

Rolff, Hans-G.

Perspektiven einer projektorientierten und kooperativen Gesamtschulplanung

Scheuerl, Hans [Hrsg.]: *Erziehungswissenschaft. Bildungspolitik. Schulreform. Bericht über den Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 12. - 15. April 1970 in der Kongresshalle in Berlin. Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, S. 125-140. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 9)*



Quellenangabe/ Citation:

Rolff, Hans-G.: Perspektiven einer projektorientierten und kooperativen Gesamtschulplanung - In: Scheuerl, Hans [Hrsg.]: *Erziehungswissenschaft. Bildungspolitik. Schulreform. Bericht über den Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 12. - 15. April 1970 in der Kongresshalle in Berlin. Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, S. 125-140* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-232880 - DOI: 10.25656/01:23288

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-232880>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23288>

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

9. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

9. Beiheft

Erziehungswissenschaft
Bildungspolitik
Schulreform

Bericht über den Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 12. – 15. April 1970 in der Kongreßhalle in Berlin

Im Auftrag des Vorstands
herausgegeben
von Hans Scheuerl
unter Mitarbeit von Michael Löffelholz

Verlag Julius Beltz · Weinheim · Berlin · Basel

Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers: Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43.

Anschrift der Schriftleitung: Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 90, Schönstr. 72 b.

Anschriften der anderen Herausgeber: Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstr. 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, 775 Konstanz, Jakobstr. 45; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstr. 19; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg 62, Kiwittsmoor 55; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von Esmarch-Str. 91; Prof. Dr. Peter Martin Roeder, 2 Hamburg 66, Parkberg 24; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46.

Anschriften der Autoren dieses Heftes: Prof. Dr. Heinz Bach, 65 Mainz-Bretzenheim, Am Eselsweg 33; Dr. Hans-Dieter Haller, 775 Konstanz, Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaft; Dr. Alfred Hardenacke, 53 Bonn, Bundeswirtschaftsministerium; Dr. Gotthilf Gerhard Hiller, 7031 Holzgerlingen, Gartenstr. 23; Prof. Dr. Torsten Husén, Armfeltsgatan 10', Stockholm NO, Schweden; Studienprofessor Dr. Manfred Hüttner, 46 Dortmund-Lottringhausen, Aufenangerstr. 15; Päd. Assist. Michael Jagenlauf, 463 Bochum-Querenburg, Inst. für Päd., Buscheyst. ; Prof. Dr. Joachim Knoll, 463 Bochum-Querenburg, Buscheyst. 1 A; Prof. Dr. Wolfgang Lempert, 1 Berlin 31, Blissestr. 2-6; Dr. Ingrid Lisop, 6369 Harheim, Weingärten 50; Staatssekretär Prof. Dr. Hermann Lübke, 463 Bochum-Weitmar, Am Buchenhain 2 a; Prof. Dr. Hans-Joachim Martikke, 741 Reutlingen, Gartenstr. 15; Prof. Dr. Wolfgang Mitter, 314 Lüneburg, Johannisstr. 40; Prof. Dr. Saul B. Robinsohn, 1 Berlin 33, Käuzchensteig 7; Dr. Hans-G. Rolff, 1 Berlin 42, Musselstr. 22; Prof. Dr. Heinrich Roth, 34 Göttingen-Nikolausberg, Rautenbreite 3; Dr. Gerlind Rurik, 433 Mülheim/Ruhr, Bussardweg 22; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46; Prof. Dr. Klaus Schleicher, 2 Hamburg 73, Kopernikusstr. 40; Päd. Assist. Hildegard Scholand, 463 Bochum-Querenburg, Inst. für Päd., Buscheyst.

Anschriften der Berichterstatter: Päd. Assist. Monika Broschart, 2 Hamburg 13, Von-Melle-Park 8; Dr. Karl Frey, CH 1700 Fribourg, Pérolles 6/III; Stud. phil. Hans-Joachim Göthel, 6453 Seligenstadt, Kettelerstr. 50; Päd. Assist. Dittfried Krause-Vilmar, 355 Marburg, Krummbogen 28, Block B; Päd. Assist. Michael Löffelholz, 2057 Wentorf, Reinbeker Weg 4; Päd. Assist. Hans-Peter Schäfer, 463 Bochum-Querenburg, Inst. f. Päd., Buscheyst.

Inhalt

Einführung	(HANS SCHEUERL)	9
Kongreßprogramm	11
Eröffnung und Begrüßung	15
HEINRICH ROTH	Erziehungswissenschaft – Schulreform – Bildungspolitik	17
TORSTEN HUSÉN	Innovationsforschung und Bildungsreform . Bericht über eine Zwischendiskussion (HANS SCHEUERL)	33 45
ARBEITSGRUPPE 1:		
	Primarstufe (Vorschule, Grundschule und För- derstufe) – Zur Genese, Durchführung und Kontrolle der Entscheidungsprozesse bei der Curriculum-Entwicklung Leitung: ILSE LICHTENSTEIN-ROTHER	47
WOLFGANG MITTER	Tendenzen der Primarstufenreform in den USA, England und der UdSSR mit besonderer Berücksichtigung der Entscheidungsprozesse bei der Curriculum-Entwicklung	49
GOTTHILF GERHARD HILLER	Symbolische Formen im Curriculum der Grund- schule	61
HANS-DIETER HALLER	Die Situation der Lehrplanentwicklung im Be- reich der Elementarerziehung	85
GERLIND RURIK	Möglichkeiten zur Steuerung von Lernprozes- sen im Vorschulalter Diskussionsbericht (MONIKA BROSCHE) Zusammenfassung für das Podium (KARL FREY)	99 119 121
ARBEITSGRUPPE 2:		
	Das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Politik im Prozeß der Bildungsreform – am Beispiel der Gesamtschule Leitung: WOLFGANG KLAFKI	123
HANS-G. ROLFF	Perspektiven einer projektorientierten und kooperativen Gesamtschulplanung Diskussionsbericht (DIETFRIED KRAUSE-VILMAR)	125 141

ARBEITSGRUPPE 3:

	Schulabschlüsse, Berufsausbildung und Berechtigungsverfahren	
	Leitung: JOACHIM MÜNCH	
	Vorbereitung: JOACHIM PEEGE	147
ALFRED HARDENACKE	Das Berufsbildungsgesetz – bildungspolitische Erfordernisse und gesellschaftspolitische Ansprüche	149
WOLFGANG LEMPERT	Erziehungswissenschaft und Verbandsinteressen als gestaltende Faktoren des westdeutschen Lehrlingswesens	163
MANFRED HÜTTNER	Die Abgrenzung zum beruflichen Schulwesen – ein Grundproblem der Didaktik der Wirtschafts- und Arbeitslehre in der Hauptschule .	179
INGRID LISOP	Die Abgrenzung zum allgemeinbildenden Schulwesen – ein Grundproblem der Didaktik der beruflichen Schulen	193
HEINZ BACH	Berufsbildung und Berufsbewährung lernbehinderter Jugendlicher	201
HANS-JOACHIM MARTIKKE	Erfordernisse der sozialen und beruflichen Eingliederung von psychodynamisch behinderten Jugendlichen	205
	Diskussionsbericht (HANS-JOACHIM GÖTHEL)	215

ARBEITSGRUPPE 4:

	Schulreform und pädagogische Öffentlichkeit	
	Leitung: OSKAR ANWEILER	
	Vorbereitung: OSKAR ANWEILER, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND .	219
SAUL B. ROBINSOHN	Thesen zum Thema: Bildungspolitik und Öffentlichkeit	221
	Diskussionsbericht (MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND)	225
KLAUS SCHLEICHER	Die Funktion der Eltern in der pädagogischen Öffentlichkeit – ein Vergleich englischer, amerikanischer und deutscher Traditionen wie Aufgaben	227
	Diskussionsbericht (MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND)	251

