

Bohnsack, Fritz

Untersuchungen zur Qualität von Schule als Quelle schultheoretischer Erkenntnisse

Die Deutsche Schule 85 (1993) 4, S. 437-453



Quellenangabe/ Reference:

Bohnsack, Fritz: Untersuchungen zur Qualität von Schule als Quelle schultheoretischer Erkenntnisse - In: Die Deutsche Schule 85 (1993) 4, S. 437-453 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-311990 - DOI: 10.25656/01:31199

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-311990>

<https://doi.org/10.25656/01:31199>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

85. Jahrgang 1993 / Heft 4

Die diesjährige Frühjahrstagung der Kommission „Schulpädagogik/Didaktik“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft fand im April im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg (Ludwigsfelde) statt und war dem Thema „Theorie der Schule“ gewidmet. Wir dokumentieren einige der dort gehaltenen Vorträge (Tillmann, Schulze, Bohnsack) und hoffen, damit zur Wiederbelebung einer Diskussion beitragen zu können, die in der deutschen Erziehungswissenschaft (und auch in dieser Zeitschrift) lange vernachlässigt worden ist.

Klaus-Jürgen Tillmann

Schultheorie zwischen pädagogischer Selbstkritik, sozialwissenschaftlichen Einwanderungen und metatheoretischen Fluchtbewegungen 404

Wozu brauchen wir eine „Theorie der Schule“? Was ist ihr Gegenstandsbereich? In fünf Thesen versucht der Verfasser, diese Fragen zu beantworten, wobei er insbesondere den Vorschlag macht, zur erziehungswissenschaftlichen Bearbeitung schulpädagogischer Fragestellungen zwischen drei „Regionaltheorien“, nämlich der Theorie der Schule, der Didaktik und der schulischen Sozialisationstheorie, zu unterscheiden.

Theodor Schulze

Schule vor dem Horizont einer Geschichte des Lernens

420

Dieser Aufsatz kritisiert das Konzept der „Regionaltheorien“ als eine unbefriedigende, bedenkliche Arbeitsteilung und beharrt darauf, daß der Vorzug der geisteswissenschaftlichen Schultheorie gerade darin bestanden habe, sich nicht nur mit den Rahmenbedingungen und Organisationsfragen des Schulehaltens, sondern mit dem „Wesentlichen“ der Schule, nämlich ihren Lerninhalten und Lernprozessen zu beschäftigen. Zur „Horizontenerweiterung“ einer künftigen, ausdrücklich pädagogischen Schultheorie schlägt der Verfasser vor, Schule als „Lernformation“ zu begreifen.

Fritz Bohnsack

**Untersuchungen zur Qualität von Schule
als Quelle schultheoretischer Erkenntnisse**

437

Im Anschluß an wesentliche Gesichtspunkte des sog. „Positivismusstreits“ denkt der Verfasser noch einmal über das Verhältnis empirisch-analytischer und normativer Sätze in einer Schultheorie nach und kommt zu dem Ergebnis, daß erfahrungswissenschaftliche Situationsanalysen einerseits und normative Zielbestimmungen andererseits nicht nebeneinander stehen (dürfen), sondern einen (schultheoretischen) Gesamtzusammenhang darstellen.

Andreas Gruschka

**Das erneute Interesse an der Theorie der Schule
und deren möglicher Nutzen in der Lehrerausbildung**

454

Der Verfasser dieses Beitrags hat ebenfalls an der Ludwigsfelder Tagung teilgenommen und führt die dort begonnene Diskussion dadurch weiter, daß er zunächst auf einige zentrale Probleme bei der Formulierung einer „Supertheorie“ aufmerksam macht, dann vier Begriffsbestimmungen für die Ausarbeitung einer künftigen Schultheorie vorschlägt und schließlich erläutert, welche hochschuldidaktischen Konsequenzen daraus für die Lehrerbildung zu ziehen wären.

Sabine Reh

**Von den „Runden Tischen“ zur „Grundversorgung“
Lehrerfortbildung in einem neuen Bundesland**

467

Am Beispiel des Pädagogischen Landesinstituts Brandenburg geht die Verfasserin aufgrund eigener Erfahrungen der Frage nach, welche Hoffnungen die Lehrerschaft in den neuen Bundesländern auf die „westimportierte“ Fort- und Weiterbildung gerichtet hat und ob diese hochgesteckten Erwartungen erfüllt werden konnten. Es ist nicht überraschend, daß der zweite Teil der Frage eher skeptisch beantwortet wird.

Ingeborg Rové / Günter Schreiner

**Mit ausländergefeindlichen Jugendlichen
Gespräche am Runden Tisch führen?**

474

Erkundungen an einer sächsischen Mittelschule

Alle SchülerInnen der achten Klassenstufe einer „normalen“ sächsischen Mittelschule wurden gefragt, ob ein deutscher Schüler einem ausländischen Mitschüler helfen soll, zu den anderen KlassenkameradInnen Kontakt aufzunehmen, welche Rechtfertigungen für Hilfe oder Hilfsverweigerung sie gelten lassen und welche Chance sie in einer solchen Problemsituation einem „Gespräch am Runden Tisch“ geben. Die Ergebnisse dieser Befragung ergänzen nicht nur in instruktiver Weise das Bild bisheriger Befunde zu rechtsextremistischen Tendenzen bei ostdeutschen Jugendlichen, sondern erlauben auch schlüssige Folgerungen in Hinsicht auf Möglichkeiten und Grenzen des Umgangs mit rechtsextremen Orientierungen von Heranwachsenden in der Schule.

Lieselotte Furché

Willi ist abwerbbar

494

Dies ist eine exemplarische, fast poetisch verdichtete Beobachtungsskizze über einen der zahlreichen Jugendlichen, die in und durch rechtsextremistische Cliques besonders gefährdet sind.

Es gehört zu den gut gesicherten Ergebnissen erziehungswissenschaftlicher Analysen des Nationalsozialismus, daß von einer konsequenten, in sich widerspruchs- und konfliktfreien nationalsozialistischen Bildungs- und Schulpolitik überhaupt keine Rede sein kann. Am Beispiel der „Wehrphysik“ und verschiedener Varianten einer „Deutschen Physik“ bestätigt dieser Aufsatz materialreich und eindrucksvoll, wie umstritten solche Konzepte gewesen sind und wie kontrovers sie – bis in die Parteizentren hinein – diskutiert wurden.

Neuerscheinungen:

- Burkhard Poste: Schulreform in Sachsen 1918 – 1923.
- Ullrich Amlung / Dietmar Haubfleisch / Jörg-W. Link / Hanno Schmitt (Hg.): „Die alte Schule überwinden“.
- Reinhard Diithmar (Hg.): Schule und Unterricht in der Endphase der Weimarer Republik.
- Adolf Reichwein: Schaffendes Schulvolk – Film in der Schule.
- Hermann Giesecke: Hitlers Pädagogen.
- Ulrich G. Herrmann: Sozialgeschichte des Bildungswesens als Regionalanalyse.
- Hannelore Faulstich-Wieland: Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen?
- Erich Bärmeier: Über die Legitimität staatlichen Handelns unter dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland.
- Gerhard Huhn: Kreativität und Schule.
- Lorenzo Ravagli: Pädagogik und Erkenntnistheorie.
- Josef A. Mönninghoff: Das Bewußtsein des Lehrers.
- Kristin Ahrens und Beate Hannig-Grethlein: 49 Schritte in die Schule.
- Waldemar Pallasch: Supervision.
- Waldemar Pallasch, Wolfgang Mutzeck und Heino Reimers (Hg.): Beratung – Training – Supervision.

Liebe AbonnentInnen,

leider sehen wir uns gezwungen, ab 1994 die Bezugspreise dieser Zeitschrift zu erhöhen. Steigende Kosten in allen Bereichen, insbesondere aber bei den Postgebühren, machen Anpassungen in den Preisen unerlässlich. Ab 1. Janur 1994 kostet das Abonnement DM 75,-, für Studenten DM 64,-. Die Versandkosten betragen künftig DM 6,- im Inland, im Ausland unverändert DM 20,-.

