

Von PARSONS bis FEND – strukturell-funktionale Schultheorien

Karlheinz Fingerle
(Universität Kassel)

2008*

*Erstveröffentlichung in: Westermanns Pädagogische Beiträge. Braunschweig. 37. Jahrgang, Heft 9 (September 1985), Seiten 416–421. – Bibliographische Daten späterer Nachdrucke sind im Anhang zu finden.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	2
2	Die Funktion der Schulklasse als Beitrag zur Sozialisation und Verteilung – PARSONS' strukturell-funktionale Theorie der Schulklasse –	3
3	Der Beitrag der Schule zum Lernen von Normen – DREEBENS Entwurf einer strukturell-funktionalen Schultheorie –	5
4	Zur Kritik der Theorieentwürfe von PARSONS und DREEBEN	6
5	Weiterentwicklung zu einer interdisziplinären Theorie der Schule (FEND)	10
6	Was leisten die strukturell-funktionalen Schultheorien?	13
A	Nachdrucke	13
B	Nachwort zur Publikation im Jahr 2008	14

1 Einleitung

Der strukturell-funktionale Ansatz der Sozialwissenschaften hat Theorieperspektiven unterschiedlicher Wissenschaften aufgegriffen und sie zu einem System von Kategorien verbunden, das für die Untersuchung von Struktur und Funktion sozialer Erscheinungen fruchtbar gemacht wurde: Ansätze mechanischen und physikalisch-chemischen Systemdenkens, physiologische Gleichgewichtskonzepte und funktionalistische Interpretationen von Kulturanthropologen wurden vor allem von *Talcott Parsons* so verbunden, daß die Beiträge von sozialen Prozessen zur Aufrechterhaltung von Strukturen sozialer Systeme untersucht werden konnten. So wurden zerstreute und inhaltlich disparate Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Forschung in einen Rahmen eingebunden, durch den der Zusammenhang sozialwissenschaftlicher Arbeit überhaupt erst gesichert werden sollte. Die beiden Hauptvertreter der strukturell-funktionalen Theorie unterscheiden sich vor allem darin, daß *Talcott Parsons* einen alles übergreifenden, allgemeingültigen Rahmen anbot, während *Robert K. Merton* nur Theorien anstrebte, deren Reichweite und Geltung beschränkt sein sollte (Theorien mittlerer Reichweite). (Vgl. *Jonas* 1969, S. 143–179; *Parsons* 1975; *Jensen* 1980.)

Ob es überhaupt eine strukturell-funktionale Schultheorie gibt, darüber wird man streiten dürfen. Am ehesten trifft diese Bezeichnung wohl auf die in diesem Beitrag diskutierte Studie von *Robert Dreeben* zu. – In Deutschland hat *Jürgen Feldhoff* (1974) Arbeiten in dieser Richtung angeregt, die er als organisationssoziologische Analyse der Schule konkretisierte. – Die Funktion der Erziehung zur Erhaltung von Strukturen der Gesellschaft durch Weitergabe eines Systems von Werten und Normen (kulturelle Transmission) an die nächste Generation und durch die soziale Formung von Persönlichkeiten (Sozialisation) ist auf jeden Fall zentrales Thema strukturell-funktionaler Theorie. Die ge-

sellschaftliche Ausdifferenzierung des Bildungssystems (das Schulsystem ist ein Teil dieses umfassenden Bildungssystems) hat *Parsons* im Rahmen einer neo-evolutionistischen Theorie in seinen letzten Veröffentlichungen zur Hochschulerziehung in den USA besonders thematisiert. Auf diese wichtigen Arbeiten soll hiermit nur kurz hingewiesen werden, weil sie für die Ausarbeitung einer Theorie der Schule bei uns noch nicht aufgegriffen wurden. (Vgl. *Parsons* 1975, S. 46–50; *Parsons & Platt* 1972; *Parsons & Platt* 1973; *Parsons* 1978) – Hier in diesem Beitrag sollen die Probleme des strukturell-funktionalen Ansatzes an drei Beiträgen von *Talcott Parsons* (1959; dt. 1968) von *Robert Dreeben* (1968; dt. 1980) und von *Helmut Fend* (1980a,b) erläutert und diskutiert werden. Diese drei Beiträge sind zugleich wichtige Stationen einer Entwicklung einer Theorie der Schule, die an strukturell-funktionale Theorieannahmen anknüpft und bei *Fend* zugleich die Schwächen dieses Ansatzes überwindet.