JOACHIM KNOLL	Der Beitrag der Kommunikationsforschung zur Erkenntnis pädagogischer Reformprozesse . . .	253
	Diskussionsbericht (MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND)	279
HILDEGARD SCHOLAND	Untersuchungen zur Verbreitung bildungspolitischer Innovationen in Massenmedien . . .	281
MICHAEL JAGENLAUF	Die Durchführung des Schulentwicklungsplans I in einer Gemeinde in Baden-Württemberg	289
	Diskussionsbericht (MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND)	295
ABSCHLUSSPLENUM:		
HERMANN LÜBBE	Politik und Wissenschaft	297
	Podiums- und Plenardiskussion Leitung HELLMUT BECKER	
	Bericht (MICHAEL LÖFFELHOLZ)	307

Perspektiven einer projektorientierten und kooperativen Gesamtschulplanung

Es liefe auf eine Verballhornung des Begriffs der Planung hinaus, wenn man die gerade anlaufenden Schulversuche mit integrierten Mittel- und Oberstufen bereits als Gesamtschulplanungen bezeichnete. Denn die Entwicklung der Gesamtschulen beruht bisher weniger auf systematischer Planung als vielmehr auf naturwüchsigen Prozessen, die von engagierten Bildungspolitikern oder von kommunalpolitischen Interessen in Gang gesetzt wurden, dann aber sich selbst überlassen blieben.

Gesamtschulplanung muß indes wie Bildungsplanung überhaupt in einer demokratischen und entwicklungsfähigen Gesellschaft als zukunftsbezogenes, zweckrationales Handeln von Kollektiven begriffen werden, das auf konsequente Reformen des gesamten Bildungswesens pragmatisch bezogen ist und seine inhaltliche Bestimmung durch wissenschaftlich angeleitete und öffentlich legitimierte Willensbildungsprozesse erfährt.

Der Gesamtschulentwicklung mangelt es bisher zumindest an zukunftsorientiertem, zweckrationalem Handeln von Kollektiven; an der systematischen Rückkopplung zu Reformen des gesamten Schulsystems; und an der wissenschaftlichen Anleitung. Denn:

- Die Lehrerkollegien handeln bestenfalls in sich als zweckrational kooperierende Kollektive; aber sie kooperieren kaum mit anderen Schulen, nicht einmal mit anderen Gesamtschulen.
- Eine planvolle Abstimmung der Gesamtschulentwicklung mit dem gesamten herkömmlichen Schulsystem ist noch nicht einmal als theoretisches Modell konzipiert.
- Von einer Kooperation mit den Schulbehörden kann im strengen Sinne des Wortes schwerlich die Rede sein. Eher ist ein gegenseitiger Eskarpismus zu beobachten, über den auch gelegentliche Sitzungen der Schulbehörden mit den Direktoren oder didaktischen Leitern von Gesamtschulen nicht hinwegtäuschen können.
- Die wissenschaftliche Anleitung ist spärlich und punktuell. Die Erziehungswissenschaft hat bisher lediglich die Notwendigkeit von Gesamtschulreformen begründet, indem sie den traditionellen Unterricht kritisierte. Sie beginnt die Funktion der Anleitung von Schulversuchen gerade erst zu erkennen, ohne sie schon hilfreich ausüben zu können – wobei es allerdings einige Ausnahmen gibt.
- Nahezu alle Gesamtschulversuche sind insofern nicht konsequent genug, als sie

merklich hinter dem zurückbleiben, was radikale Reformer für notwendig erachten.

Zweifellos ist diese Kritik der Gesamtschulentwicklung etwas grob geraten, was bei der gebotenen Kürze kaum zu vermeiden ist. Aber sie macht verständlich, wieso die unter Entscheidungsdruck stehenden Bildungspolitiker und die unter Handlungsdruck leidenden Lehrer der Erziehungswissenschaft vorwerfen, sie habe zwar neue Strukturmodelle konzipiert, ansonsten aber die Praxis mit ihren Problemen allein gelassen. Tatsächlich sind die Folgeprobleme der Strukturentscheidungen bisher noch weitgehend ungeklärt.

1. Offene Probleme der Gesamtschulplanung

Das kann an drei aktuellen Beispielen, die drei unterschiedliche Ebenen des Entscheidungsprozesses bezeichnen, exemplarisch gezeigt werden:

1.1 Differenzierung des Unterrichts

Es gibt eine Fülle von theoretischen Konzepten zur inneren und äußeren, zur Fachleistungs- und Interessen-, zur Kern- und Kurs- oder zur flexiblen Differenzierung. Wissenschaftlich geprüfte Anleitungen für die Praxis des differenzierten Unterrichts existieren jedoch bisher so gut wie gar nicht. Folgende Fragen sind beispielsweise noch unbeantwortet:

- In welchem Fach soll in welcher Weise zu welchem Zeitpunkt differenziert werden?
- Führen die verschiedenen Differenzierungsformen zu unterschiedlichem Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten?
- Führen die verschiedenen Differenzierungsmilieus zu feststellbaren Unterschieden in der Entwicklung der Kinder?
- Ist im System der Leistungsdifferenzierung die Durchlässigkeit größer als im traditionellen Klassenunterricht oder kleiner als bei flexibler Gruppierung?
- Welches ist der günstigste Wechsel der Differenzierungsformen in bezug auf die Aufmerksamkeitsbeanspruchung?
- Welche sozialen Interaktions- und Kommunikationsformen der Gruppendifferenzierung fördern am besten die Sozialerziehung?

Diese Fragen können auf der Ebene der Einzelschule entschieden werden.

1.2 Einbeziehung von Sonderschulen

Bisher existiert in der Bundesrepublik noch keine Gesamtschule, die Sonderschulen integriert hat. Auch die Empfehlung des Deutschen Bildungsrats zur „Ein-

richtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen“ enthält keinen Hinweis über die Einbeziehung von Sonderschulen. Bildungspolitiker und Lehrer erwarten deshalb immer ungeduldiger von der Erziehungswissenschaft die Klärung folgender Fragen:

- Welche Gründe sprechen für die Integration von Sonderschulen in die Gesamtschule?
- Bis zu welchem Grad der Lernbehinderung können Kinder in die Gesamtschule aufgenommen werden?
- Sollen Einrichtungen für Lernbehinderte und Verhaltensgestörte in additiver oder in integrierter Form einbezogen werden?
- Welche Folgerungen ergeben sich für die Bauplanung und die Ausstattung der Schulen?
- Welche Konsequenzen müssen für die Zusammenarbeit zwischen Lehrern verschiedener Ausbildungsrichtungen gezogen werden?

Wenn die Integration der Sonderschüler im Unterricht nicht gelingt, ist schließlich zu fragen, ob die Scheinintegration in einem faktisch additiven System nicht eher zu Belastungen, zu Frustrationen und gegenseitigen Aggressionen als zur sozialen Kooperation führt.

Diese Fragen lassen sich nicht mehr auf der Ebene der Einzelschule beantworten. Sie betreffen die Struktur des gesamten Schulsystems und müssen folglich auf einer höheren Ebene entschieden werden.

1.3 Integration der beruflichen Bildung

Die Dringlichkeit der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung ist zwar von der Erziehungswissenschaft hinreichend begründet worden. Diese Forderung bedarf jedoch, wenn sie nicht zur Ideologie erstarren soll, einer klärenden Konkretisierung.

