkeit bestimmter Ziele oder nur ein spezifisches Realisationsprogramm als undurchführbar ausgewiesen ist. Politisch ist zudem zu fragen, ob, als Zurechnungsproblem, die hinter dem Versuch stehende Politik als nicht ausreichend unterstützend oder der Versuch als solcher scheitern. Anders herum könnten auch einzelne Versuche durchaus erfolgreich arbeiten, insgesamt aber soweit davon entfernt sein, auf das Regelschulsystem einwirken zu können, daß dem hinter den Versuchen stehenden bildungspolitischen Programm Versagen zu attestieren wäre.

Der Stellenwert von Funktionsproblemen scheint damit nicht absolut auszumachen; denn deren Bewertung hängt von den nicht eindeutigen Kriterien des Scheiterns und den in diesem Zusammenhang eingeschätzten Restriktionen ab. Ein Ausweg aus dieser objektivistisch betrachteten Relativität kann angesichts der gesellschaftspolitischen Gebundenheit von Schulversuchen nur daran liegen, in der jeweiligen politischen Konstellation mit allen Beteiligten den wiederum politischen Stellenwert der geleisteten Problemlösung im Schulversuch zu bestimmen und danach über Scheitern oder Weiterverfolgbarkeit zu entscheiden.

Für die detaillierte Restriktionsanalyse zur Realisierung anstehender Planungsvorhaben stellt sich die Aufgabe, curriculare, organisatorische und soziale Probleme (vgl. zum sozialen Problembereich ABELS/PELTZER-GALL 1976) in ihren jeweiligen Wechselwirkungszusammenhängen konflikt- und problemantizipierend zu erfassen, um als analytisches Gegenstück einer versuchsbezogen angewandten Planungstheorie fungieren zu können. Bezogen auf die Verflechtung der Problembereiche ist zu analysieren, inwieweit entscheidungs- und handlungsinterne Restriktionen darin liegen, daß z.B. durch die Implikationen von Festlegungen im organisatorischen Bereich die Verfolgung bestimmter curricularer Intentionen verhindert wird. Die Bedeutung dieser Analysen liegt unter anderem darin, daß bestimmte, erst bei der Realisation feststellbare Zielkonkurrenzen aus der zum Zeitpunkt der allgemeinen Zielplanung gegebenen Kontingenz der Realisationsmöglichkeiten systematisch nicht absehbar sind.

Restriktionsanalyse kann sich aber nicht nur mit systematischen Zusammenhängen von Schulversuchen befassen, sondern muß insbesondere die Handlungen, Einstellungen und Interessen der Beteiligten in ihrer doppelten Rolle als Träger und Betroffene des Versuchs in den Blick nehmen. Mögliche Konflikte liegen hier zumeist in einer Divergenz des Zielsystems des Versuchs und der Beteiligten selber. Die zugrunde liegenden Divergenzen von Motiven und Interessen gilt es aufzudecken (vgl. dazu LENZEN/MEYER 1975, S. 178ff.) und zu untersuchen, inwieweit rationalisierbare Scheingegensätze verhindern, daß ausreichende Motivation zur inhaltlichen und aktiven Teilnahme an der Versuchsgestaltung und -durchführung besteht.

Motivationskrisen stellen sich oft als ‚Entscheidungsunfähigkeit der Basis‘ dar, deren strukturelle Bedingtheit wird aber erst verständlich, wenn es gelingt, die äußeren Kommunikations- und Entscheidungsschwierigkeiten auf handlungsleitende Motivationskomplexe zurückzuführen. Methodische Ansätze dazu liegen darin, die Restriktionen der Wahrnehmungs- und Selektionsregeln bei der Rezeption von Entscheidungssituationen und die Verzerrungen der kognitiven Verarbeitungsprozesse bei der Entwicklung

problemlösungshemmender Entscheidungsvorschläge aufzudecken. In der Organisation von diskursiven Entscheidungssituationen, in denen dann Ergebnisse der Restriktionsanalyse als Erklärungsangebote thematisiert werden könnten, läge ein planerisches Pendant zu diesem Stück Restriktionsanalyse.