2 Die Funktion der Schulklasse als Beitrag zur Sozialisation und Verteilung – PARSONS' strukturell-funktionale Theorie der Schulklasse –

Um das Weiterbestehen und die Weiterentwicklung der Industriegesellschaft (hier vor allem der Gesellschaft der USA, die *Parsons* viele Beispiele liefert) zu gewährleisten, müssen die Erwachsenenrollen von jeder nachwachsenden Generation verinnerlicht werden, d. h. neben den je besonderen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die eine Berufsrolle oder öffentliche Rolle erfordern, müssen grundlegende Wertorientierungen vermittelt werden. Dies ist nach *Parsons* besonders schwierig, weil zwischen den Wertorientierungen der Erwachsenenwelt und den Wertorientierungen, die das noch nicht zur Schule gehende Kind in der Familie vorfindet, eine besonders große Kluft besteht. Die Situationen in der Familie sind für das Kind nicht emotional neutral: Es sucht in der Interaktion mit der Mutter, von der es emotional abhängig ist, und in der Beschäftigung mit den Dingen unmittelbare Befriedigung. Es wird in allen seinen Handlungen und Merkmalen (nicht nur in einem spezifischen Ausschnitt seines Tuns) beachtet, nach familiären, je besonderen (partikularen) Kriterien beurteilt, und die Familienmitglieder orientieren sich, auch wo Leistungen von den Kindern verlangt werden, im Handeln nicht an leistungsbezogenen (erworbenen), sondern an anderen (zugeschriebenen) Qualitäten.

Parsons zeigt in seinem Aufsatz „Die Schulklasse als soziales System“ (1968), wie die emotionale Bindung an die Familie zurückgedrängt wird, wie eine universalistische (für alle geltende) Leistungsorientierung übernommen wird und wie bei den Kindern und Jugendlichen eine nach Leistungsniveau und Leistungstypen geformte Statusdifferenzierung herausgebildet und anerkannt wird.

Indem Kinder und Jugendliche eine Folge von Sozialisationsinstanzen durchlaufen (Familie – Grundschule – Oberschule), verinnerlichen sie grundlegende Wertorientierungen der Erwachsenenrollen und werden sie nach Leistungsniveaus und Leistungstypen auf die Rollenstruktur der Erwachsenenwelt verteilt. Die Funktion der Schulklasse liegt in ihrem Beitrag zur Sozialisation und Verteilung. (Für *Parsons* ist die Schulklasse die Untersuchungseinheit, nicht die ganze Schule. Außerdem beschränkt er sich auf die öffentliche

Schule unter Vernachlässigung regionaler Besonderheiten.)

Seine Argumentation läuft über das Aufzeigen von Strukturmustern öffentlicher Erziehung in Schulen: zunächst die Beschreibung der Merkmale der Grundschulklasse (anfängliche Gleichheit der Wettbewerber, gemeinsame Aufgaben, Polarisierung zwischen einem Erwachsenen und einer Gruppe gleicher Schüler und ein systematischer Leistungsbewertungsprozeß; Kinder zu einem großen Teil des Tages in emotional und instrumentell von Eltern unabhängigen Beziehungen, Gleichaltrigen-Gruppen als Übungsfeld der Unabhängigkeit von Erwachsenen und des Umgangs mit Gleichen oder fast Gleichen) und danach der Oberschulklasse (Konfrontation mit größerer Statusskala, mehrere Lehrer und Gruppierungen nach Kursen verschiedener Fächer; Leistungsdifferenzierung nicht nur nach einem allgemeinen Niveau, sondern Bewertung und Differenzierung nach Leistungen in verschiedenen Leistungsbereichen; Zunahme außerschulischer Aktivitäten und stärkere Prestigeschichtung informeller Gruppierungen):