So ist die Erziehungswissenschaft aufgefordert, zunächst einmal zu prüfen, für welche Zeit, in welchem Fach und auf welche Weise eine Integration überhaupt möglich ist. Darüber hinaus muß sie sich mit folgenden Einwänden beschäftigen:

- Die heute bestehenden Schulformen mit den verschiedenen Schulzweigen und Fachrichtungen sind nach den gesellschaftlichen Bedürfnissen entwickelt. Eine Auflösung dieses Systems würde dazu führen, daß zum Teil im Beruf unbrauchbare Fachkombinationen gewählt werden, was notwendig geringere berufliche Qualifikationen zur Folge haben würde.
- Die Beliebigkeit der Kurswahl kann gerade bei Einbeziehung der beruflichen Bildung dazu führen, daß alles Lernen zusammenhanglos wird. Es besteht auch die Gefahr, daß die Schüler Leistungsanforderungen ausweichen und vor allem besonders leichte Fächer im beruflichen Bereich wählen. Und schließlich:
- Die Auflösung der Jahrgangsstufen, die mit der Einbeziehung der beruflichen Bildung verbunden ist, kann neue Probleme zwischen älteren und jüngeren

Schülern aufwerfen. Die Interessen und Erfahrungsbereiche divergieren aufgrund der unterschiedlichen Reifungsstadien der Schüler noch so erheblich, daß ein für alle gemeinsamer Unterricht vom Lehrer gar nicht zu gestalten ist.

Die Entscheidung über die hier aufgeworfenen Probleme muß wiederum auf einer höheren Ebene fallen; denn Fragen und Kompetenzen zur beruflichen Bildung betreffen nach den geltenden Regelungen über die bildungspolitischen Instanzen hinaus u. a. wirtschafts- und sozialpolitische Entscheidungsgremien des Staates und die Selbstverwaltungsrechte der Wirtschaft.

2. Die Funktion der Erziehungswissenschaft bei schulpolitischen Entscheidungen

Wenn die Erziehungswissenschaft bei der Entscheidung über dieses nur beispielhafte genannte Bündel von Fragen mitwirken will, so muß sie erstens stärker auf gesellschaftliche Bezüge rekurrieren und zweitens alle Aussagen mit empirischem Gehalt auch mit empirisch-analytischen Methoden überprüfen. Eine derart konzipierte Erziehungswissenschaft kann für bildungspolitische Entscheidungen und für die Durchführung der Schulreform zweierlei leisten: Die komplexe Reflexion der Ziele und die Objektivierung der Entscheidungen durch empirische Forschung.

2.1 Reflexion der Ziele

Die Erziehungswissenschaft kann bildungspolitische Zielvorstellungen unter pädagogischen Gesichtspunkten prüfen und sie in einen systematischen Zusammenhang stellen. Sie kann darüber hinaus die einzelnen Zielvorstellungen klären, begründen oder kritisieren und sie untereinander abwägen. Z. B. hätte sie zu klären, was unter dem Globalziel „Chancengleichheit“ inhaltlich zu verstehen ist: Gleiche Chancen, die Intelligenz zu entwickeln; gleiche Chancen auf höheren Schulabschluß; oder gleiche Chancen auf individuelle Entfaltung in der Gesellschaft.

Dieser Ansatz führt konsequenterweise zu einer komplexen Theorie der Schule, die die scheinbare Willkürlichkeit bildungspolitischer Zielvorstellungen auf rationale Begründungszusammenhänge bzw. auf interessenpolitische Ideologien zurückführt.

Gleichzeitig macht der Ansatz deutlich, daß komplexe soziale Systeme wie die Schule immer mehreren Zielen zugeordnet sind, etwa allgemeingesellschaftlichen, wirtschaftlichen oder auch sozialpolitischen Bedürfnissen. Bereits dieser Hinweis genügt, um daran zu erinnern, daß bildungspolitische Entscheidungen auf einer Mehrzahl von Zielen beruhen, die nur durch einen interdisziplinären Ansatz erfaßt und zu einem komplexen Zielsystem zusammengebracht werden können.

Die Begründung der Zielvorstellungen durch die Wissenschaft kann allerdings nie so stringent geschehen, daß sie allein die Ziele für die Schulpolitik verpflichtend

machen würde. Die wichtigsten Richtungen der Wissenschaftstheorie konvergieren zunehmend in der Meinung, daß Zielentscheidung keineswegs allein durch Wissenschaft legitimiert werden könne. Die absolute Wertlehre hat sich ohnehin selbst diskriminiert. Und ebenso sind die Grenzen einer zieldeterminierenden Geschichtsphilosophie sichtbar geworden. Für die kritische Theorie der Gesellschaft formuliert HORKHEIMER: „Soweit die Geschichte nicht dem bewußten Sinn der sie planmäßig bestimmenden Menschen entstammt, hat sie daher auch keinen, und man kann ihre verschiedenen Bewegungsantriebe in einer bestimmten Epoche zwar wissenschaftlich unter Gesetze zu fassen suchen, aber die Behauptung eines verstehbaren Sinnes hinter den Begebenheiten . . . beruht auf philosophischer Erdichtung“¹⁾. Auf der anderen Seite (des Positivismus) zitiert POPPER, dem Wort von PASCAL zustimmend: „Die Geschichte selbst . . . hat weder ein Ziel noch einen Sinn, aber wir können uns entschließen, ihr beides zu verleihen“²⁾.

Zielentscheidungen über die Schulreform, etwa über die Integration der Sonderschulen, sind also immer auch politische Entscheidungen; sie müssen als solche von der Erziehungswissenschaft auch reflektiert werden. Diese Konsequenz zu ziehen, sind viele Wissenschaftler nicht bereit.

Umgekehrt gibt es nicht wenige Politiker, die Zielentscheidungen allzu gern der Verantwortung der Wissenschaft ansinnen, um sich selbst zu entlasten. Gerade die komplexen und wesentlichen Entscheidungen über den Gang der Schulreform kann die Erziehungswissenschaft aber nicht aus sich selbst heraus treffen. Das wird beispielsweise an der aktuellen Frage deutlich, ob die Berufsausbildung in Gesamtschulen leistungsfähiger sei als im herkömmlich separierten Berufsschulsystem. Dabei ist zu bedenken:

- Mit den zur Verfügung stehenden wissenschaftlichen Methoden gelingt es bisher nicht, die wichtigsten der am Berufsausbildungsprozeß beteiligten Faktoren konstant zu halten. Die Berufsausbildung wird von einer Fülle komplexer Faktorensysteme beeinflußt, die von der Schule und vom Betrieb, aber auch von der Familie oder vom Arbeitsmarkt einwirken. Weiter:
- Verallgemeinerungsfähige wissenschaftliche Ergebnisse müssen auf einer repräsentativen Auswahl von Fällen beruhen. Diese Fälle sind nur dann vergleichbar, wenn die Außenfaktoren konstant gehalten werden, was nur möglich ist, sofern die Einzugspopulation der Schulen gleichen sozioökonomischen und sozioökologischen Milieus entstammt und zudem kongruente Erfahrungen am Arbeitsplatz der Berufsausbildung macht. Wenn diese Kongruenz überhaupt zu erreichen ist, dann gilt das vermutlich nur für so wenige Fälle, daß Repräsentativität ganz und gar nicht erreicht wird. Weiter:
- Wesentlicher ist der Einwand, der die Frage der Vergleichbarkeit von Zielvorstellungen selbst problematisiert. Ein Vergleich wäre nur sinnvoll, wenn er den Lernerfolg der Schüler im herkömmlichen Berufsausbildungssystem mit dem entsprechenden Lernerfolg in der Gesamtschule unmittelbar vergleichen würde. Eine solche unmittelbare Vergleichbarkeit ist aber nicht gegeben, da die Gesamtschule unmittelbar vergleichen würde. Eine solche unmittelbare Vergleichbarkeit

ist aber nicht gegeben, da die Gesamtschule nach dem Willen der Schulreformer eine andere Schule sein soll, in der anderes auf andere Weise gelernt wird. Und schließlich:

- Wenn in den unterschiedlichen Berufsausbildungssystemen unterschiedliches gelernt wird, so entsteht das Problem der Zurechnung unterschiedlicher Lernleistungen. Theoretisch ließe sich die Zurechnung bewerkstelligen, wenn die einzelnen Lernleistungen je unterschiedlich gewichtet würden. Die Gewichtung selbst ist aber nicht mit wissenschaftlichen Methoden allein herbeizuführen; sie ist selbst eine politische Frage. Dieses Beispiel zeigt exemplarisch, daß die Erziehungswissenschaft schulpolitische Entscheidungen nicht selbst treffen, sondern immer nur in Teilaspekten klären kann. Dabei fällt der empirischen Forschung eine entscheidende Funktion zu. Wenn sich die empirischen Forschungen allerdings auf je vorfindliche Unterrichtsabläufe beschränken, dienen sie eher der Erhellung des Bestehenden als der Anleitung zur Reform. Dieses Dilemma ist jedoch kein prinzipielles. Die Erziehungswissenschaft kann über die je vorfindlichen Erfahrungen hinaus neue und andere Erfahrungen, etwa mit repressionsfreierer Erziehung, selbst produzieren, indem sie neue Unterrichtsmodelle in Form von Unterrichtsexperimenten entwirft, einführt und erprobt, was zumindest bei der Einführung der Innovationen auch ein politischer Akt ist.

2.2 Empirische Forschung und Experimentalprogramme

Die politisch-voluntaristische Dimension innovativer Unterrichtsexperimente ist selbstverständlich nicht mit naiver Beliebigkeit zu verwechseln; denn innovative Experimente sind nicht beliebig im Sinne von willkürlich. Ihr Entwurf ist freilich eine kreative Leistung, die über den Rahmen einer rigide verstandenen empirisch-analytischen Wissenschaft hinausgeht. Unterrichtsexperimente unterliegen jedoch einer Reihe von angebbaren Relevanzkriterien, die den Spielraum ihres Entwurfs begrenzen. Mindestens dreierlei Typen von Relevanzkriterien sind zu unterscheiden:

Relevanzkriterien werden zum einen vom Stand der Forschung bestimmt, der die Summe der geprüften Erkenntnisse beispielsweise über die Funktionsmängel der bestehenden Sonderschulen repräsentiert, wie die mangelnde Durchlässigkeit zu den sog. normalen Schulen und die Überrepräsentation von Arbeiterkindern und die Unterrepräsentation der angepaßten Mädchen. Die Forschung liefert insofern Entscheidungshilfen für die Auswahl von Unterrichtsexperimenten, als sie beispielsweise auf Experimente verweist, die über eine Integration mit den sog. normalen Schulen neue Chancen der Durchlässigkeit erprobt oder durch kompensatorischen Unterricht das Anpassungsdefizit der Jungen auszugleichen versucht – ohne dabei einen mittelschichtskonformen Anpassungsdruck ausüben zu müssen.

Relevanzkriterien ergeben sich zum zweiten aus den Bedingungen wissenschaftlich angeleiteter und kontrollierter Forschung selbst. Verschiedene Fragestellungen, wie etwa die nach den gesellschaftlichen Kosten einer Integration von allgemein-

bildenden und berufsbildenden Schulen, lassen sich aus z. T. schon genannten Gründen auch durch Experimente nicht objektiv beantworten.

So bleibt in jedem Fall eine dritte Kategorie von explizit politisch orientierten Relevanzkriterien, die sich etwa von den Zielen der Bildungspolitik herleiten lassen, die aber auch von der zur Verfügung stehenden Finanzmasse oder von den Intentionen der Wirtschaftspolitik abhängen.

Zu beachten gilt, daß alle drei Typen von Relevanzkriterien interdependent sind und sich Prioritätenentscheidungen nur unter Abwägung aller drei Gesichtspunkte rational und transparent fällen lassen. Das bedeutet letztlich, daß Unterrichtsexperimente immer im Zusammenhang mit komplexen Experimentalprogrammen stehen müssen, die eine Vielzahl von empirischen Einzelexperimenten in einen gemeinsamen theoretischen Bezugsrahmen einfügen und deren umfassendes Zweck-Mittel-Folgen-Gefüge allein Aufschluß über den Stellenwert von Experimenten geben kann. Ein besonderes Problem liegt in der Unmöglichkeit, aus den globalen Zielvorstellungen Subziele zu deduzieren und diese eindeutig in Mittelentscheidungen für die konkrete Unterrichtspraxis umzusetzen. Dieses Problem wird durch die Rückkopplung der Unterrichtspraxis in das Zweck-Mittel-Folge-Gefüge zwar entschärft, aber noch nicht gelöst. Es gehört zu den dringendsten Aufgaben der Curriculumtheorie, dieses Problem an eine Lösung heranzuführen.

3. Reform durch Entwicklungsprojekte in reflexiven Schulen

Sollen die Ergebnisse der Experimentalprogramme für das soziale Handeln der Betroffenen überhaupt bedeutsam sein, dann müssen die ihnen vorausgehenden Fragestellungen zumindest in enger Kommunikation zwischen den Wissenschaftlern einerseits und den Lehrern und Schülern andererseits gemeinsam formuliert werden. Für die Beteiligung der Lehrer an den ständig anfallenden Entscheidungen sprechen nicht nur demokratische Bestrebungen, den Lehrern mehr Mitbestimmungsrechte zu verschaffen, sondern auch funktional begründete Erfordernisse: Denn es ist auch in der Zukunft kaum damit zu rechnen, daß die Lehrer für Innovationen und Reformen von vornherein aufgeschlossen sind. Eher ist Resistenz zu erwarten. Diese Resistenz ist ein allgemeines Phänomen, das viele Ursachen hat: Dazu gehören zum Beispiel die Anstrengungen, die durch die Notwendigkeit des Um- und Dazulernens entstehen, der Widerwille gegen aufgezwungene Änderungen, der mögliche Verlust von persönlichen Bindungen, die Angst, in der neuen Situation nicht mehr bestehen zu können, die Uneinsichtigkeit der Beweggründe des Wandels und gewiß auch die Unsicherheit, die mit der aktuellen „Selbstbefreiungs-“Kampagne der Schüler verbunden ist, sofern sie sich explizit gegen die Lehrer wendet.

Wenn also Neuerungen in das Bildungswesen eingebracht werden sollen, so muß bei den Lehrern zunächst ein beträchtliches Maß an subjektiven Vorbehalten abgebaut werden. Das gelingt noch am ehesten, wie Erfahrungen der Betriebssozio-

logie zeigen, wenn die Innovationen mit allen Beteiligten zusammen implementiert werden. Administrative Anordnungen von oben führen indes zur Ablehnung der Neuerungen; deren Durchführung ist dann allein schon deshalb gefährdet, weil sie nicht gewünscht wird und folglich leicht an durchaus überwindbaren Schwierigkeiten des Alltags scheitert. Der Ansatz der modernen Betriebssoziologie versucht demgegenüber, allen Beteiligten Mitentscheidungsrechte zu geben. Weil die anstehenden Entscheidungen unmittelbar auf der Ebene der Arbeitsausführung anfallen, können sie schließlich auch gar nicht oder doch nur in geringerem Maße vorwegeregelt werden, sondern erst durch Diskussion und Kooperation auf unterer Ebene fallen.