4. *Konstruktive Evaluation? Zur Stellung der handlungsorientierten Begleitforschung im Kollegschulversuch*

Die bisher genannten Restriktionen und Funktionsprobleme zeigen, daß es schon während der Realisationsplanung des Schulversuchs systematischer Aufklärung über jeweils aktualisierte Probleme und deren weitergehende (Entscheidungs-)Folgen bedarf. Gleichzeitig gilt es, diese Analyse so anzulegen und zu nutzen, daß sich daraus wiederum Konstruktionshilfen für die problemlösende und weiterführende Realisation ergeben.

Insofern eine solche prozeßbegleitende, mittelfristige Versuchskontrolle und Optimierungsstrategie auch umfassend Handlungsbedingungen, Handlungen und Handlungsfolgen der Beteiligten des Schulversuchs zu untersuchen hat, erfüllt sie schon Aufgaben, wie sie sonst einer herkömmlichen außenstehenden und nachgängigen Bewährungsprüfung des Versuchs zugerechnet werden. Eine methodologische Analyse solcher Evaluationskonzepte zeigt, daß sich die Ziele Konstruktionshilfe, Versuchsanalyse und Bewährungskontrolle weder faktisch noch intentional sinnvoll voneinander trennen lassen (vgl. MEYER ²1974, S. 207ff.).

So ist von vornherein für die Evaluation des Kollegstufenmodells ein planungsorientiertes Evaluationsdesign (vgl. dazu GRUSCHKA u. a. 1975) entwickelt worden, das sich als ‚handlungsorientierte Begleitforschung‘ nicht allein aus methodologisch-systematischen Überlegungen begründen will, sondern das eigene Forschungskonzept in die gesellschaftstheoretisch bestimmbaren Funktionen des Schulversuchs einordnet (vgl. ZEDLER 1975). Schon aus den notwendigen Interessen politischer Administration an der zweckrationalen Transformation des von ihr mitzuverantwortenden Zielprogramms ergibt sich die Zuweisung von Optimierungsfunktionen an eine wissenschaftliche Begleitung. Versuche zur Funktionsoptimierung können aber nur dann relevant werden, wenn gegenüber den Beteiligten die ihnen abgeforderten Leistungen als legitimiert ausgewiesen werden. Dieser Zwang zur Legitimation gilt ebenso für den Nachweis erfolgreicher Realisation des Schulversuchs gegenüber der politisch-gesellschaftlichen Öffentlichkeit. Bewältigt werden die Ziele der *Versuchs-Optimierung* und *-Legitimation* mittels bewertender *Kontrollen* und daran orientierter *Konstruktionshilfen*.

Diese einer wissenschaftlichen Begleitung faktisch schon implizierten Aufgaben müssen aber erst offengelegt werden, damit sie in ihrer inhaltlichen Auffüllung für alle Beteiligten zugänglich und entscheidbar werden. Die damit thematisierte Bedingungsanalyse der Begleitforschung kann ihre aufklärende und selbstreflexive Intention nur dadurch umfassend realisieren, daß sie die Analyse ihrer eigenen Bedingungen und der methodisch bedingten Konsequenzen ihres Vorgehens mit der umfassenderen Analyse der im gesellschaftlichen Umfeld und im Schulversuch selbst gegebenen Bedingungen des Handelns aller Beteiligten verknüpft. Thematischer Gegenstand dieser Analyse sind dann die Restriktionstendenzen und das innovative Potential von Innen- und Umwelt des Schulversuchs.

Inhaltlich bilden gesellschaftstheoretisch begründete ideologiekritische Kategorien die Bedingungen zur Analyse des materialen, empirisch faßbaren Reformprozesses. Dabei gilt entsprechend ein selbstreflexiver Bezug dadurch, daß die konkreten Studien im Verlauf des Untersuchungsprozesses Kriterien für die Beurteilung der theoretischen Kategorien und Erklärungsansätze und deren adäquate Anwendung bilden. Analog muß das Verhältnis zwischen dem Evaluationsdesign selbst und einzelnen projekt- und problembezogenen evaluativen Studien gerechtfertigt werden.

Zur methodologisch geleiteten Umsetzung der genannten Ziele einer prozeßbegleitenden und handlungsorientierten Begleitforschung müssen adäquate Kriterien des untersuchungsmethodischen Vorgehens entwickelt werden. Diese unterscheiden sich von den Vorstellungen einer herkömmlichen Ergebnisevaluation, die sich am einheitswissenschaftlichen Programm empirisch-analytischer Modellforschung orientiert.