Außerdem zeigt *Parsons* an Beispielen, in welchen Formen die Sozialisation und Selektion im Rahmen dieser Strukturmuster erfolgt. So diskutiert er den Übergang von der Familie mit der partikularistischen (in je besonderem Bezug zum Handelnden stehenden) Orientierung zur universalistischen (für alle geltenden) Orientierung in der Schule an einem Vergleich der Charakteristika der Mutterrolle mit der Rolle der Grundschullehrerin. Da der Grundschullehrer meist eine Frau sei, werde in der Lehrerrolle die Kontinuität zur Mutterrolle angelegt, zugleich werden durch die Leistungsbelohnungen in der Schule universalistische Muster verinnerlicht, die dem familiären Umgang fremd seien. Diese Verinnerlichung ist mit einer Reorganisation des Persönlichkeitssystems verbunden, die durch diejenigen Züge der Lehrerinnenrolle angeregt werden, die sich von der Mutterrolle unterscheiden. Für die Oberschulklasse zeigt er, wie die informellen Gruppierungen zur Differenzierung von Persönlichkeitstypen beitragen, die verschiedenen Erwachsenenrollen entsprechen.

Die Schulklasse trägt zur Übernahme der Leistungsorientierung dadurch bei, daß in der Grundschule nach einem allgemeinen Niveau der Leistung differenziert wird, in der Oberschule nach qualitativ verschiedenen Leistungstypen. Die Leistungsmotivation wird durch einen Prozeß der Identifizierung mit dem Lehrer erworben, bei dem der Schüler dem Lehrer gefallen will wie das Vorschulkind der Mutter. Je nach Identifizierung oder Distanzierung vom Lehrer wird die Klasse entlang der Leistungsdimension geteilt. – Mit der Leistungsbewertung wird eine Statusdifferenzierung nach Leistung herbeigeführt. (*Parsons* sieht eine nennenswerte tatsächliche Verteilung, nicht nur eine Bestätigung bereits mitgebrachten Status.) In der Oberschule folgt auch die Prestigeschichtung der Gleichaltrigen der Leistungsdifferenzierung. Während zu Beginn der Grundschule nur eine Statusdifferenzierung nach Geschlecht gegeben ist, hat die Schulklasse zum Abschluß der Schulzeit eine auf Leistung bezogene Statusdifferenzierung nicht nur bewirkt, sondern hat auch zur Anerkennung dieser Statusdifferenzierung durch die Jugendlichen beigetragen.

Das Bild der gelingenden Sozialisationsprozesse (Übernahme universalistischer und auf Leistung bezogener Orientierungen durch die Kinder und Jugendlichen) wird nach *Parsons* auch durch die bekannten Beispiele einer gegen die schulischen Leistungsanforderungen gerichteten Jugendkultur in der Schule (Ideologie der peer-groups) nicht gestört.

Während der soziologisch nicht geschulte Beobachter dies als Hinweis auf das allgemeine Mißlingen des Sozialisationsprozesses deuten könnte, zeigt diese gegen Leistung gerichtete Kultur nach *Parsons* nur eine anomische Situation an, die dadurch entsteht, daß diese Jugendlichen die höheren Bildungsstandards erkennen, aber nicht über die persönlichen Mittel verfügen, die gesetzten und erkannten Leistungsstandards zu erreichen.