Innovationen im Wirtschaftsbetrieb unterscheiden sich jedoch in einem wesentlichen Punkte von Innovationen im Schulbetrieb: In der Wirtschaft geht es nur um die Implementation außerhalb des Betriebes längst gewonnener Erkenntnisse. In der Schule hingegen müssen die neuen Erkenntnisse, etwa über bisher unerprobte Formen des differenzierten Unterrichts, erst selbst gewonnen werden. Daraus folgt die Notwendigkeit, einen Teil der erziehungswissenschaftlichen Forschung in die Schule zu verlegen. Forschung wird dabei zum „Research by doing“ oder zum „action research“, d. h. zur „Forschung im Vollzug“. Im Gegensatz zum klassischen Experiment ermöglicht die Forschung im Vollzug die Reflexion der am Experiment Beteiligten auf sich selbst. Schulreform wird zum Lernprozeß aller Beteiligten; das Subjekt des Experiments ist zugleich Teil des Objekts, auf das sich das Experiment richtet. Lernen wird in der Sprache von LUHMANN zum reflexiven Mechanismus: „Mechanismen werden reflexiv dadurch, daß sie auf sich selbst angewandt werden“³).

Wenn der Begriff des reflexiven Mechanismus aus LUHMANNs eigener Sozialtheorie, die insbesondere auf die Stabilisierung sozialer Systeme durch Reduktion von Komplexität abzielt, herausgelöst und in den Bezugsrahmen eines innovativen Planungsrahmens gestellt wird, vermag er eine durchaus kritische Funktion zu erfüllen. Er macht deutlich, daß Lernen in der Schule bisher wenig reflexiv war.

Das Lernen erschien als eigene oder als zugetragene Erfahrung anderer. Nach LUHMANN spiegelte es in der Art der Generalisierung des behaltenen Wissens „den intermittierenden Stil des Erfahrens wider. Es läßt Ausnahmen und Durchkreuzungen zu und macht sich dadurch in hohem Maße gegen Widerlegung und Enttäuschung immun. Erfahrungswissen ist daher traditionell orientiert, sucht Sicherheit in Fixierungen, die etwa auftretenden Änderungsanlässe solange wie möglich ignorieren, und umgibt sich mit einem Hilfsgerüst von mehr oder weniger elastischen Enttäuschungsaufklärungen und -zurechnungen“⁴). Forschung im Vollzug hingegen ist geradezu zwangsläufig reflexiv: Die Zielsetzungen innerhalb des Systems wie die Wünsche auf Änderungen dieser Ziele gehen in die Versuchsanordnung selbst ein. Die einzelne Schule formiert sich dabei zu einem dynamischen und flexiblen Subsystem. Die reflexive Einzelschule leitet somit den Prozeß einer rollenden Reform ein, d. h. sie entfaltet ihre eigenen Voraussetzungen und Ziele, überprüft sie im Sinne ihrer funktionalen Zulänglichkeit und im Hinblick auf ihre Schlüssigkeit, bestätigt oder widerlegt sie und formuliert sie möglicherweise immer

wieder neu. Die derart reflexive Schule ermöglicht umfassende und komplexe Lernprozesse, die sich nicht nur auf Schüler beziehen, sondern auch die Lehrer zum Lernen des Lernens stimulieren und zudem die soziale Sensibilität aller im System Handelnden erhöht. In der reflexiven Schule hat Forschung im Vollzug zunächst die Funktion, neue Unterrichtsprojekte, etwa zur flexiblen Gruppendifferenzierung, zu entwerfen, zu entwickeln, empirisch zu kontrollieren und anschließend ihre Folgen mit der höchstmöglichen Objektivität zu messen. Forschung im Vollzug hat also im Gegensatz zum klassisch-statischen Experiment nicht nur Hypothesen zu verifizieren oder zu falsifizieren, sondern in erster Linie Entwicklungsprojekte zu entwerfen und zu implementieren. Dieser neue Typus der Forschung wirft allerdings methodologische Probleme auf, deren Reflexion sich selbst noch im Anfangsstadium befindet. Insbesondere ist noch ungeklärt, ob von einer Objektivität der ermittelten Ergebnisse, die traditionell durch das Postulat der intersubjektiven Überprüfbarkeit definiert wurde, überhaupt noch in einer sinnvollen Weise gesprochen werden kann, wenn sich die Variablen jedes Experiments in ständigem Fluß befinden und mithin auch nicht mehr eindeutig zu kontrollieren sind. Neue Erfahrungen beispielsweise mit differenziertem Unterricht fließen immer wieder in die Versuchsanordnung selbst ein, so daß der differenzierte Unterricht sich im Vollzug durch die Forschung selbst ändert und weiterentwickelt.

Ebenso wichtig wie die Vermehrung unmittelbar unterrichtsrelevanter Erkenntnisse ist die Funktion der Forschung im Vollzug, alle am Experiment Beteiligten in Aufklärungsprozesse über die sozialen Determinanten ihres eigenen Handelns zu verstricken und damit ihre soziale Sensibilität zu erhöhen, sowie sie bezüglich der Methoden der empirischen Sozialforschung kenntnisreich und kritisch zugleich zu machen.

4. Institutionelle Voraussetzungen

Es gehört gewiß zu den wichtigsten Aufgaben der erziehungswissenschaftlichen Forschung an den Hochschulen, eine adäquate Methodologie der Forschung im Vollzug zu entwickeln. Der überwiegende Teil der konkreten Forschungs- und Entwicklungsarbeiten für die Gesamtschulplanung muß aus den genannten Gründen jedoch dezentral in den einzelnen Schulen selbst erfolgen. Das bedeutet allerdings nicht, daß die Schulen die Forschung im Vollzug isoliert durchführen. Zwar ist es richtig, wenn HÜBNER fordert: „Nicht von außen herangetragenene bornierte Fragestellungen, sondern die an den Erfahrungen und dem daraus resultierenden Problembewußtsein der in der Gesamtschule Agierenden gewonnenen (Fragestellungen) müssen im Vordergrund versuchsbegleitender Forschung stehen. Die Beantwortung solcher Fragestellungen allein kann zugleich zu einer Schärfung des Problembewußtseins und einer bewußteren Verarbeitung sozialer Erfahrungen bei allen Beteiligten und damit zu einer erhöhten Reflexivität des gesamten sozialen Systems Gesamtschule führen“⁵⁾.