Als allgemeine Kriterien zur Gestaltung konkreter Forschungsprozesse sollen folgende Maximen gelten:

1. Ziel der Evaluation ist in erster Linie die Lösung auftretender Probleme des Schulversuchs, nicht die Überprüfung allgemeiner Hypothesen und Theorien.
2. Die Wissenschaftlergruppe steht nicht in einer distanzierten Position zum Untersuchungsfeld, sondern sie ist an der Innovation aktiv und direkt beteiligt.
3. Die Evaluation bezieht sich nicht auf Einzelpersonen oder ‚Experimental‘-Gruppen, sondern ist Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung als Gruppe mit den anderen im Schulversuch engagierten Gruppen in den politisch-praktischen Versuchsfeldern.
4. Problem/Prozeßdefinitionen und -interpretationen müssen von allen Beteiligten gemeinsam entwickelt werden. Die Trennung von Evaluationssubjekten und -objekten soll nicht aufrecht erhalten werden.

Für die Verlaufsform eines Aktionsforschungsprojektes werden folgende Schritte vorgeschlagen (vgl. GRUSCHKA u. a. 1975, S. 717ff.):

1. Identifizierung von Handlungsproblemen in realen Situationen und Bedingungsanalyse ihrer Genese und ihres Stellenwerts im Gesamtzusammenhang des Schulversuchs.
2. Die Überprüfung der Relevanz und Signifikanz der in Handlung und Konstruktion gesetzten Problemlösungsstrategien.
3. Kritik und Korrektur der Handlungsstrategie.
4. Reproblematisierung des Evaluationsdesigns durch die Evaluatoren.

Im Kontext der Intentionen des Schulversuchs und der an seiner Verwirklichung beteiligten Personen sind unter bezug auf die spezifischen Erfordernisse des jeweils aktuellen Innovationsprozesses konkrete Untersuchungsbereiche zu fixieren. Im Zusammenhang des skizzierten Evaluationsdesign lassen sich diese weder von vornherein noch vollständig festlegen. Es besteht nur die Möglichkeit, ein allgemeines System evaluativer Problembereiche vorzuschlagen, das Ziele und organisatorische Umsetzungsfunktionen des Versuchsfeldes miteinander vermittelt. Dieses System kann dann als heuristischer Bezugsrahmen für die Arbeit in konkreten Gruppen vorgeschlagen werden.

5. *Schlußbemerkungen. Zum Verhältnis von Bildungsreform und Restriktionsanalyse*

Am Modell des Schulversuchs Kollegstufe läßt sich zeigen, daß es möglich ist, zu versuchen, theoretische, methodologische und organisatorische Strategien zu entwickeln, in der Absicht, den Planungs- und Legitimationsbedarf, der sich aus den Widersprüchen und Benachteiligungen unseres Gesellschaftssystems ergibt, zu deren Überwindung zu nutzen. Auf das Schulsystem bezogen deshalb, weil sich das Kollegstufenkonzept als Integrationsansatz regional schon vorhandener personeller und institutioneller Ressourcen systematisch auf die Veränderung des Regelschulsystems übertragen läßt. Im Gegensatz zu gesondert eingerichteten Modellversuchen ergeben sich daraus zwar schwerwiegendere Umsetzungsprobleme, deren Überwindung zeigt aber dann nicht nur die Realisierbarkeit bestimmter Zielkonzepte an sich, sondern weist die Veränderbarkeit des allgemeinen Schulsystems nach.

Bezogen auf allgemeine Bildungsreform kann festgestellt werden, daß alle Zielkonzepte, die nicht die Analyse der Bedingungen der Möglichkeit ihrer Realisierung als konstitutive strategische Zielvariable integrieren, gleichsam die unterstellte ‚relative Autonomie des Bildungswesens‘ so nutzen, daß der, immer schon angelegte, ideologische und legitimatorische Charakter dieser Formel geradezu verstärkt durch unhinterfragte Reformillusionen zum Tragen kommt (vgl. BOURDIEU/PASSERON 1971).

Auch erziehungswissenschaftliche Diskussion muß sich der Genese und Bedingtheit ihrer Reformkräfte im gesellschaftspolitischen Umfeld vergewissern, um nicht gegen ihre Intentionen wissenschaftlicher Legitimation das Geschäft der Ideologen zu besorgen.