3 Der Beitrag der Schule zum Lernen von Normen – DREEBENS Entwurf einer strukturell-funktionalen Schultheorie –

Der strukturell-funktionale Ansatz von *Parsons* untersucht den Beitrag des Schulsystems (festgemacht an der Schulklasse als Teil des Schulsystems) zur Erhaltung grundlegender Strukturen der Gesellschaft (hier: der US-amerikanischen Gesellschaft). Die Funktion eines Teils wird hier als Beitrag dieses Teils zur Lösung von Systemproblemen verstanden. Die von *Parsons* inspirierte Studie von *Robert Dreeben* (1980) entfaltet diesen Ansatz:

Die Situationen im Berufsleben und in der politischen Öffentlichkeit erfordern nach *Dreeben*, daß die an den Situationen beteiligten Personen sich in ihrem Handeln von den Normen Unabhängigkeit, Leistung, Universalismus und Spezifität leiten lassen. (Ebd., S. 59 und passim.) Dementsprechend müssen im Laufe des Sozialisationsprozesses die Heranwachsenden gelernt haben:

- selbständig zu handeln und dafür die Verantwortung zu übernehmen,
- Aufgaben nach selbst gesetzten Güte-Maßstäben aus eigenem Antrieb zu übernehmen und zu bewältigen,
- sich hinsichtlich gewisser Merkmale von anderen und mit anderen als gleich anzuerkennen und
- schließlich im Handeln in beruflichen und öffentlichen Situationen nur jeweils die situationsrelevanten Merkmale der eigenen Person einzubringen und auch die Vielfalt der Merkmale der anderen Beteiligten nur ausschnitthaft zu berücksichtigen. (Vgl. ebd.)

Die Schule bietet, wenn auch in verschiedenen Schulstufen in verschiedenen Formen, nach *Dreeben* paradigmatisch Situationen, in denen diese Verhaltensstandards gelernt werden können: Die Schule fordert immer wieder, ohne fremde Hilfe Ergebnisse zu erzielen und dafür auch verantwortlich gemacht zu werden (Unabhängigkeit). Die Schule gibt Maßstäbe für zu erbringende Leistungen vor – nicht nur in der Höhe, sondern auch inhaltlich festgelegt auf verschiedene fachliche Bereiche. Durch die Identifikation mit dem Lehrer und durch die permanenten Bewertungsprozesse werden Bedingungen geschaffen, die Orientierung an Güte-Maßstäben zu übernehmen und eigene Handlungen daran auszurichten (Leistung). Anders als in der Familie können die in Altersklassen zusammengefaßten Schüler bzw. die in Fachklassen re-homogenisierten Schüler der Oberschule als gleich behandelt werden. Individuelle Unterschiede in Merkmalen, die nichts mit der

Schule direkt zu tun haben, können vernachlässigt werden. Alle Schüler einer Klasse sind unter dieser Voraussetzung als gleich anzusehen und nach gleichen Maßstäben zu bewerten (Universalismus). Dieses gelingt auch deshalb besonders gut, weil Schüler nicht als ganze Personen, sondern nur in ihrer Rolle als Schüler in einem engen Ausschnitt schulrelevanter Merkmale in die Situationen eintreten und in ihnen handeln (Spezifität).

Die Quintessenz des Arguments von *Dreeben* ist nun wie bei *Parsons*, daß diese Normen Unabhängigkeit, Leistung, Universalismus und Spezifität nicht in der Familie gelernt werden können, sondern dadurch erlernt werden, daß die Schüler eine Folge von Schulklassen-Erfahrungen durchlaufen, die in den Schulstufen verschieden sind und die sich von den Erfahrungen unterscheiden, die die Familien ermöglichen. (Vgl. ebd., S. 89 u. passim.) Die strukturell-funktionale Pointe der Überlegungen faßt *Dreeben* in folgende Worte:

Er will „aufzeigen, wie die normativen Resultate der amerikanischen Schule dazu beitragen, daß die meisten Menschen jene Fähigkeiten erwerben, die ein industrielles Berufssystem, ein demokratisches Zwei-Parteien-System und die Integration der Familieinheit in die öffentlichen Sphären des Berufslebens und der Politik gewährleisten“. (Ebd., S. 107.)