Aus dieser Feststellung darf nicht geschlossen werden, daß über forschungsrelevante Fragestellungen die Schule allein zu entscheiden hat. Den traditionell ausge-

bildeten Lehrerkollegien fehlt heute zwar nicht durchweg, aber doch vielfach die nötige wissenschaftliche Kompetenz und zudem prinzipiell die politische Legitimation zum alleinverantwortlichen Entscheiden über Forschungsprojekte, die, wie solche der Schulreform, zweifellos gesellschaftspolitisch relevant sind. Würden solche Entscheidungen allein aus der Situation der isolierten Einzelschule heraus getroffen, so entstünde zum einen das Problem, daß sich die Einzelschulen an ihrer eigenen Mittelmäßigkeit oder gar an pädagogischer Skurrilität orientierten. Zum anderen drohte dann die Gefahr, daß sich die Einzelschulen gleichsam reprivatisierten und unverbindlichen Einzelinteressen dienten, wobei jede Schule möglicherweise eine so extrem individuelle Prägung erhalte, daß sie mit anderen überhaupt nicht mehr kompatibel wäre. Diese Tendenz zur Reprivatisierung, die aus vielen der Schriften zur Demokratisierung der Schule herauszulesen ist, wäre deshalb so verhängnisvoll, weil dann die Vielzahl von Subsystemen „Einzelschule“ die Sozialisationsfunktion des Gesamtsystems „Schule“ nicht mehr wahrnehmen könnte, nämlich die Vermittlung einer breiten Grundbildung, die jeder Schüler in vergleichbarer Weise erfährt und die eine interpersonelle Kommunikation und gewaltlose Regelung von Konflikten und mithin friedvoll gesellschaftliche Existenz erst möglich macht. Zudem wäre auch fraglich, ob die in autonomen Einzelschulen integrierte Berufsausbildung wirklich jenes Minimum an beruflichen Qualifikationen berücksichtigte, das gesellschaftliche Arbeit verlangt.

Entwicklungsforschung in der Einzelschule und übergreifende Planung der Sozialisation durch die Schule stehen also in einem Zielkonflikt, dessen rationale Austragung eine adäquate Institutionalisierung der Koordinierung von Einzelschulen, Wissenschaft und Politik voraussetzt. Ein entsprechendes Organisationsmodell liegt bisher nicht vor. Die wenigen bereits publizierten Vorschläge, wie etwa der von FÜRSTENAU⁶⁾, sehen die Schule nur als isoliertes Subsystem, nicht aber als Gesamtsystem, das auch die Sozialisationsfunktion wahrnimmt. Erfahrungen aus anderen sozialen Systemen können nicht linear übertragen werden, weil dort die Problemlage eine entschieden andere ist als im Schulsystem: In der Wirtschaft geht es bei der Innovationsplanung im wesentlichen allein um die Überwindung von Resistenz gegen Wandel. In Forschungsinstituten sind Innovationsstrategien nahezu ausschließlich auf die Gewinnung neuer Erkenntnisse abgestellt. In der Schule müssen jedoch beide Funktionen gleichermaßen berücksichtigt und zudem Rückkopplungen zu den gesellschaftspolitischen Interessen beachtet werden. In Anbetracht dieser Situation kann es im folgenden nur darum gehen, einige allgemeine Perspektiven und Probleme eines solchen Organisationsmodells aufzuzeigen, wobei es mehr darauf ankommt, die Probleme aufzuzeigen, als vorschnelle Lösungen zu propagieren.

4.1 Die Kooperation von Schule und Wissenschaft

Bei der Konzipierung, Implementation und Auswertung der Forschung im Vollzug müssen die Lehrer von erziehungswissenschaftlichen Experten unterstützt wer-

den. Die bei der Forschung im Vollzug zu lösenden Aufgaben: wie allgemeine und fachspezifische Curriculumentwicklung, Messung des Lernzuwachses und der Einstellungsänderungen der Beteiligten, Datenverarbeitung und Forschungsorganisation überschreiten die Kompetenz eines einzelnen Fachmannes bei weitem. Auch innerhalb eines herkömmlichen Schulfachs und der entsprechenden Wissenschaft ist es häufig zu so ausgeprägten Spezialisierungen gekommen, daß selbst bei Grundlagenforschungsproblemen Arbeitsteilung zwischen verschiedenen Spezialisten notwendig wird. Wissenschaftler und Lehrer müssen also ihre Arbeit an den Entwicklungsprojekten arbeitsteilig, aber gemeinsam durchführen. Das wirft insbesondere in der Bundesrepublik schwierige Kooperationsprobleme auf, die nur gelöst werden können, wenn dabei gruppenspezifische Erkenntnisse berücksichtigt werden, die Kooperationsbarrieren auf beiden Seiten abbauen. So sind Lehrer, die A. FISCHER plastisch „pädagogische Handwerker“ nannte, an arbeitsteilige Kooperation traditionell nicht gewöhnt. Lehrer arbeiten isoliert von ihren Kollegen im Klassenraum; Kooperation findet bestenfalls außerhalb des Unterrichts statt. Es ist allgemein bekannt, daß ein ungeschriebenes Gesetz existiert, welches dem Lehrer verbietet, einen Kollegen während des Unterrichts im Klassenraum zu besuchen. Voraussetzung für kooperatives Verhalten der Lehrerschaft ist zunächst eine größere Distanz zu ihrer eigenen Rolle. Dem wirken allerdings die objektiven Erwartungen und Sanktionen entgegen, die traditionell die Lehrerrolle definieren. FÜRSTENAU beschreibt die Lehrerrolle wie folgt: „Auf die Lehrerrolle wirkt sich (ein) Gegeneinander von Rollenvorschrift . . . und kindlichen Verhaltensweisen und Tendenzen der Schüler verwirrend und verunsichernd aus. Verhaltenskonflikt und -unsicherheit sind in der Lehrerrolle weitgehend institutionalisiert. Schon am Ausbildungsmuster der Lehrer ist das ablesbar: Es ist im besonderen Maße durch Zweifel, wie weit die Ausbildung . . . wissenschaftliche, fachliche Ausbildung an wissenschaftlich pädagogischen Ausbildungsstätten sein muß, . . . belastet und verunklärt“⁷⁾. Lehrer fürchten Kontrollen von außerhalb offenbar deshalb, weil sie ihre eigene Autorität untergraben. Und in diesem Punkte ist das Lehrerkollegium gegenüber Außenstehenden absolut solidarisch. Der amerikanische Bildungsforscher HOWARD BECKER hat in einer empirischen Untersuchung über die Einstellungen von Lehrern herausgefunden, daß die Herausforderung der Lehrerautorität als schlimmstes Vergehen in der Schule überhaupt angesehen wird⁸⁾. Folglich müssen Lehrer eine Beteiligung von Wissenschaftlern an der Projektentwicklung also eher fürchten als begrüßen. Denn es gehört nicht zuletzt zu den Aufgaben der an der reflexiven Forschung im Vollzug beteiligten Wissenschaftler, traditionelle Vorurteile und Unzulänglichkeiten der Lehrer aufzudecken. Auch auf seiten der Wissenschaftler sind die Voraussetzungen für eine Kooperation mit Lehrern nicht gerade günstig. Zum einen sind Wissenschaftler nicht selten von der Schule frustriert. Das geht einerseits auf ihre eigene Schülerzeit zurück. Zum anderen hatten Wissenschaftler bisher häufig den nicht von der Hand zu weisenden Eindruck, von seiten der Bildungspolitik lediglich zur Verschaffung von Alibis eingesetzt zu werden. Umgekehrt gehört eine gewisse Praxisferne zum eingeschliffenen Selbstverständnis der Wissenschaftler, was beispielsweise mit dazu beitrug, daß viele erziehungswissenschaftliche Arbeiten sich auf Kritik an der Schule konzentrieren,

wobei auch die Lehrer nicht verschont werden. Schließlich gibt es bisher auch unter den an individualistischen Leistungsstandards orientierten Wissenschaftlern nur wenige, die über befriedigende Erfahrungen mit interdisziplinär-kooperierender Arbeit und über die ausreichende soziale Phantasie und Sensibilität verfügen. Wenn also in Zukunft wissenschaftliches Expertenwissen für die Schule hilfreich werden soll, so bedingt das zunächst mühevoll gruppendynamische Trainingsprozesse für Forscher und Lehrer, die – um nicht folgenlos zu bleiben – direkt mit der Arbeit in der Schule verbunden werden müßten. Um zu einer wirksamen Kooperation mit den Lehrern zu gelangen, sollten die Wissenschaftler beispielsweise erwägen, einen – natürlich nur geringen – Teil der Unterrichtsverpflichtungen der Lehrer mitzuübernehmen, wozu allerdings noch einige beamtenrechtliche Restriktionen überwunden werden müssen. Eine Beteiligung der Wissenschaftler am Unterricht hätte zweierlei Vorteile: Zum einen würden sich die Wissenschaftler das Vertrauen erwerben, das für eine verständnisvolle Kommunikation mit den Lehrern unabdingbar ist. Zum anderen würden sie dabei Primärerfahrungen über die Schulpraxis sammeln, was der Konzipierung konkreter Entwicklungsprojekte zugute käme. Auf der anderen Seite sollten die Lehrer künftig stärker auf die Arbeit mit empirischen Forschungsmethoden vorbereitet werden. Für beide Gruppen müßte zudem sichergestellt werden, daß sie nicht nur über die Mittel, sondern auch über die Ziele der Entwicklungsprojekte mitentscheiden dürfen.