Wir hoffen auf Ihr Verständnis.
Juventa Verlag

Untersuchungen zur Qualität von Schule als Quelle schultheoretischer Erkenntnisse

Die Formulierung des mir gestellten Themas zwingt zu einer Vorüberlegung. Wenn wir den Begriff der „Untersuchungen“ im engeren oder auch weiteren Sinn empirisch verstehen, fragt sich, wieweit „Qualität“ von Schule überhaupt derart „untersucht“ werden kann und mit was für einem Konzept von „Theorie“ der Schule und von Wissenschaft wir arbeiten wollen. Denn nach der Wissenschaftstheorie des Neopositivismus oder „Kritischen Rationalismus“, wie er etwa von Karl. R. Popper und Hans Albert vertreten wurde, haben „Wissenschaft“ und ihre Theorie – vereinfacht formuliert – „wertfrei“ mit der intersubjektiv überprüfbaren Feststellung, Beschreibung und Analyse von beobachtbaren Fakten zu tun, nicht aber mit Wertentscheidungen. Dementsprechend hat Wolfgang Kramp (1973, S. 44 f.) eine Schultheorie, welche solchen Ansprüchen genügt, unterschieden von „Pseudotheorien“, also von „Konzepten“ und „Programmen“ bzw. jeder Form „präskriptiver“ Handlungsanweisungen in pragmatischer Absicht, im Blick auf Veränderungen im Schulwesen. Ich halte das von Kramp geforderte Bewußtsein von den Differenzen zwischen deskriptiv-analytischen und präskriptiven Vorgehensweisen für nützlich, seinen auf die ersteren eingegrenzten Theoriebegriff jedoch für unfruchtbar. Pädagogische „Theorie“ ist schon in jeder Praxis enthalten (vgl. Weniger o. J., S. 11 f.) und müßte als Systematik der Wissenschaft – unserer Themenstellung entsprechend – den pragmatischen Blick auf Veränderung bzw. Verbesserung von Schule als letztlich konstitutiv für alle Erkenntnisse und Aussagen aufnehmen. Ich werde daher in einem 1. Teil Beispiele für Untersuchungen zur „Qualität“ von Schule vorlegen, in welchen sich der Zusammenhang von normativen Voraussetzungen und Folgerungen und empirischen Verfahren zeigt; in einem 2. Teil will ich diesen normativen Rahmen für die „gute“ bzw. „bessere“ Schule unter den Stichworten der „Mündigkeit“ und „Demokratie“ direkt ansprechen; und in einem 3. Teil eine Nachbesinnung zum Verhältnis von empirisch-analytischen und normativen Theorieaspekten liefern.

1. Empirische Untersuchungen zur „Qualität“ von Schule

Das vom Arbeitskreis „Qualität von Schule“ seit 1987 vorgelegte Material (Steffens/Bargel 1987/88; Berg/Steffens 1991) verdient eine eigene Untersuchung (vgl. Steffens/Bargel 1993), die hier nicht intendiert ist. Die folgenden Beispiele greifen nur teilweise darauf zurück.

1.1 Untersuchungen zur Veränderung der Kindheit und Jugend

Es ist keine neue Weisheit, daß jeder Erziehungsprozeß den Heranwachsenden dort abholen muß, wo er wirklich steht. Aus dem Ausweichen vor dieser Bedingung resultiert ein Großteil der Misere unserer heutigen Schule.

Deshalb ist es für die „Qualität“ von Schule unumgänglich, sich die realen Befindlichkeiten der heutigen Schüler zu vergegenwärtigen.

1.1.1 Veränderte Kindheit

Während eine umfangreiche Jugendforschung in Deutschland vorliegt, die sowohl mit ‚harten‘, also quantifizierenden, wie mit „weichen“ empirischen Methoden arbeitet, also etwa mit Interviews und deren Interpretation, aber auch mit biografischen und Lebensraumanalysen, steckt die Kindheitsforschung noch stärker in den Anfängen, kommt jedoch zu durchaus eigenen Ergebnissen. Ich beschränke mich hier auf wenige exemplarische Aspekte. Den gesellschaftlichen Wandel zur Ein-Kind-Familie und die Zunahme von Ehescheidungen und Ein-Eltern-Haushalten setze ich dabei als Hintergrund-Wissen voraus und erinnere in ein paar Stichworten an angegebene Veränderungen der kindlichen Lebenswelt.

1) Statt konzentrischer Ausweitung des kindlichen Lebensraums im freien, selbstgestalteten, nachbarschaftlichen Spiel stellte man heute, vor allem in mittelständischen Großstadtfamilien, eine „Verinselung“ fest, als transportabhängigen *Besuch vorbereiteter Freizeitinstitutionen* wie offiziell zugelassener Spielplätze, Kindergärten, Vereine, Musik-, Sport- oder kirchlicher Gruppen etc., d. h. ein „Zusammensetzen des Alltags aus Fertigbausteinen“ (Zeiher 1989, S. 71 – 75, 79 f.).

2) Zugleich hat das *Spiel und Spielzeug* – man denke etwa an das ferngesteuerte Auto im Vergleich zum früheren Basteln – an eigenständiger Kreativität und Konstruktion verloren und ist vielfach an automatische Abläufe fixiert, welche nur noch die Bedienung, d. h. den Druck auf Schalter oder Hebel erfordern (Rolff/Zimmermann 1992, S. 97 f., 124 f.).

3) Der *Medienkonsum*, insbesondere das Fernsehen, bringt zwar auch die „Welt ins Haus“, so daß Heranwachsende die Grenzen ihrer Herkunft transzendieren können; doch er vermittelt dabei eine „Wirklichkeit aus zweiter Hand“ und die Gefahr einer Reduktion unmittelbarer Erfahrung, so daß der Mensch „Abnehmer, Konsument vorfabrizierter Erfahrungen“ wird (Busch 1989, S. 34 – 36; Rolff/Zimmermann 1992, S. 76 – 79, 125 – 128) und jene Konsumentenhaltung entwickelt, welche Lehrer bei ihren Schülern und Hochschullehrer zunehmend bei ihren Studenten feststellen müssen.

Mit wertbehafteten Begriffen wie Erfahrungsreduktion oder „Konsumentenhaltung“ überschreiten wir die Deskription kindlicher Lebenswelt und kommen – soweit diese Beschreibungen nicht wiederum empirisch widerlegt werden – zu Schlüssen, welche eine Schultheorie und ein normatives Menschenbild voraussetzen. Wenn „Aneignung“ im vollen Sinne nach Rolff und Zimmermann den Herstellungsprozeß einschließt, also das Durchschauen des Entstehens um zu verstehen, dann gerät unsere heutige Schule in ein problematisches Licht. Denn mit ihrem Zensuren-orientierten Stoffdurchziehen und Mangel an produktiven Herstellungs- und Verstehensprozessen unterstützt sie weiter die außerschulisch bereits angelernte Konsumentenhaltung; mit ihren immer noch vorwiegend Lehrer-zentrierten Unterrichtsverfahren (vgl. Hage 1985) die Neigung zur Rezeptivität, Passivität und Anpassung; mit ihrer Dominanz des Servierens fertiger

Ergebnisse die außerschulisch eingeleitete Entwicklung einer „Wirklichkeit aus zweiter Hand“.

Eine Schultheorie könnte nun behaupten, eben dieses sei in dieser Gesellschaft, wie sie nun einmal ist, die Funktion der Schule. Die meisten Autoren gehen von einer anderen Schultheorie aus, welche ich im 2. Teil begründen will, und fordern nunmehr präskriptiv von Schule die „Entwicklung von Gegenkräften“ (Garlichs 1989, S. 142), das Schaffen eines „Gegengewicht(s)“ gegen die Verführungen zum Konsum, durch Eröffnung von Eigenproduktivität und „Entscheidungsspielräume(n)“ (Bärsch 1989, S. 10). Die gewünschte Aktivierung der Schüler würde diese selbst Zeitungen, Filme oder Videospots herstellen oder Geschichten selber schreiben und in Szene-setzen lassen und überhaupt zu offeneren Unterrichtsformen und zu einer „Öffnung von Schule“ führen (Garlichs 1989, S. 142 – 144; Rolff/Zimmermann 1989, S. 37 f.).

Eine 1988/89 mit fast 900 langjährig erfahrenen GrundschullehrerInnen aus Niedersachsen und Bayern durchgeführte Befragung (Fölling-Albers 1992) hat das empirisch-beschreibende Verfahren noch einige Schritte weitergeführt und dadurch nicht nur die Meinungen, sondern auch ein verändertes Unterrichtsverhalten festzustellen gesucht. Die meisten dieser LehrerInnen erleben die heutigen Grundschüler als „anders“ als früher und daher die Grundschularbeit zu 48,7 % als schwieriger, zu 46,3 % als herausfordernder, aber nur zu insgesamt 5 % als interessanter, lustvoller oder einfacher (a. a. O. S. 62 f.). 87 % sehen einen Zuwachs an Konzentrationsschwäche bei ihren Schülern, 84 % an Unruhe, 75 % einen Rückgang an Ausdauer (a. a. O. S. 21). Doch sei „die Konzentration absolut toll“ (wie eine Lehrerin es formuliert), wenn die Schüler „schönere Stunden vorgesetzt“ kriegen (a. a. O. S. 24); d. h. die Lernhaltung ist keine feste Größe, sondern abhängig von der Lehr-Kunst.

Mit einer solchen Interpretation überschreiten wir die bloße Beschreibung der Lehrer-Aussagen, stoßen auf einen Widerspruch zwischen der heutigen Kindheit und der traditionellen Schule und folgern die Notwendigkeit von Unterrichts-Reform. Die Leiterin der Forschungsgruppe, Maria Fölling-Albers, weist daher auch darauf hin, daß der traditionelle, frontalgeführte lehrer-zentrierte Unterricht weithin ein „Ruhig sein; stillsitzen; warten, bis man dran kommt; spontane Bedürfnisse zurückstellen etc.“ verlange; während außerschulisch der zunehmend liberalere Umgangston in Familie und Freundeskreis freiere Kinder erzeugt habe, denen Bedürfnisaufschub und Disziplinierung von außen und damit das Einhalten traditioneller schulischer Benehmens-Standards schwerfällt (a. a. O. S. 83, 86).