4 Zur Kritik der Theorieentwürfe von PARSONS und DREEBEN

Parsons hatte in seinem Aufsatz über die Schulklasse nur die Hauptpunkte einer Argumentation entworfen.

Dreeben hat in seinem sehr aspektreichen und eine Fülle anregender Hinweise enthaltenden Buch die ursprüngliche Argumentationsskizze von *Parsons* so ausgeführt, daß ein sehr lebendiges und anschauliches Bild der gesellschaftlichen Funktion der US-amerikanischen Schule entworfen wird. Er systematisiert, präzisiert und veranschaulicht *Parsons'* Gedankengang. (*Fend* 1980a, S. IX.) In diesem Aufsatz ist es nicht möglich, diesen Aspektreichtum der Studie von *Dreeben* zu referieren. Statt dessen sollen Reichweite und Bedeutung seiner Arbeit aus der Sicht der Kritik bestimmt werden. Diese Kritik deckt zwar grundsätzliche Probleme und noch unbeantwortete Fragen des Ansatzes von *Dreeben* auf. Unser Vorgehen wird aber dadurch gerechtfertigt, daß *Dreeben* selbst, trotz aller Bestimmtheit in den Aussagen und in den durch ihre Suggestivkraft den Leser einnehmenden Beispielen, die Studie mehr als ein Forschungsprogramm als eine abgeschlossene Arbeit verstanden hat. Er wird nicht müde, immer wieder in seinem Buch den spekulativen und hypothetischen Charakter seiner Ausführungen zu betonen. (*Dreeben* 1980, S. 7, S. 147 u. passim.)

Parsons' und *Dreebens* Analysen sind nicht schlüssig, weil sie abstrakte, idealtypische Begriffe der Familie, der Schule (der Schulklasse), des Berufssystems und des politischen Systems verwenden. (*Campbell* 1970, S. 207; *Etzioni* 1970, S. 216.) Auf diese Weise kommen *Parsons* und *Dreeben* zwar zu interessanten Hypothesen. Da die Typisierung aber nicht tatsächlichen Unterschieden folgt, z. B. zwischen vollständigen und unvollständigen Familien, können die Ausführungen keinen erklärenden Charakter beanspruchen. Der

zentrale Kritikpunkt ist, daß bei der Verwendung abstrakter Idealtypen gar nicht angemessen beachtet wird, daß schulische Sozialisation häufig nicht gelingt, das heißt: häufig nicht angemessen auf das Berufsleben und das öffentliche Leben vorbereitet. (Vgl. *Etzioni* 1970, S. 217 und *Campbell* 1970, S. 209.)

Die Argumentation von *Parsons* und von *Dreeben* hängt wesentlich davon ab, daß die strukturellen Unterschiede von Familie und Schule wirklich so groß sind, daß von einer Sequenz unterschiedlicher Erfahrungen gesprochen werden kann. Außerdem hängt die Beweisführung davon ab, daß die handlungsleitenden Normen in der Familie durch die Begriffe Abhängigkeit, Zuschreibung, Partikularismus und Diffusheit beschrieben werden. Das würde aber bedeuten, daß Eltern

- von ihren Kindern kein unabhängiges Handeln erwarten,
- nur Umgang unter dem Kriterium haben, was Kinder sind, nicht was sie getan haben,
- Kinder nur unter besonderen Gesichtspunkten der Familie beurteilen und nie unter allgemeinen Kategorien mit anderen Kindern vergleichen und
- schließlich ihre Kinder im Handeln immer als ganze Personen mit der ganzen Vielfalt möglicher Merkmalsdimensionen beachten und berücksichtigen.