4.2 Diffusion des Experimentalprogramms und Kooperation mit der Verwaltung

Die nächste Ebene der Kooperation betrifft die Zusammenarbeit der Schulen untereinander. Sie dient zum einen dazu, die Forschungsstrategien aufeinander abzustimmen und Erfahrungen sowie Arbeitsmaterial auszutauschen. Sie hat zum anderen die politische Funktion, eine gemeinsame Strategie für die Verhandlungen mit der Verwaltung zu erarbeiten. Ein isoliertes Experiment in einer Einzelschule müßte für andere Schulen wirkungslos bleiben. Es würde zudem kaum konsequent genug implementiert werden können, da sich eine Einzelschule auf die Dauer nicht gegen etablierte Interessen durchzusetzen vermag. Durchsetzungsfähig gegen Widerstände sind nur Verbände, deren Machtpotential vor allem aus kollektiver Organisation herrührt. Die Kooperation der Gesamtschulen untereinander läuft mithin auf eine Vergrößerung der Selbstverwaltung aller Versuchsschulen hinaus. Sie hätte beispielsweise die banale Voraussetzung, daß sich die einzelnen Schulen zu einem Verband zusammenschließen und sich eine gemeinsame Geschäftsstelle schaffen, die auch Verwaltungsfunktionen wahrnimmt. Die Kooperation der Schulen untereinander könnte im Anfangsstadium auch über die Wissenschaftler herbeigeführt werden, die ohnehin Kontakt zu Forschungsinstituten innerhalb oder außerhalb der Hochschule halten müssen, wobei die Forschungsinstitute selbst wiederum eine koordinierende Instanz benötigen, die etwa ein zentrales Curriculuminstitut darstellen könnte.

Dieses Koordinierungssystem vermag zwar die Zusammenarbeit der Versuchsschulen zu erleichtern; es stellt aber noch keine unmittelbare Rückkopplung der

Versuchsschulen mit dem bestehenden gesamten Schulsystem her. Diese Rückkopplung könnte erreicht werden, wenn erfahrene Projektgruppen bewußt und systematisch aus den Versuchsschulen in herkömmliche oder neuerbaute Schulen verlagert würden, um dort ebenfalls Entwicklungsforschungen im Vollzug in Gang zu setzen mit der Absicht, auch diese Schulen in reflexive Subsysteme zu verwandeln und so in das Experimentalprogramm einzubeziehen. Anschließend könnten auch von diesen Versuchsschulen der zweiten Phase des Experimentalprogramms Projektgruppen in weitere herkömmliche Schulen verlegt werden, so daß eine dritte Phase erreicht würde, die zur vierten, fünften und folgenden überleitet. Auf diese Weise entstünde eine gleichsam epidemische Diffusion des Experimentalprogramms in das gesamte Schulsystem, das erst hierdurch in den Prozeß einer umfassenden permanenten und rollenden Reform versetzt würde.

Der Prozeß der Diffusion des Experimentalprogramms in das bestehende gesamte Schulsystem müßte durch eine synchrone Reform der gesamten Lehrerbildung aller Phasen unterstützt werden, wobei die Lehrer auf die Probleme und Methoden der Entwicklungsforschung vorzubereiten wären. Ein Teil der Lehrer sollte dabei zu Forschungsspezialisten ausgebildet werden, wozu allerdings ein anschließendes Diplomstudium notwendig wäre. Nur so besteht die Chance, die große Anzahl von wissenschaftlich vorgebildeten Lehrern und spezialisierten Wissenschaftlern zu gewinnen, die nötig ist, wenn der Großteil der Entwicklungsforschung in der Schule selbst stattfinden soll. Bereits bei einem wenig umfangreichen Experimentalprogramm wirft die Institutionalisierung der Kooperation der Versuchsschulen mit der Verwaltung bisher unbekannte Kooperationsprobleme auf. Die Erkenntnisse der modernen Bürokratieforschung sind für ihre Lösung wenig aufschlußreich, da sie vornehmlich an sozialen Subsystemen, etwa an Einzelbetrieben oder -verwaltungen, nicht aber an Gesamtsystemen und schon gar nicht an primären Sozialisationsinstanzen gewonnen sind. So müssen vorläufig einige allgemeine Hinweise genügen, die letztlich auf die Forderung einer radikalen Verwaltungsreform hinauslaufen, die den historisch bedingten Schwerpunkt der Schulaufsicht zugunsten einer Förderungsinstanz für die rollende Reform umakzentuiert.

Zunächst hätte die Verwaltung in Zukunft den Versuchsschulen die Tätigkeiten abzunehmen, die nicht unmittelbar mit dem Lernprozeß und dem Entwurf sowie der Implementation von Entwicklungsprojekten zu tun haben. Sie sollte sodann behilflich sein, die Ergebnisse der Entwicklungsforschungen zu dokumentieren und in einem Servicesystem auch für alle anderen Schulen bereitzustellen, um auf diese Weise den Diffusionsprozeß der Innovationen zu unterstützen. Sie hätte vor allem eine planvolle Strategie der sukzessiven Einbeziehung weiterer Schulen in das Experimentalprogramm zu entwickeln und den Einzelschulen Gelegenheit zur Mitbestimmung bei Ziel- und Mittelentscheidungen zu geben. Die Verwaltung müßte selbst zu einem reflexiven System höherer Ordnung werden. Sie sollte dabei vor allem lernen, wie man das Lernen des Lernens organisiert und wie man die Interessen aller Beteiligten koordiniert. Sie hätte mithin die traditionelle Funktion des Verwaltens um die neue Funktion des Gestaltens zu ergänzen. Die wichtigste zukünftige Funktion der Verwaltung sieht der amerikanische Bürokratieforscher

BLAU ohnehin nicht darin, „Verfahren zur Überwindung von Hemmnissen für effektive Leistungsprozesse zu entwerfen und den Untergebenen ihre Einführung zu befehlen, sondern Bedingungen zu schaffen, in denen sich notwendige Neuerungen von selbst . . . herausbilden“⁹⁾). Die Modernisierung der Schulverwaltung wird gewiß auf besonders verhärtete etablierte Interessen stoßen, die u. a. in der wandlungsresistenten Eigengesetzlichkeit eines jahrhundertealten und durch besondere Beamtenrechte gesicherten sowie streng hierarchisch organisierten Apparates liegen, der möglicherweise nur durch die Konkurrenz eines Verbandes von Experimentalschulen, der Selbstverwaltungsfunktionen wahrnimmt, dynamisiert werden kann. Die Modernisierung der Schulverwaltung setzt zudem voraus, daß die Verwaltung selbst vom Handlungsdruck entlastet wird, der bei ihr heute wahrscheinlich noch größer ist als bei der Einzelschule. Dazu ist die Vermehrung des Personals, vor allem durch Wissenschaftler, ebenso nötig wie die Einrichtung nicht-hierarchisch strukturierter kooperativer Projektgruppen. Damit entsteht vermutlich jedoch das Problem, daß eine kompetentere Verwaltung möglicherweise geneigt ist, in die relativen Freiheitsräume der Experimentalschulen effektiver hineinzuregulieren. Diese Gefahr kann prinzipiell nur gebannt werden, wenn die Experimentalschulen selbst Mitbestimmungsrechte über das Experimentalprogramm erhalten.