Aus diesem Widerspruch könnte man nun präskriptive Konsequenzen sowohl in Richtung auf eine Anpassung der Schule an die veränderte Kindheit wie in Richtung auf eine striktere pädagogische „Gegenwirkung“ ziehen – etwa in dem Sinne: die müssen lernen, spontane Bedürfnisse zurückzustellen. Statt dessen geht die Forschungsgruppe, wie angedeutet, noch ein Stück weiter beschreibend vor und berichtet, wie die LehrerInnen auf ihre veränderte Klientel reagieren. Die LehrerInnen erfahren unmittelbar am Schülerverhalten die verstärkte Vielfalt der Familien-Hintergründe (wobei die Ausländer- und Heimkehrer-Kinder nur ein Aspekt sind) und

entsprechende Unterschiede in den Lernvoraussetzungen, so daß 96 % angeben, die heutigen Schüler erforderten „mehr individuelle Zuwendung und Berücksichtigung“ (a. a. O. S. 49 – 53). In dem Bemühen um stärkere Individualisierung wird z. B. durch „Freiarbeit“ und „Wochenplan“-Unterricht – so heißt es – „übereinstimmend“ Begeisterung bei den Schülern und ein „außerordentlich hohes Lernpensum“ erreicht, was Maria Fölling-Albers (a. a. O. S. 85) daraus erklärt, daß durch Zurücktretens des Lehrers „ein hohes Maß an Selbstbestimmung“ der Schüler möglich werde, welches ihrer außerschulischen Sozialisation besser entspreche.

Die Befragung hat also ergeben, so läßt sich wiederum beschreibend feststellen, daß die überwiegende Mehrheit der LehrerInnen meint, aus den Veränderungen Konsequenzen für ihren Unterricht gezogen zu haben: fast drei Viertel geben an, sie nehmen sich jetzt mehr Zeit für den Unterrichtsstoff (a. a. O. S. 52), ebenso viele lockern ihren Unterricht auf durch mehr spielerische Angebote oder durch „Verschnaufpausen“ z. B. in Form von Sing- und Bewegungsspielen oder Lockerungsübungen. Von über der Hälfte wird der Unterricht flexibler geplant und von den Planungen bei Bedarf abgewichen (a. a. O. S. 55 – 57).

Knapp die Hälfte der LehrerInnen durchbricht den 45-Minuten-Takt, deutlicher weniger geben an, in den letzten Jahren den gesamten Unterrichtsstil in Richtung von mehr Abwechslung, Lebendigkeit und Offenheit verändert zu haben, was auch die Sitzordnung einschließt (a. a. O. S. 58 – 60). Und 42,3 % der niedersächsischen, 20,5 % der bayerischen LehrerInnen gehen öfter mit ihren Schülern nach draußen (a. a. O. S. 61)

Für eine Theorie der Schule läßt sich aus diesen durch Befragung gewonnenen Angaben eine Reihe von Folgerungen ziehen. Zum Beispiel zeigt sich zunächst formal, daß das, was Unterricht und damit Schule konkret ist, durch Veränderungen in Gesellschaft, Kindheit und Jugend offenbar faktisch gleichfalls zu Veränderungen gezwungen wird; und zwar hier inhaltlich insofern, als die LehrerInnen erfahren, daß ihre traditionellen Versuche, gleiche Lernprozesse für die ganze Klasse vorzubereiten und von allen die für einen solchen „Gleichschritt“ nötige Disziplin und Konzentration einzufordern, zu Störungen führen oder scheitern, was bei Lehrern wie Schülern „Erschöpfung und Frustration“ (a. a. O. S. 89) zur Folge hat.

Diese Lehrer fühlen sich „für die heutige Schulwirklichkeit nicht ausreichend ausgebildet und ausgestattet“ – was ein Licht auf einen anderen Aspekt der Schultheorie, nämlich die Reform der Lehreraus- und -fortbildung wirft. Und der Versuch zu einem „Kompromiß“ zwischen den gelernten und gewohnten Unterrichtsverfahren und den veränderten Schülerbedürfnissen führt bei den meisten der befragten LehrerInnen zu einem schwierigen, „stündlich neu zu definierenden diffusen *Balanceakt*“ (a. a. O. S. 89; Unterstreichung von F. B.). Ist dieser für Schule als solcher oder für Schule heute symptomatisch und damit ein zentraler Aspekt von Schultheorie überhaupt oder von Schultheorie heute? Oder weist er auf die Notwendigkeit von Unterrichtsveränderungen, welche den erwähnten Widerspruch zwischen traditioneller Lehrer- und Schülerrolle und neuen Bedürfnissen und damit den Schwierigkeitsgrad jenes „Balanceaktes“ zu reduzieren vermögen? Oder bestätigt er, was viele LehrerInnen, insbesondere der Sekundarstufen,

heute widerstrebend oder zähneknirschend auf sich zukommen sehen und was Maria Fölling-Albers für die Grundschule so formuliert: „Es ist also gar keine Frage, daß die sozialpädagogischen und sogar sozialtherapeutischen Aufgaben der Schule in Zukunft zunehmen werden“ (a. a. O. S. 88)? Solche Perspektiven werden hier aus empirisch-beschreibenden Aussagen gefolgert, und zwar mit einer gewissen „Logik“; doch sie setzen einen komplexen Reflexionshintergrund voraus, der z. B. historisches Wissen darüber enthält, was Schule seit ihrer Entstehung als Lehr-Lern-Institution war und was sie heute, unter veränderten Bedingungen, sein könnte und sollte. Ich komme darauf im 2. Teil zurück.

1.1.2 Untersuchungen zur Veränderung der Jugend

Die Ergebnisse der Jugendforschung bis 1990 habe ich in einer größeren Arbeit zusammengestellt (Bohnsack 1991 b). Ich fasse das hier kurz und bringe zusätzlich einige Hinweise auf jüngste Entwicklungen.

Vom allgemeinen Struktur- und Wertewandel unserer Gesellschaft sind besonders die Jugendlichen betroffen (vgl. Recum 1992). Bislang gültige Erwartungen und Tabus, z. B. im Bereich der Sexualität, gelten nur noch eingeschränkt. Die Beziehungen zu Erwachsenen, etwa Eltern und Lehrern, haben sich liberalisiert, zugleich ist die Distanz zu ihnen, damit eine gewisse Selbständigkeit ihnen gegenüber, und der Sozialisationseinfluß der Gleichaltrigen gewachsen. So kann es zu der nur vordergründig widersprüchlichen Feststellung kommen, daß 86 % der Jugendlichen ihr Verhältnis zu ihren Eltern als gut oder sehr gut bezeichnen (SINUS 1985, S. 16–19, 78), zugleich aber die Zahl derer, die ihre eigenen Kinder genauso erziehen wollen wie ihre Eltern von 36 % 1964, über 14 % 1975, 13 % 1984 auf 10 % 1990 gesunken ist (Schülerstudie '90, S. 118).

Damit geht zusammen, daß die elterlichen „direkten Kontroll- und Einflußmöglichkeiten schwinden“ (Melzer 1991, S. 77) und statt dessen bei Meinungsgegensätzen schon für 6- bis 12jährige nicht das richtig ist, was die Autorität anordnet, sondern was durch Argumente ausgehandelt wird.

Die *Teilnahme an informellen Jugendgruppen und -cliquen* hat sich seit ihrer Verdreifachung zwischen 1962 und 1983 (Allerbeck/Hoag 1985, S. 38) weiter erhöht, so daß für 1991 um die 80 % angegeben werden (Shell '92, 1, S. 295; Shell '92, 2, S. 322 f.; vgl. Krüger 1991, S. 211; Schülerstudie '90, S. 147). Dabei haben sich erhebliche Veränderungen hinsichtlich der *Selbständigkeit* der Jugendlichen ergeben. 1981 haben nach eigener Angabe 20 %, 1991 47 % bis zum 14. Lebensjahr erstmalig selbständig über ihr Aussehen, also etwa Kleidung oder Haarstil entschieden; bis zum 16. Lebensjahr sind es 84 %, bis zum 18. 97 % (Shell '92, 1, S. 219 f.). „Heimkommen, wann man will“ wird durchschnittlich mit 17 Jahren erreicht; die ersten sexuellen Erfahrungen liegen zwischen 16 und 17 Jahren (Shell '92, 1, S. 276; 2, S. 139). Hinter alledem steht nach der Schülerstudie '90 (S. 115) „vor allem das außerordentlich starke Streben der gegenwärtigen Schülergeneration nach Autonomie und Selbstverwirklichung“. Das *Streben nach Unabhängigkeit und Selbstverwirklichung* nimmt mit zusammen 83 % vor „gute Freunde haben“ (76 %) den ersten Rang als Lebens-Wert ein (Keiser 1991, S. 236). Doch im „großen Trend eines neuen Schubs kindlicher Selbständigkeit“

gewinnen Kinder und Jugendliche noch nicht notwendig „Autonomie in der Lebensgestaltung“, sondern verfallen „gesellschaftlich präformierten Erwachsenenmuster(n)“ (Rauschenbach 1990, S. 171, 177).