Familien mit solchen Eltern wären keine Beispiele idealer Elternschaft, sondern Beispiele für „overprotection“, für restriktive Bedingungen, unter denen Eltern ihre Kinder, statt erwachsen werden zu lassen, im Status des Kleinkindes festhalten wollen.

Wir können diese Einsicht auch anders formulieren: Die Schüler verlassen die Familie nicht, wenn sie eingeschult werden. (Vgl. auch: *Etzioni* 1970, S. 217.) Sie bleiben in der Regel Mitglieder der Familie, die – je älter die Kinder werden – vermutlich um so stärker die gleichen Normen vermittelt wie die Schule. Der Beitrag der Schule zur Normenvermittlung ließe sich unter diesen Annahmen gar nicht mehr isolieren. (Vgl. *Loubser* 1970, S. 212. – Vgl. auch die Aussage *Dreebens*, daß Schulen möglicherweise keine von anderen Sozialisationsinstanzen unabhängige Effekte haben: *Dreeben* 1973, S. 456.) Hinzu kommt, daß die andere Sozialisationsinstanzen vernachlässigende Gegenüberstellung von Schule und Familie nicht angemessen ist, weil die Familie meist eingebunden ist in ein Netz von Nachbarschaft, Freundschaften, Bekanntschaften, Vereinen usw. (Vgl. *Loubser* 1970, S. 210 f.) *Loubser* hat zu Recht darauf aufmerksam gemacht, daß dieses ganze Netz in seinen Erfahrungsmöglichkeiten mit der Schule hätte verglichen werden müssen. Gleiches gilt für die peer-groups. Hier wären nicht nur die Gleichaltrigen-Gruppen in den Schulen zu berücksichtigen, deren Existenz ja meist erst der Reaktion auf die formale Organisation der Schule zu verdanken ist, sondern auch die Gruppen (Banden, Horden usw.) in den Wohnumgebungen der Familien.

Parsons und *Dreeben* lassen uns auch im Stich, wenn wir fragen, wie Ergebnisse des schulischen Sozialisationsprozesses aussehen würden, wenn die Merkmale mehr oder weniger stark von den Annahmen *Parsons'* und *Dreebens* abweichen. (Vgl. *Campbell* 1970, S. 207.) Wie würde nach *Parsons* zum Beispiel die Grundschule wirken, wenn der Grundschullehrer abweichend von *Parsons'* Annahmen männlich ist? Welche Konsequenzen

hätte der Verzicht auf die Wieder-Angleichung der Leistungsfähigkeit in den Kursen der Oberstufe? Müßten wir in diesen Fällen annehmen, daß Sozialisationsprozesse defizitär werden, weil sie nicht angemessen auf das Berufsleben und das öffentliche Leben vorbereiten? Weil *Parsons* und *Dreeben* diese Problematik nicht erörtern, wird es besonders schwierig, die von beiden entwickelten Hypothesen für die in den Strukturmerkmalen zum Teil andersartigen Schulen anderer Industrieländer zu übernehmen. Das Ausblenden erschwert aber auch die empirische Überprüfung, die statt idealtypischer globaler Zusammenhänge die differentiellen Effekte verschiedener Merkmalskombinationen untersuchen müßte.

Ein wichtiger Kritikpunkt an *Dreebens* Arbeit ist, daß der zentrale Aspekt von Schule – die Weitergabe der Gesamtheit des Wissens in sozialen Beziehungen – vernachlässigt werde. Für den Übergang in das Erwachsenenleben muß man lernen, Experten anzuerkennen; sich selbst, wenn man irgendwo Experte ist, in anderen Gebieten für inkompetent halten; die „Reviere“ der Experten respektieren und sich (als Klient) den Experten unterordnen lernen. (Vgl. *Stichcombe* 1970, S. 220.) *Stichcombes* Hinweise zeigen, daß die Möglichkeit nicht auszuschließen ist, daß die Schule statt auf die Demokratie auf die Herrschaft der Experten vorbereitet.