5. Dauerkommunikation von Politik, Wissenschaft, Schule und Öffentlichkeit

Insgesamt insistieren die skizzierten organisatorischen Maßnahmen auf die Herstellung einer institutionalisierten Dauerkommunikation von Politik, Wissenschaft, Schule und Öffentlichkeit, die nicht nur an der Spitze, sondern auf allen Ebenen stattfindet.

KRAUCH¹⁰⁾ hat hervorgehoben, daß die Forderung nach einer solchen Zusammenarbeit nicht allein von demokratischen Postulaten abgeleitet ist, sondern aus unabweisbaren Funktionsanforderungen einer zunehmend komplexer werdenden Gesellschaft resultiert. Bereits die Formulierung präziser Zielvorstellungen, ohne die rationale Aussagen über den Einsatz unterrichtspraktischer Mittel nicht möglich sind, verlangt eine enge Zusammenarbeit von Bildungspolitik und Wissenschaft. Die zunächst noch vagen Zielvorstellungen beider Seiten gewinnen erst durch die Dauerkommunikation auf gewissermaßen dialogische Weise an Präzision, wobei die Beteiligten erst die volle Tragweite dessen erfahren, was eigentlich gewollt und was technisch möglich ist. In dieser intensiven Kommunikation wird die Problemstellung als solche laufend modifiziert, treten die Lösungsmöglichkeiten immer stärker in Erscheinung und ergibt sich schließlich die Gelegenheit, eventuell noch vorhandene Alternativen gegeneinander abzuwägen. Der Entscheidungsprozeß über die bildungspolitischen Ziele und Mittel wird so ebenfalls zu einem Lernprozeß, an dem auch die Öffentlichkeit auf vielerlei Weise beteiligt sein muß, um die demokratische Legitimation zu gewährleisten. Diese demokratische Legitima-

tion wäre nur gegeben, wenn die Kommunikation in Parlamenten, Wahlveranstaltungen, Interessenverbänden, Publikationsmedien sowie Lehrer-, Schüler- und Elternversammlungen fortgesetzt und auf die zentralen Entscheidungen adäquaten Einfluß nehmen würde.

Abgesehen von den institutionellen Problemen stößt diese Form öffentlicher Dauerkommunikation über die Schulreform vor allem auf verfestigte Interessen und unaufgeklärte Bewußtseinslagen. Beispielsweise sind viele Bildungspolitikern heute weder willens noch fähig, diese Kommunikation zu führen. Zum einen fürchten sie, dabei öffentlich als Ideologen oder engstirnige Interessenvertreter entlarvt zu werden. Zum anderen fehlt ihnen häufig die Kompetenz zum wissenschaftlich aufgeklärten Dialog: Sie verstehen nicht die Fachterminologie, kennen sich in wissenschaftlichen Denkstrukturen und Methoden nicht aus und hegen zumeist geradezu abenteuerliche Vorstellungen von der Leistungsfähigkeit der Wissenschaft, was etwa dadurch zum Ausdruck kommt, daß sie von der Gründung eines neuen Curriculuminstituts in wenigen Jahren oder gar Monaten die Erstellung völlig neuer Lehrpläne und Lehrmittel erwarten.

Ähnliches gilt analog für die interessierte Elternschaft. Hinzu kommt, daß ein wesentlicher Teil der interessierten und artikulativen Elternschaft einseitige und überwiegend konservative Interessen vertritt, was u. a. darin begründet ist, daß ihre eigenen Schulerfahrungen um Jahrzehnte zurückliegen.

Das Fazit dieser knappen Problemanalyse gibt kaum Anlaß zu leichtfertigen Optimismus. Das Funktionieren einer kompetenten und öffentlichen legitimierten Dauerkommunikation über eine wissenschaftlich angeleitete Schulreform setzt eine Gesellschaft voraus, in der sich alle sozialen Institutionen zu reflexiven Systemen wandeln, welche den Individuen ein Höchstmaß an freier Entfaltung verschafft. Nun ist es jedoch offensichtlich, daß dieses Zukunftsbild einer aufgeklärten Gesellschaft im eklatanten Widerspruch zur aktuellen Realität steht. Zu fragen ist allerdings, ob das vorgeschlagene Experimentalprogramm nicht der einzig gangbare Weg ist, die aufgeklärte aus der bestehenden Gesellschaft heraus zu entwickeln. Diese Frage bezeichnet ein eminent gesellschaftspolitisches Problem. Wenn die Erziehungswissenschaft bei der positiven Lösung dieser Frage mithelfen will, darf sie sich vermutlich weder angesichts der gesellschaftlichen Verhältnisse mit der Konstatierung ihrer eigenen Ohnmacht begnügen noch auf den Part der bloßen Politikberatung und -kritik beschränken: Dann muß sie selbst eine politische Kraft werden. Es bleibt zu hoffen, daß das vorgeschlagene Modell einer rollenden Reform genau zu der Konsequenz führt, die Erziehungswissenschaft tatsächlich in eine politische Kraft zu verwandeln.

Anmerkungen

- 1 HORKHEIMER, M.: Eine neuer Ideologiebegriff, in: LENK, K. (Hrsg.): *Ideologie*, Neuwied/Berlin 1961, S. 245
- 2 POPPER, K. R.: *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde*, Bd. II: *Falsche Propheten*, Bern 1958, S. 345
- 3 LUHMANN, N.: *Reflexive Mechanismen*, in: *Soziale Welt* 1966, Bd. H. 1, S. 2

- 4 EBENDA, S. 3 f
- 5 HÜBNER, P.: Aufgaben und Stellung versuchsbegleitender Forschung bei Gesamtschulversuchen, in: FROMMBERGER, H., ROLFF, H. G. u. SPIES, W. (Hrsg.): Gesamtschule — Wege zur Verwirklichung, Braunschweig 1969, S. 149
- 6 FÜRSTENAU, P.: Neuere Entwicklungen der Bürokratisieforschung und das Schulwesen, in: Neue Sammlung 1967, Bd. 7, H. 6, S. 511—525
- 7 FÜRSTENAU, P.: Psychoanalyse der Schule als Institution, in: Argument 1964, Bd. 6, H. 2, S. 69
- 8 Vgl. BECKER HOWARD S.: Teacher in the Authority System of the Public School, in: ETZIONI, A. (Hrsg.): Complex Organizations, New York u. a. 1964
- 9 BLAU, P. M.: Die Dynamik bürokratischer Strukturen, in: MAYNTZ, R. (Hrsg.): Bürokratische Organisation, Berlin/Köln 1968, S. 321
- 10 KRAUCH, H.: Fortschrittsplanung, in: JUNGK, R. und MUNDT, H. J. (Hrsg.): Modelle für eine neue Welt, Bd. I: Der Griff nach der Zukunft — Planen und Freiheit, München u. a. 1964