Wir sind damit erneut auf empirische Befunde, teilweise in quantifizierter Form, und auf Generalisierungen gestoßen, welche Konsequenzen fordern. Nach Ulf Preuss-Lausitz (1990, S. 57, 60 f, 63, 66) tritt die „Diskrepanz zwischen Schule und Alltagswelt“ im Leben der Schüler nur dann zurück, wenn „die außerhalb der Schule verlangte und zugelassene Selbständigkeit von der ersten Grundschulklasse an *die Basis* der Unterrichtsarbeit wird“. Damit sind wir zugleich wiederum bei der Schultheorie: Wieweit gilt für Schule heute noch die *traditionelle Zielsetzung der „Bildung“*? Dann müßte sie sich möglicherweise radikal verändern, um die Zunahme an Lern-Verdrossenheit (vgl. Bohnsack 1984) und „Sinndefizit“ (vgl. Arbeitsgruppe Schulforschung 1980, S. 105) aufzuhalten, und zwar so, daß sie sich nicht einfach den Wünschen heutiger Jugend anpaßt, sondern deren veränderte Bedürfnisse mit den objektiven Aufgaben dieser Zeit und Welt so vermittelt, daß es aus dem Erleben der Jugendlichen erfahrbar „Sinn“ macht. Ich komme auf solche Wertorientierung von Schule im 2. Teil zurück.

1.1.3 Wie erleben Schüler die Schule?

Eine weitere Quelle schultheoretischer Erkenntnisse sind die Befragungen von Schülern zu ihrem Erleben von Schule. Dazu liegt eine Reihe von Untersuchungen vor (vgl. Hecker/Werres 1983, Holtappels 1987, Czerwenka 1990). In Anlehnung an einige Fragen von Holtappels haben wir in einem von mir geleiteten Seminar im Winter 1992/93 einen Fragebogen entwickelt. Es wurden 142 Bögen von Schülern unterschiedlicher Schulformen zurückgebracht. Auf die offene Frage, „Was müßte Deiner Meinung nach an Deiner Schule auf jeden Fall geändert werden?“, richtet sich die weitaus häufigste Kritik gegen die Lehrer. Schüler wünschen sich „nettere“, jüngere, „verständnisvollere/tolerantere“ Lehrer (11. Kl. Gymnasium). Sie wollen „mehr Verständnis“, „mehr Rücksichtnahme“ (10. + 11. Kl. Gymnasium), aber auch „mehr Einfluß“, „mehr Rechte“, „mehr Freiheit“, „mehr Meinungsfreiheit“, „mehr Mitbestimmung“ (10., 11., 13. Kl. Gymnasium). Im Blick auf die „Qualität“ von Schule werden hier deutlich Desiderata, ja eine veränderte Lehrer- und Schülerrolle sichtbar. Zur Frage nach einer Unterrichtsstunde, die ihnen besonders gefallen soll, nennen Schüler aller Schulformen und Altersstufen insgesamt 24 mal „interessant“, „spannend“ und „abwechslungsreich“, was ein Licht auf ihr Erleben von Unterricht, aber auch ihre Erwartungen wirft. Ein Abiturient schreibt:

„anregend nicht schematisch

humorvoll nicht friedhofsmäßig

dynamisch nicht statisch bis klinisch tot“.

Der Unterricht soll dabei „locker“ (10mal), „lustig“ (4mal) oder „spaßig“ (13mal) sein, die Lehrer sollen „mehr Spaß vertragen können“. Das verbindet sich mit dem Aspekt „mehr kreativ arbeiten als nur Stoff reinpauken“, „den Stoff nicht einfach so durchziehen“! (10. Kl. Realschule), und mit dem Wunsch nach mehr Diskussion (17mal) im Gymnasium: „nicht so genau

nach dem Buch vorgehen“, „nicht immer nur den puren Lernstoff“ (10. Kl.), „mehr Abweichungen vom Lehrplan“ (11. Kl.).

Neben den offenen Fragen haben die 142 Schüler auch zu vorgegebenen Statements Stellung genommen. Obgleich jede Repräsentativität ausgeschlossen werden muß, zeigen sich doch interessante *Differenzen zwischen den Schulformen*. So äußern zu dem Statement, „Ich habe das Gefühl, die meisten Lehrer haben Verständnis für die persönlichen Probleme und Eigenarten der Schüler“, 5- bis 10-Kläßler einer Alternativschule zu fast 90 % Zustimmung oder teilweise Zustimmung, die Gymnasiasten nur etwa zu 25 %. Im Blick auf eine Theorie der Schule sind solche Schüleraussagen nicht direkt übernehmbar, sondern müssen ergänzt werden z. B. durch Lehreraussagen und Unterrichtsbeobachtungen. So muß der Wunsch nach mehr „Einfluß“ in Beziehung gesetzt werden zum tatsächlich praktizierten Verhalten von Schülermehrheiten, etwa zu deren Bereitschaft, auf Mitwirkungsangebote wirklich einzugehen und sie konstruktiv zu nutzen, statt zu ‚motzen‘, in Passivität, Konsumverhalten und Lethargie zu verharren (was heute viele Lehrer beklagen). Und solche Verhaltensweisen bedürfen wiederum der Analyse und Erklärung ihrer inner- wie außerschulischen Ursachen, bevor der gesamte Zusammenhang Bausteine für eine Schultheorie herzugeben vermag. Das gleiche gilt für Wünsche nach einem interessanteren, spaßigeren und lockereren Unterricht, die ja nicht einfach Fernseh- und Freizeitkriterien auf die Schule übertragen dürfen, sondern mit deren letztlich doch ernsthaften Arbeits- und Lernprozessen vermittelt werden müssen. Und das Verlangen nach mehr Diskussion muß über müßiges Gelaber und den bloßen Austausch subjektiver Meinungen hinaus die ‚Anstrengung des Begriffs‘ im sachbezogenen Engagement erreichen.

1.2 Untersuchungen schulischer Strukturen und Lernprozesse

1.2.1 Untersuchungen zur „Effektivität“ und „Qualität“ einzelner Schulen

Unter der Prämisse, daß Schule primär Wissen vermitteln soll, liegt es nahe, solches Wissen zum Maßstab ihrer „Effektivität“ zu machen und über Tests zu messen. Obwohl für unser Verständnis von Schulqualität zu eng, haben solche Messungen dennoch interessante Ergebnisse gebracht (vgl. Steffens 1987, Fend 1981). Der Ansatz der Effektivitätsforschung ist mehrfach kritisiert und durch umfassendere Fragestellungen ergänzt worden. Nach der Rutter-Studie (Rutter 1980) ist das *Schulethos*, das pädagogische Verantwortungsgefühl eines Kollegiums insgesamt, der zentrale *Indikator für Schulqualität*.

Das Vorgehen der Fend-Gruppe verdeutlicht die Komplexität der Zusammenhänge zwischen empirischen Methoden und normativer Orientierung. Im Rahmen der viel umfangreicheren „Konstanzer Schuluntersuchungen“ wollte Helmut Fend typische Unterschiede zwischen „guten“ und „schlechten“ Schulen herausfinden. Sein Team kombinierte multimethodisch gewonnene Informationen über 59 Einzelschulen durch Einsicht in deren Schulakten, durch Lehrer-, Schüler- und Elternbefragungen, offene Berichte von didaktischen Leitern (an Gesamtschulen) und Schulleiterinterviews. Über das Zustandekommen der Fragen, d. h. den normativen Hintergrund

der Informationsbeschaffung, gibt Fend (wenigstens in seinen Berichten 1987 a und 1987 b) keine Auskunft. Er teilt mit, aus den Lehrerinformationen hätten sich 7 Gruppen herauskristallisiert: 1) die Höhe der Arbeitszufriedenheit der Lehrer, 2) die Reichhaltigkeit des Schullebens, 3) die Wahrnehmung von Alltagsproblemen des Schulehaltens (wie Ausstattung, organisatorische Belastung, Problemschüler etc.), 4) kollegiale Beziehungen (z. B. mit Hilfe gruppendynamischer Kriterien: Integration, Konsens und Kooperation bzw. Fraktionierungen und Konflikte), 5) Schüler-Lehrer-Beziehungen (z. B. Ausmaß der pädagogischen Verantwortlichkeit), 7) pädagogische Grundeinstellungen und Erziehungsphilosophien (z. B. Berufsengagement, Gewichtung von Anlage und Umwelt, Konservativismus).