Ein Ansatz zur Kritik an *Dreebens* strukturell-funktionalen Analysen könnte darin liegen, daß er unhinterfragt seine Analysen auf das US-amerikanische politische System bezieht, z. B. im Zwei-Parteien-System ein Idealmodell der Demokratie zu sehen scheint. Die in der Schule vermittelten Normen bezieht er auf die Erfordernisse dieser konkreten Form des politischen Systems. Hier könnte der Verdacht einsetzen, daß die Studie letztlich nur der ideologischen Rechtfertigung des Bestehenden diene. Ähnlich ließe sich für *Parsons* argumentieren. *Dreeben* hat diesen möglichen Kritikpunkt selbst erkannt und den Vorwurf zurückgewiesen. (1980, S. 85.) Es gehe ihm um Hypothesen über das Zustandekommen von Resultaten, nicht um deren Verteidigung.

Die Frage, ob die Gesellschaft zum Überleben in der heutigen Zeit nicht an ganz anderen, in der Schule zu vermittelnden Normen ausgerichtet sein müßte als an Unabhängigkeit, Leistung, Universalismus und Spezifität, kann nur angemessen diskutiert werden, wenn die von *Dreeben* selbst angesprochenen Ambivalenzen dieser Normen erkannt werden: Er fragt, ob die Norm der Unabhängigkeit nicht die notwendige Kooperation vernachlässige, ob die Norm der Leistung die Selbstachtung der Schüler gefährde. (*Dreeben* 1980, S. 67 u. 71.) Auch erkennt er, daß Universalismus und Spezifität als „Leugnen der eigenen Identität“ verstanden werden könnten. (Ebd., S. 71.) Universalismus und Spezifität leiten nicht nur das Handeln in Bürokratien, sondern verkörpern auch die „Idee der Fairneß oder Gerechtigkeit“. (Ebd., S. 71 und S. 149.) Die Norm „Universalismus“ steht für einen Privilegienverzicht (ebd. S. 143), und die Norm „Spezifität“ schützt vor der totalen Vereinnahmung der Personen durch die Organisationen. (Vgl. ebd., S. 149.) Abweichungen in der Vermittlung von Normen in der schulischen Sozialisation sieht *Dreeben* nicht zwangsläufig als pathologisch an, sondern erkennt in ihnen auch Impulse zu sozialen Veränderungen und Reformen. (Ebd., S. 146.)

Viel weiter als *Dreeben* selbst einräumt, geht die Frage, ob nicht die Argumente der modernen Protestbewegungen, die soziale und natürliche Umweltprobleme artikulieren, gezeigt haben, daß zum Überleben in der und der Gesellschaft die Ausrichtung an ganz

anderen Verhaltensstandards erforderlich ist: z. B. Orientierung an familiären Normen (in sozialen Netzwerken, in der Nachbarschaft usw.) (vgl. *Campbell* 1970, S. 209), Entwicklung des sozialen Gewissens (*Loubser* 1970, S. 212 ff.). – Angesichts einer Gesellschaft, der die Erwerbsarbeit auszugehen scheint, muß auch nach der Relevanz der Norm Leistung gefragt werden. Selbst wenn Leistung in vielen Bereichen weiterhin unverzichtbar ist, ist doch zu prüfen, welchen Status wir Menschen geben wollen, denen wir keine Gelegenheit geben, im herkömmlichen Sinn Leistungen zu erbringen. Daher wird auch die Vermittlung der Norm Leistung als funktionales Erfordernis problematisch. Auch die Norm der Spezifität könnte ihre funktionale Relevanz verlieren; denn wenn es stimmen sollte, daß viele Umweltprobleme ihre Existenz der Aufgabenteilung der Fächer und Experten verdanken, dann müssen alle Mitglieder der Gesellschaft unabhängig von ihren spezifischen Merkmalen an der Lösung integraler Probleme beteiligt werden. (Vgl. *Loubser* 1970, S. 212 ff.).