Im Hinblick auf die Diskussion um Schulversuche, deren Zielvorstellungen nicht zuletzt im Umkreis gesellschaftlicher Reformbewegungen entwickelt und verfochten worden sind, gilt es, sie im Zusammenhang ihrer Genese, Bedingungen, Funktionen, Restriktionen und alternativen Möglichkeiten darauf zu befragen, welchen ökonomischen, politischen und sozialen Interessen sie dienen.

Im Gegensatz zu den bisher meist gescheiterten Programmen, die die Chancen ihres Gelingens höchstens äußerlich antizipieren konnten, müssen alternative Konzepte entwickelt werden.

Als eine Möglichkeit ließe sich eine Strategie denken, die nicht mehr von gleichsam naiv maximalen Programmen ausgeht, deren hohe Zielerwartung dann resignationsfördernd eingeschränkt wird, sondern von der Analyse gegebener Durchsetzungsmöglichkeiten aus versucht, für weitergehende Zielperspektiven transformationsrelevante Basisreformen breit gestreut durchzusetzen.

Literatur

- ABELS, H./PELTZER-GALL, H.: Schulsozialarbeit in der Kollegstufe. Essen 1976 (polykop. Skript).
BAETHGE, M.: Abschied von Reformillusionen. In: b:e 5 (1972) 11, S. 19–28.
BAETHGE, M. u. a.: Produktion und Qualifikation. Göttingen 1973 (polykop. Skript).
BAETHGE, M.: Die Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung als Forschungskonzept für die Berufsbildungsforschung. In: ROTH, H./FRIEDRICH, D. (Hrsg.): Bildungsforschung. Probleme Perspektiven – Prioritäten. Bd. 1 (Deutscher Bildungsrat. Studien und Gutachten der Bildungskommission. Bd. 50) Stuttgart 1975.

- BLANKERTZ, H.: Zur curricularen Entwicklung von Schwerpunkten. In: DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Empfehlungen der Bildungskommission. Bonn 1974.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J.-C.: *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart 1971.
- BRIM, P.: *Soziologie der Erziehung*. Heidelberg 1963.
- GRUSCHKA, A. u. a.: Bestimmungsmomente eines Evaluationsdesigns für die integrierte Sekundarstufe II. In: FREY, K. u. a.: *Curriculum-Handbuch*. München 1975.
- GRUSCHKA, A. (Hrsg.): Ein Schulversuch wird überprüft – Das Evaluationsdesign für Kollegstufe NW als Konzept handlungsorientierter Begleitforschung. Kronberg 1976.
- KELL, A.: Planung und Koordination des Curriculum im Verbund von mehreren Lernorten. In: FREY, K. u. a.: *Curriculum-Handbuch*. München 1975.
- KELL, A.: Probleme der Curriculumentwicklung im Sekundarbereich II. In: FREY, K. u. a.: *Curriculum-Handbuch*. München 1975.
- LEMPERT, W.: Materiale Chancengleichheit für alle? Der Modellversuch Kollegstufe NW. In: Ders.: *Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung*. Frankfurt/M. 1974.
- LENZEN, D./MEYER, H. L.: Innovation durch Schulversuche? In: HAFT, H./HAMEYER, U. (Hrsg.): *Curriculumforschung. Theorie und Praxis*. München 1975.
- MEYER, H. L.: Zur wissenschaftlichen Begleitung. In: PLANUNGSKOMMISSION KOLLEGSTUFE: *Kollegstufe NW. Ratingen* ²1974.
- MEYER, H. L.: Evaluationsforschung. Der Stand der Diskussion. Münster 1975 (polykop. Skript).
- MEYER, H. L./THOMA, G.: Schulversuch. In: WULF, C. (Hrsg.): *Wörterbuch der Erziehung*. München 1974.
- RAAPKE, H.-D.: Vom Nutzen und Nachteil der Modelle in der Bildungsreform. In: SCHULENBERG, W. (Hrsg.): *Reform in der Demokratie*. Hamburg 1976.
- ROLFF, H.-G.: Bildungsplanung. In: WULF, C. (Hrsg.): *Wörterbuch der Erziehung*. München 1974.
- RONGE, V./SCHMIEG, G.: *Restriktionen politischer Planung*. Frankfurt/M. 1973.
- STRAUMANN, P. R.: Zur Vulgarisierung der Bildungsökonomie. In: *Leviathan* 1 (1973) 1, S. 71–89.
- ZEDLER, P.: Gesellschaftstheoretischer Bezugsrahmen des Evaluationsdesigns. Münster 1975 (polykop. Skript).