„Alle 35 [aus den 59 ausgewählten] Schulen wurden nun nach der Höhe der Ausprägung auf die jeweilige Dimension gereiht. Der nächste Schritt bestand darin, daß festgehalten wurde, ob eine Schule bei einer Dimension im oberen oder im unteren Drittel lag“ (Fend 1987 b, S. 61). Schulen, die in mindestens 4 Dimensionen im oberen, in keiner im unteren Drittel lagen, wurden als „gute Schulen bezeichnet“. „Schlechte“ lagen in mindestens 4 Dimensionen im unteren Drittel, in keiner im oberen. So verblieben 9 Schulen als „gute“, 8 als „schlechte“.

So stehen am Ende wiederum Aussagen über die Qualität von Schulen, also z. B. in der Dimension Schulleben, daß Lehrer in den „schlechten“ Schulen zu 44 % Klassenfahrten und Feste als „notwendiges Übel“ betrachten (in „guten“ zu 9 %); daß Schüler sich nur zu 13 % in der unterrichtsfreien Zeit in der Schule aufhalten (in „guten“ zu 62 %). Hier werden also wertorientierte Aussagen quantifiziert. Es liegt nahe, daß eine Theorie der Schule nicht bei der Deskription solcher Ergebnisse bleibt, also etwa (wie Helmut Fend) feststellt, welche Aspekte sich als mehr und welche als weniger relevant erwiesen haben, d. h. welche Items der Befragung „gute“ von „schlechten“ Schulen am stärksten, welche am wenigsten oder gar nicht differenzieren; vielmehr wird die *Schultheorie über solche Deskription hinaus zu Sollens-Aussagen kommen* (müssen), in welcher Richtung sich Schulen entwickeln sollen.

1.2.2 Untersuchungen zum „Methoden-Repertoire“ von Lehrern und zu größerer Schülerorientierung

Schüler kritisieren mehrfach das Stoff-Durchziehen ohne Rücksicht auf ihre Interessen und Möglichkeiten, die Inflexibilität gegenüber Lehrplänen, den Mangel an Methodenvarianz und die einseitige Dominanz der Lehrerführung. Die Untersuchungen von Klaus Hage u. a. (1985) zur Sekundarstufe I haben diese „Monostruktur“ bestätigt und kommen zu dem Schluß: „Demokratisierung der Schule durch eine stärkere Schülerorientierung ist in ihren Ansätzen steckengeblieben“ (a. a. O. S. 150 f.).

Wenn Fend feststellt, Schulqualität hänge ab von der „wahrgenommenen Einräumung von Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten“: „Die Einbeziehung der Schüler in die selbstverantwortliche Mitgestaltung schulischen Lebens scheint ein strategisch wichtiger Aspekt zu sein“ (Fend 1987 b, S. 73), so paßt das nicht nur auffällig gut zu den entsprechenden bereits genannten Schülerwünschen und zu einem im 2. Teil zu entwickelnden

demokratischen Schulkonzept, sondern eben auch zu einer größeren ‚Effektivität‘ von Schule im weiteren Sinne. So hat Hans *Haenisch* kürzlich (1992) die Ergebnisse der – im einzelnen mit sehr unterschiedlichen Methoden arbeitenden – deutschsprachigen Untersuchungen zu einem stärker schülerorientierten Unterricht zusammengestellt und u. a. herausgefunden, daß *Schülerorientierung* nicht nur Unterrichtsstörungen und Disziplinprobleme reduziert, sondern auch Lernfreude und Motivation und dadurch die Schulleistung fördert. Haenisch legt abschließend eine zusammenfassende Aufstellung vor, „wie sich im Spiegel empirischer Forschungsergebnisse erfolgreicher Unterricht darstellt“ (Haenisch 1992, S. 6). Damit liefert er einen Beitrag zur „Qualität“ von Schule.

2. Normative Voraussetzungen einer „guten“ Schule

Bisher habe ich eine Reihe von Aspekten angesprochen, die empirische Untersuchungen zur Bestimmung von Schul„qualität“ als Beiträge zu einer Theorie der Schule liefern können. Alle diese Untersuchungen setzten Kriterien, etwa zur Entwicklung von Fragestellungen, voraus und verwiesen damit auf umgreifende bzw. vor- oder übergeordnete Wertorientierungen, obwohl sie diese keineswegs immer eindeutig aufgedeckt haben. In diesem 2. Teil möchte ich nun die m. E. notwendige Letztorientierung in Menschenbild und Gesellschaftsform skizzieren – mehr ist in dem begrenzten Raum trotz Aussage-Dichte nicht möglich.

Die verbindende Gültigkeit und Wirksamkeit von „Menschenbildern“ und Bildungsidealen ist von der Realität der pluralistischen Gesellschaft aus bezweifelt worden (vgl. Scheuerl 1989). Herwig Blankertz (1969, S. 26) hat betont, daß aus *Letztorientierungen* situativ konkrete pädagogische Entscheidungen nicht lückenlos deduzierbar sind. Dennoch vermögen sie – ernst genommen – bis in die einzelne Unterrichtsstunde hineinzuwirken. Für ihre Gültigkeit entscheidend ist, wie sie gefaßt werden. Wenn ich im Folgenden mit den Begriffen „*Demokratie*“ und „*Mündigkeit*“ operiere, so muß sich zeigen, 1) daß sie gerade die Bedingung der Möglichkeit von *Offenheit* und damit Pluralismus, zugleich jedoch nicht Beliebigkeit signalisieren; und daß 2) „*Demokratie*“ die Gesellschaftsverfassung meint, welche „*Mündigkeit*“ ermöglicht, und diese die individuelle Voraussetzung von „*Demokratie*“ darstellt. Diesen Wechselbezug möchte ich etwas näher bestimmen von *John Deweys* Konzept aus. Denn in ihm sehe ich den wohl bedeutendsten Philosophen und Pädagogen der Demokratie (zum Folgenden vgl. Bohnsack 1976, S. 71 – 78).

Demokratie ist für Dewey mehr als eine Regierungsform, welche aus dem regelmäßigen Gang aller Bürger zur Wahlurne resultiert: sie ist primär „eine Form gemeinsamen Lebens, kommunikativ-verbundenen Erlebens“. Mit dem Begriff des „*Erlebens*“ („*experience*“) verbindet sich für Dewey die Einmaligkeit jeder Erlebens- bzw. Erfahrungs-Situation, aus der heraus (und nicht von vorgegebenen Maßstäben her) allein das jeweils situativ Richtige entschieden werden kann. Mit dem Zwang zur Situations-Entscheidung ergibt sich zugleich die Notwendigkeit der Urteilsfähigkeit (Mündigkeit) der hier und jetzt Betroffenen wie auch ihre soziale Verbundenheit in der Problembewältigung. Das heißt, solche gemeinsame offene Kommu-

nikation und Kooperation angesichts spezifischer Situationsproblematik schafft empirisch fundierte Ziele und Werte und bietet für Dewey dadurch die einzige, nämlich rationale Alternative zur Beherrschung durch äußere Autoritäten. „Autorität“ für Entscheidungen und damit ebenso für die individuelle Selbstverwirklichung, für die Weiterentwicklung und Bereicherung des Erlebens („experience“) wie die der gesellschaftlichen Verbundenheit, resultiert also aus der „intelligenten Selbstführung“ im rationalen, gleichberechtigten und insofern „demokratischen“ Diskurs: „Autorität“ ist die „kollektive kooperative Intelligenz“.

„Demokratie“ zielt für Dewey nicht auf Gleichmacherei oder Uniformität, sondern wurzelt – wie in der Einmaligkeit der Situation – in der individuellen Besonderung, der Einmaligkeit („uniqueness“) der Personen, deren spezifische Potenzen für Wohl und Entwicklung der Gemeinschaft eingesetzt werden: Dewey faßt die „Gleichheit“ („equality“) der Individuen nicht (wie in der Französischen Revolution) egalitär, sondern in ihrer Einmaligkeit. Und er sieht die Einheit („unity“) der Gesellschaft konstituiert durch die Verschiedenheit ihrer Mitglieder: hier, im Besonderen der Individuen und der jeweiligen Situation, erstehen Erlebnissinn und Glück.

Eine „demokratische“ Erziehung und Schule tragen für Dewey genau dieselben Grundzüge (vgl. Bohnsack 1991 a): sie fördern nicht nur Mitverantwortung, Mitbestimmung und „Mündigkeit“, welche als „intelligente Selbstführung“ die Voraussetzung für den erfüllten Augenblick als Wesen von „Demokratie“ ausmacht, sondern sind eben darin gebunden an den Selbstwert, die „eigene intrinsische Qualität“ jedes Lebensmoments jeder Person, auch des Kindes, dessen Gegenwart nicht als Mittel, Schritt oder Weg zu einem zukünftigen Ziel, und seien es die selbstgewünschte Zensur oder eigene Karriere, verzweckt, „aufgeopfert“ (Schleiermacher) werden darf. So kann Dewey formulieren, Erziehung habe kein Ziel außerhalb ihrer selbst, sondern sei, als Wachstum und Leben, Selbstzweck. Wertmaß dabei ist die „*Verbesserung der Lebensqualität*“ („improvement of the quality of experience“; Unterstreichung von F. B.): das ist für ihn die letzte, aber eben wesentlich situativ offene Norm für „Demokratie“ als offener Gesellschaft und für ebenso offene Lernprozesse in der Schule. Diese bleiben undemokratisch, soweit sie hinter der humanen Verpflichtung zu erfülltem Leben zurückhinken oder diesem gar entgegenwirken.

Dewey's Gleichsetzung von „*Demokratie*“ und *erfülltem Leben* ist auch für die Schule eine Provokation. Sie legt z. B. nahe, die Vorfixierung von Frage und Antwort bzw. Lern-Gleichschritt für ein frontalunterrichtliches Scheingespräch zu vergleichen mit den geistlosen Regungen eines Marionettenensembles oder einen derartigen Lehr-Lern-Prozeß mit einer Zwangsfütterung, welche Appetitlosigkeit, geistige Trägheit und Konsumenthaltung bewirkt. Schule liefert bei Dewey statt solcher grotesker Vorübung für die „intelligente Selbstführung“ zukünftiger Demokraten eine Lernumwelt aus Materialien und Werkstätten, Bibliothek, Schulgarten und Exkursionen, in der Kinder über didaktische Individualisierung experimentierend die Realität und sich selbst entdecken und zu kooperieren lernen. Dabei wird das natürliche Entdeckerstreben des kleineren Kindes nicht durch von außen aufgezwungene Rezeption vorfabrizierter Erkenntnisse und fertiger Lösun-

gen erstickt, sondern durch Lernmöglichkeiten weiterentwickelt, welche innerhalb mitbeschlossener Projekte deren Notwendigkeit sichtbar machen und damit als sinnvoll und Konsequenz der eigenen Zielentscheidung begriffen und bejaht werden, was zugleich – als Verbindung von Interesse und Leistung – die Disziplinproblematik löst.

Die Verbindung von „Mündigkeit“, „Solidarität“ und Demokratie hat *Wolfgang Klafki* jetzt bekanntlich in sein Konzept von „*Bildung*“ aufgenommen und die klassischen Momente ergänzt durch das, was er „Schlüsselprobleme“ nennt (Klafki 1991, S. 15 – 81). „Allgemeinbildung“ versteht er dabei als übergeordnetes Kriterium „für alle pädagogische(n) Einzelmaßnahmen“ (a. a. O. S. 44).

Eine solche Entscheidung aber bleibt nicht individuell-isoliert, sondern ist auf rationale Argumentation, d. h. Diskurs und Konsens angewiesen. Hans Scheuerl (1989, S. 395 f) spricht von einem „*demokratischen/ Minimal-konsens*“ in der pluralistisch offenen Gesellschaft, welcher jedoch, wie Deweys Demokratiebegriff zeigte, mehr, Substantielleres an Humanität impliziert als nur „gemeinsame Verfahrensregelungen“ (a. a. O.). Ohne eine wachsende Letztorientierung der pädagogischen Bemühungen an für die Einzelschule jeweils spezifisch, „ausbaufähig[en]“ (W. Flitner nach Scheuerl a. a. O.) Versionen von „Bildung“ ist die heute als notwendig erkannte und angestrebte stärkere Autonomie von Kollegium und Schule als „pädagogischer Handlungseinheit“ (Fend) nicht möglich.

Abschließend sei ergänzt, daß in einem weiteren Sinne aus Beschreibung, Analyse und Interpretation von Bildungs- und schulischen Lernprozessen beispielsweise so ganz unterschiedliche Forderungen wie die *Friedrich Copeis* (1962) nach Zulassung bzw. Vorbereitung des „fruchtbaren Moments im Bildungsprozeß“ oder die *Horst Rumpfs* (1991) nach „Verlangsamung“ als Weg zur Intensivierung von Lernprozessen oder die heutiger christlicher Erzieher nach religiöser Erneuerung und Sinnvertiefung (Bohnsack 1992) zu Quellen schultheoretischer Erkenntnisse werden können, was entsprechende Konsequenzen für die Lehreraus- und -fortbildung nach sich ziehen müßte.

3. Nachbesinnung zum Verhältnis von empirisch-analytischen und normativen Elementen einer Schultheorie

Die bislang fehlende Schultheorie kann hier auch bei Beschränkung auf systematische Grundstrukturen nicht entwickelt werden. Immerhin haben sich im Vorausgehenden diverse inhaltliche Problemaspekte der gegenwärtigen Schule und entsprechende Notwendigkeiten ihrer Veränderung gezeigt. Damit ist aber auch schon eine Reihe von Beziehungen zwischen empirischen Untersuchungsverfahren und strukturellen Folgerungen sowie normativen Voraussetzungen und Konsequenzen sichtbar geworden. Diese Beziehungen sollen jetzt zusammengefaßt werden.

Wenn man mit dem „*Kritischen Rationalismus*“ den Begriff von Rationalität und Theorie so eingrenzt, daß Wissenschaft pädagogische Werte und Ziele nur auf ihre Faktizität und eventuelle Widersprüchlichkeit bzw. Konsistenz, nicht aber auf ihre Geltung und Verbindlichkeit untersuchen kann, so wird übergangen, daß z. B. die „leitenden Interessen“ und die Entscheidungen

über Fragestellungen und -eingrenzungen Wertungen enthalten und eventuell von gesellschaftlichen Herrschaftsinteressen „ideologisch“ beeinflusst sind, welche aufzuklären eine Aufgabe von Wissenschaft wäre. Doch solche empirisch-rationale Erkenntnis und Ideologiekritik liefert nach Klafki (1989) noch keine Normen für pädagogisches Handeln: deren Gültigkeit könne nur im herrschaftsfreien Diskurs (J. Habermas, K.-O. Apel) zu argumentativ einsichtigem Konsens geführt werden.

Jürgen Friedrichs (1973, S. 50–55) unterscheidet – etwas mißverständlich – den „Entdeckungs-, Begründungs- und Verwertungszusammenhang“ empirischer Forschung. Den ersteren könnte ein Problem liefern, z. B. die bereits erwähnte Frage eines Essener Projektes nach den „Möglichkeiten und Grenzen der Überwindung von Schulmüdigkeit im Alltagsunterricht“ (Bohnsack 1984), oder auch ein Widerspruch zwischen vorliegenden Theorien der Erklärung von „Schulmüdigkeit“, auf jeden Fall aber ein Untersuchungsanlaß, der zwar aufrufen kann auf Vorgesprächen mit Lehrern, Beobachtungen im Unterricht (im Fall der genannten Studie Hospitationen in 500 Stunden) etc., doch dabei bereits eingebettet ist in *Zusammenhänge von pädagogischer Theorie und Wertsetzung*, z. B. die Annahme, daß „Schulmüdigkeit“ eine negative, d. h. zu reduzierende Lernvoraussetzung ist. Christoph Wulf (1977, S. 135 f.) weist darauf hin, „daß wissenschaftliche Theorien nur im Kontext mit einem bereits in seiner Sinnhaftigkeit gedeuteten Praxisfeld entstehen“ kann. Das heißt: „Die empirisch-analytische Forschung muß auf eine *kritische Theorie der Erziehung* bezogen werden, die den normativen Rahmen absteckt“.

Unter „Begründungszusammenhang“ versteht Friedrichs das Untersuchungsverfahren selbst, also u. a. die Herleitung seiner Einzelschritte und Methoden, Entscheidung über Stichprobe(n), Bildung von Hypothesen und Indikatoren, Datenerhebung, -analyse und -auswertung, Interpretation der Ergebnisse. Damit ist bereits der Übergang zum „Verwertungs- und Wirkungszusammenhang“ erfolgt, nämlich mit der Darstellung der Ergebnisse (Publikation) und Schlüssen bzw. Empfehlungen, im oben genannten Beispiel für alternative Unterrichtspraktiken, d. h. für eine „bessere“ Schule. Als Beitrag zur Schultheorie sind sowohl die Erkenntnisse über Wirkungen bestehender Unterrichtsverfahren auf Schülermotivation, Schulmüdigkeit und Lernergebnisse (vgl. „Sinndefizit“, Arbeitsgruppe Schulforschung 1980, S. 105) anzusehen wie Perspektiven auf eine Veränderung/Verbesserung der Qualität von Schule, bis hinein in konkrete konstruktive Vorschläge zu Alternativen wie eine stärkere Schülerorientierung, -aktivierung, -mitverantwortung und -mitbestimmung im Unterricht.

Wenn Klaus-Jürgen Tillmann (1987, S. 125) schreibt: „Die pädagogisch wünschenswerte Schule zu entwerfen, ist etwas anderes, als die gesellschaftliche Realität des Schulsystems zu analysieren und zu beschreiben“, so könnte eine derartige notwendige Differenzierung dennoch mißverständlich werden, wenn man mit Klaus Hurrelmann (in Tillmann 1987, S. 127) nach dem Hinweis, Schule sei heute faktisch zu einem „Erfahrungsraum von zentraler Bedeutung für Jugendliche geworden“, der erfordere, daß jugend- und sozialpädagogische Ansätze einbezogen würden, feststellt, „daß das

jetzt keine neue *normative* Forderung ist, sondern [!] daß es sich als strukturelle Folgerung aus den empirischen Analysen und ihren theoretischen Interpretationen ergibt“.

Der Tenor meiner Ausführungen war, daß dieses „sondern“ falsch ist, *daß vielmehr sich eben aus den strukturellen Folgerungen normative Forderungen ergeben* – wenn auch nicht unabhängig von einem vorgegebenen Bezugs- und Orientierungsrahmen.

Die „kontrollierte Beobachtung“ (Hurrelmann in Tillmann 1987, S. 125) und Erklärung des Geschehens in der Schule bedarf, so ergab die Diskussion am Ende des Tillmannschen Sammelbandes, nicht nur der Gesellschafts-, sondern auch der historischen Perspektive. Doch Helmut Fend geht am Schluß seiner „Theorie der Schule“ weiter, wenn er feststellt:

„Erkenntnisse über Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen und Wirkungen der Schule können letztlich nur dann befriedigen, wenn sie zeigen, wie Schule sein sollte, welche Gestalt sie haben und welche Ziele sie anstreben sollte. Eine sozialwissenschaftliche Theorie der Schule muß also so verfaßt sein, daß sie schon von ihrer Anlage her solche Perspektiven gestattet“. „Den Zielpunkt einer Theorie der Schule bildet somit die Antwort auf die Frage, wie schulische Wirklichkeit gestaltet sein soll und zu welchen innerschulischen und außerschulischen Zielen sie führen soll“ (Fend 1981, S. 377).

Das aber heißt, daß *empirische Forschung*, z. B. als erfahrungswissenschaftliche Situationsanalyse, und *normative Zielsetzungen* als Einleitung von Korrekturen und Entwicklungen bei allem Bewußtsein von ihren Differenzen *nicht nebeneinander stehen, sondern einen Gesamtzusammenhang darstellen*:

„Vermutungen über Defizite, Erforschung von Realitätsbereichen und konstruktive Maßnahmen greifen ... in einem solchen Gesamtprozeß laufend ineinander; sie sind nicht nacheinander organisierbar“ (Fend 1981, S. 389).

Empirische Forschung kann Defizite verdeutlichen, vor falschen Erwartungen schützen, Handlungsmöglichkeiten aufdecken (a.a.O.), Reformmöglichkeiten zeigen, „bevor wir mit Reformen anfangen“ (Dichans in Tillmann 1987, S. 127). Dabei ist es nach Fend (1981, S. 380) „Daueraufgabe einer normativen Theorie der Schule“, diese kritisch, auch ideologiekritisch auf implizite anthropologische und gesellschaftstheoretische Annahmen und z. B. auf den in ihr wirksamen „heimlichen Lehrplan“ zu überprüfen. Auf diese Weise „wird im normativ gestalteten und zu gestaltenden Raum der Schule täglich neu ‚Realität‘ geschaffen, die wiederum zum Ausgangspunkt neuer normativ gelenkter Gestaltungsbemühungen wird“ (a. a. O. S. 377).

Im Rückblick auf die *inhaltlichen* Ergebnisse der verschiedenen Untersuchungsansätze fällt eine relativ einheitliche Grundtendenz auf. Denn 1) die Folgerungen aus der Kindheits- und Jugendforschung, 2) aus den Befragungen von Schülern über ihr Erleben von Schule, 3) aus den empirischen Ansätzen etwa der Fend-Gruppe zur Schulrealität, der Hagener Untersuchung und von Hans Haenisch zur Schülerorientierung, 4) schließlich aus dem Menschenbild des mündigen Bürgers in einer wirklicheren Demokratie weisen eigentlich alle auf gleiche Desiderate und Reform-

richtungen: Notwendig und entsprechend gefordert ist eine veränderte Konzeption von Schule, nämlich als ein zur Umwelt geöffneter Lebensraum, welcher eine gewandelte Schüler- und Lehrerrolle zuläßt, die für beide mehr Autonomie und eine Selbstbestimmung bringt, welche die Schüler planvoll und zunehmend selbst-aktiv auf methodische Sach- und Sozialkompetenz und Selbstverantwortung für den eigenen Bildungsprozeß vorbereitet.

Abschließend eine Bemerkung zu der Frage, wieweit eine Schulreform der Gesellschaft vorausseilen kann. In einer ‚demokratischen‘ Gesellschaft in dem von Dewey her entwickelten Sinne (die wir bislang, wie wir täglich erleben müssen, nur bedingt realisiert haben) hat die Schule wesentlich den Auftrag, der Gesellschaft „vorauszuweichen“. Doch diese Feststellung ist zu abstrakt. Es gibt weder ‚die‘ Schule noch ‚die‘ Gesellschaft. Ganz bestimmte Lehrer und Schulen werden, z. B. unter bestimmten lokalen Bedingungen und gesellschaftlichen Interessen, bestimmten Bereichen der übrigen Gesellschaft „vorausweichen“ – so wie in einer wirklicheren Demokratie jeder Bürger die Aufgabe hat, der Gesellschaft „vorauszuweichen“ – man nennt das wohl auch den ‚aufrechten Gang‘. Machen wir doch endlich ernst mit dem, was wir – etwa im Sinne Deweys – unter „Demokratie“ in der Gesellschaft, in unserem Zusammenleben und in der Schule verstehen können, ja müssen!

Literatur

- Allerbeck, Klaus/Hoag, Wendy 1985: Jugend ohne Zukunft? Einstellungen, Umwelt, Lebensperspektiven. München/Zürich: Piper
- Arbeitsgruppe Schulforschung 1980: Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern. München: Juventa
- Bärsch, Walter 1989: Vorwort. In: Fölling-Albers, Maria (Hg.): Veränderte Kindheit – Veränderte Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule Band 75. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Becker, Gerold (Hg.) 1990: Was sollen Kinder in der Schule lernen? Erziehung heute für die Welt von morgen. Eine Dokumentation der bildungspolitischen Foren der hessischen SPD am 3. und 17. Februar 1990 im Wiesbadener Landtag
- Berg, Hans Christoph/Steffens, Ulrich (Hg.) 1991: Schulqualität und Schulvielfalt. Das Saarbrücker Schulgütesymposion '88. Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“ Heft 5. Wiesbaden/Konstanz: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung
- Blankertz, Herwig 1969: Theorien und Modelle der Didaktik. Grundfragen der Erziehungswissenschaft Band 6. München: Juventa
- Bohnsack, Fritz 1976: Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule. Ravensburg: Otto Maier
- Bohnsack, Fritz 1981: Ziele und Funktionen der Schule. In: Twellmann, Walter (Hg.): Handbuch Schule und Unterricht Band 4.1. Düsseldorf: Schwann, S. 249 – 272
- Bohnsack, Fritz 1991a: John Dewey (1859 – 1952). In: Scheuerl, Hans (Hg.): Klassiker der Pädagogik Band 2, 2. Aufl., München: Beck, S. 85 – 102, 332 – 335, 357f.
- Bohnsack, Fritz 1991b: Veränderte Jugend – veränderte Schule? In: Bohnsack, Fritz/Nipkow, Karl Ernst: Verfehlt die Schule die Jugendlichen und die allgemeine Bildung? Münster: Comenius Institut
- Bohnsack, Fritz 1992: Was ist eine christliche Schule? In: Bonne, Jürgen (Hg.): Die religiöse Dimension wahrnehmen. Unterrichtsbeispiele und Reflexionen aus

- der Projektarbeit des Evangelischen Schulbundes in Bayern. Münster: Comenius Institut
- Bohnsack, Fritz u.a. 1984: Schüleraktiver Unterricht. Möglichkeiten und Grenzen der Überwindung von „Schulmüdigkeit“ im Alltagsunterricht. Weinheim/Basel: Beltz
- Busch, Hans-Joachim 1989: Kindheit am Ende oder Ende ohne Kindheit? Psychoanalytisch-sozialpsychologische Aspekte veränderter Sozialisationsbedingungen von Kindern. In: Geulen, Dieter (Hg.): Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte. Weinheim: Deutscher Studienverlag/Weinheim/Basel: Beltz, S. 21 – 42
- Copei, Friedrich 1962: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. 6. Aufl., Heidelberg: Quelle & Meyer
- Czerwenka, Kurt u. a. 1990: Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung. Europäische Hochschulschriften Reihe 11 Pädagogik Band 419. Frankfurt/M. etc.: Lang
- Dewey, John 1916: Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York: Macmillan
- Fend, Helmut 1981: Theorie der Schule. 2. Aufl., München etc.: Urban & Schwarzenberg
- Fend, Helmut 1987a: Gute Schulen – schlechte Schulen. In: Ermert, Karl (Hg.): „Gute Schule“ – Was ist das? 6. überregionale Fachtagung der Lehrerfortbildner. Loccumer Protokolle 17/1986. Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum, S. 17 – 50
- Fend, Helmut 1987b: „Gute Schulen – schlechte Schulen“ – Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Steffens, Ulrich/Bargel, Tino (Hg.): Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“ Heft 1. Wiesbaden/Konstanz: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, S. 55 – 79
- Fend, Helmut 1989: „Pädagogische Programme“ und ihre Wirksamkeit. Das Beispiel der Umdeutung schulischer Normen und Erwartungen in der Altersgruppe. In: Breyvogel, Wilfried (Hg.): Pädagogische Jugendforschung. Erkenntnisse und Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich, S. 187 – 209
- Fölling-Albers, Maria 1992: Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. Weinheim/Basel: Beltz
- Friedrichs, Jürgen 1973: Methoden empirischer Sozialforschung. Reinbek: Rowohlt
- Garlichs, Ariane 1989: Kinder im Mediennetz. Überlegungen für die Arbeit in der Grundschule. In: Fölling-Albers, Maria (Hg.): Veränderte Kindheit – Veränderte Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule Band 75. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 134 – 145
- Geißler, Georg 1968: Die Situation der Schule in der Gegenwart. In: Röhrs, Hermann (Hg.): Theorie der Schule. Versuche einer Grundlegung. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 168 – 182
- Haecker, Horst/Werres, Walter: Schule und Unterricht im Urteil der Schüler. Bericht einer Schülerbefragung in der Sekundarstufe I. Studien zur Pädagogik der Schule Band 10. Frankfurt/M. etc.: Lang
- Haenisch, Hans 1992: Erfolgreich unterrichten – Wege zu mehr Schülerorientierung. Forschungsergebnisse und Empfehlungen für die Schulpraxis. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Schularbeiten Heft 4. (April 1992) Soest, S. 1 – 8
- Hage, Klaus u. a. 1985: Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Unterrichtsalltag in der Sekundarstufe I. Opladen: Leske + Budrich
- Herrlitz, Hans-Georg 1974: Schule – Schultheorie. In: Wulf, Christoph (Hg.): Wörterbuch der Erziehung. München/Zürich: Piper

- Holtappels, Heinz Günter 1987: Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive. Empirische Studie zu Sozialisationseffekten im situationellen und interaktionellen Handlungskontext der Schule. Bochum: Schallwig
- Hornstein, Walter 1989: Ein halbes Jahrzehnt „Pädagogische Jugendforschung“ – Überlegungen am Ende eines Forschungsprogramms. In: Breyvogel, Wilfried (Hg.): Pädagogische Jugendforschung. Erkenntnisse und Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich, S. 227 – 257
- Keiser, Sarina 1991: Wertorientierungen und politische Orientierungen von Jugendlichen in Ost- und Westdeutschland. In: Büchner, Peter /Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Aufwachsen hüben und drüben. Deutsch-deutsche Kindheit und Jugend vor und nach der Vereinigung. Opladen: Leske + Budrich, S. 235 – 242
- Klafki, Wolfgang 1987: Von Dilthey bis Weniger: Ansätze zur Schultheorie in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Schultheorien. Hamburg: Bergmann + Helbig, S. 21 – 58
- Klafki, Wolfgang 1989: Kann Erziehungswissenschaft zur Begründung pädagogischer Zielsetzungen beitragen? – Über die Notwendigkeit, bei pädagogischen Entscheidungsfragen hermeneutische, empirische und ideologiekritische Untersuchungen mit diskursethischen Erörterungen zu verbinden. In: Röhrs, Hermann/Scheuerl, Hans (Hg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Frankfurt/M. etc.: Lang, S. 147 – 159
- Klafki, Wolfgang 1991: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und konstruktive Didaktik. 2. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz
- Klages, Helmut 1985: Wertorientierungen im Wandel. Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen, Frankfurt/M./New York: Campus
- Kramp, Wolfgang 1973: Studien zur Theorie der Schule. München: Kösel
- Krüger, Heinz-Hermann 1991: Zum Wandel von Freizeitverhalten und kulturellen Lebensstilen bei Heranwachsenden in Westdeutschland. In: Büchner, Peter/Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Aufwachsen hüben und drüben. Deutsch-deutsche Kindheit und Jugend vor und nach der Vereinigung. Opladen: Leske + Budrich, S. 203 – 222
- Leschinsky, Achim/Roeder, Peter Martin 1983: Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Frankfurt/M. etc.: Klett-Cotta
- Melzer, Wolfgang 1991: Zum Wandel familialer Lebensformen in Westdeutschland. In: Büchner, Peter/Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Aufwachsen hüben und drüben. Deutsch-deutsche Kindheit und Jugend vor und nach der Vereinigung, Opladen: Leske + Budrich, S. 69 – 87
- Neuhäuser, Heike/Rülcker, Tobias, 1990: Moralische Alltagstheorien von Kindern. In: Preuss-Lausitz, Ulf u. a. (Hg.): Selbständigkeit – die große Freiheit? Kindheit zwischen pädagogischen Zugeständnissen und gesellschaftlichen Zumutungen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 192 – 205
- Preuss-Lausitz, Ulf 1990: Kinder zwischen Selbständigkeit und Zwang. Widersprüche in der Schule. In: Preuss-Lausitz, Ulf u. a. (Hg.): Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit? Kindheit zwischen pädagogischen Zugeständnissen und gesellschaftlichen Zumutungen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 54 – 68
- Rauschenbach, Brigitte 1990: Hänschen klein ging allein . . . Wege in die Selbständigkeit. In: Preuss-Lausitz, Ulf u. a. (Hg.): Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit? Kindheit zwischen pädagogischen Zugeständnissen und gesellschaftlichen Zumutungen. Weinheim/Basel: Beltz S. 161 – 177

- Recum, Hasso von 1992: Schule im soziokulturellen Wandel. In: Die Deutsche Schule 84, 1992, H. 4, S. 388 – 405
- Rolff, Hans-Günter/Zimmermann, Peter 1989: Veränderte Kindheit – Veränderte pädagogische Herausforderungen. In: Fölling-Albers, Maria (Hg.): Veränderte Kindheit – Veränderte Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule Band 75. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 28 – 39
- Rolff, Hans-Günter/Zimmermann, Peter 1992: Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. 2. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz
- Rülcker, Tobias 1990: Selbständigkeit als pädagogisches Zielkonzept. In: Preuss-Laustitz, Ulf u. a. (Hg.): Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit? Kindheit zwischen pädagogischen Zugeständnissen und gesellschaftlichen Zumutungen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 20 – 27
- Rumpf, Horst 1991: Schulkultur? Über einen nicht verschleißenden Umgang mit Räumen, Zeiten, Gesten und mit der Sprache. In: Ermert, Karl (Hg.): Schulkultur als „Organisationskultur“. Organisationsberatung als Innovationsquelle für Schulentwicklung? Loccumer Protokolle 10/1991. Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum, S. 203 – 215
- Rutter, Michael u. a. 1980: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim/Basel: Beltz
- Scheuerl, Hans 1989: Wo finden wir Maßstäbe für unser pädagogisches Tun und Lassen? In: Röhrs, Hermann/Scheuerl, Hans (Hg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Frankfurt/M. etc.: Lang, S. 393 – 403
- Schülerstudie '90: Jugendliche im Prozeß der Vereinigung. Weinheim/München: Juventa
- Shell '92: Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. Herausgegeben vom Jugendwerk der Deutschen Shell. 4 Bände. Opladen: Leske + Budrich
- SINUS-Institut 1985: Jugend privat. Verwöhnt? Bindungslos? Hedonistisch? Opladen: Leske + Budrich
- Steffens, Ulrich 1987: Gestaltbarkeit und Qualitätsmerkmale von Schule aus Sicht der empirischen Schulforschung. In: Steffens, Ulrich/Bargel, Tino (Hg.): Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“ Heft 1. Wiesbaden/Konstanz: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, S. 21 – 39
- Steffens, Ulrich/Bargel, Tino (Hg.) 1987/88: Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“ Hefte 1 – 4. Wiesbaden/Konstanz: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung
- Steffens, Ulrich/Bargel, Tino 1993: Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied etc.: Luchterhand
- Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.) 1987: Schultheorien, Hamburg: Bergmann + Helbig
- Weniger, Erich o. J.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung. Weinheim: Beltz
- Wulf, Christoph 1977: Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. München: Juventa
- Zeiger, Helga 1989: Modernisierungen in den sozialen Formen von Gleichaltrigenkontakten. In: Geulen, Dieter (Hg.): Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte. Weinheim: Deutscher Studien Verlag/Weinheim/Basel: Beltz, S. 68 – 85

Fritz Bohnsack, Dr. phil., Jg. 1923, emeritierter Professor für Schulpädagogik an der Universität Essen.

Anschrift: Virchowstr. 98, 45147 Essen.