Schließlich sind als grundsätzliche Gesichtspunkte der Kritik methodologische Mängel anzusprechen, die in der Methode der strukturell-funktionalen Analyse selbst liegen könnten. *Fend* (1980a) spricht die Gefahr zu teleologischen Fehlschlüssen an, d. h. die unzulässigen Schlüsse, die darauf beruhen, daß Zwecke als Ursachen verstanden werden, die die Mittel in Bewegung setzen, um die Zwecke zu erreichen. Hier wäre zu „fragen, wie denn die wunderbare Harmonie und die wirksame Strukturanalogie zwischen gesellschaftlichen Bereichen und der Schule zustandekommt“. (*Fend* 1980a, S. XIII.) Obwohl diese Frage für den Leser der *Dreebenschen* Studie immer wieder virulent wird, muß *Dreeben* wohl von dem Vorwurf freigesprochen werden, teleologischen Fehlschlüssen aufzusitzen. Seine Sprache ist zwar teilweise so suggestiv, daß sie den Leser auf den Leim teleologischer Schlüsse locken könnte. Doch zeigen seine zahlreichen Hinweise auf die notwendige Empirie (s. o.), daß *Dreeben* wohl vor der irrigen Annahme gefeit ist, die in den Situationen des Berufslebens und des öffentlichen Lebens geltenden Normen zur bewirkenden Ursache zu machen.

Ein zweiter grundsätzlicher Mangel liegt nach *Etzioni* darin, daß „funktionalistische Abhandlungen ... typischerweise grundlegende strukturelle Alternativen“ vernachlässigen. (*Etzioni* 1970, S. 218.) *Etzioni* belegt diesen Hinweis damit, daß *Dreeben* nicht frage, wie die Erwachsenenwelt aussehe, wenn der Übergang von der Familie in das Berufsleben und das öffentliche Leben unmittelbar (ohne Vermittlung der Schule) erfolge. (Ebd.) – Auch die Frage nach den strukturellen Alternativen zur Schule wird von *Dreeben* zwar aufgeworfen, aber sogleich mit dem Hinweis auf das Gegebene für erledigt erklärt: „Es ist zwar nicht unvermeidlich, daß die Schule ein solches institutionelles Bindeglied darstellt; tatsächlich tut sie es aber, wenngleich es für diese Aufgabe auch andere Kandidaten gibt.“ (*Dreeben* 1980, S. 61.) Hinsichtlich der Schule als Unterrichtsagentur deutet *Dreeben* an anderer Stelle seines Textes auch strukturelle Alternativen an: Er weist auf Museen, Bibliotheken usw. mit ihren Möglichkeiten der komplexen und spezialisierten Wissensvermittlung hin. Die Schule besitzt, wie er ausdrücklich feststellt, „kein Monopol als Unterrichtsagentur“. (Ebd., S. 43.) – Der Leser sei nebenbei darauf verwiesen, daß diese Einsicht schwerwiegende Konsequenzen für den herkömmlichen Begriff und die Theorie der Schule hat. – *Dreeben* sieht die „besondere Kompetenz der Schule“ nicht in der Unterweisung, sondern in der „Übernahme sozialer Normen“. (Ebd., S. 43 f.)

Diese Hinweise belegen, daß der von *Etzioni* festgestellte Mangel den strukturell-funktionalen Analysen nicht notwendig anhaften muß. Grundsätzlich wäre es möglich, die Untersuchungen an den benannten Stellen nicht abzuberechnen, sondern mit dem Instrumentarium der strukturell-funktionalen Systemtheorie fortzuführen. Allerdings wären solche Analysen so aufwendig und prinzipiell nicht abzuberechnen, daß für den Forscher Gesichtspunkte der Konzentration seiner Untersuchungen erforderlich werden. Ein solcher Gesichtspunkt der Konzentration ist ausgesprochen oder unausgesprochen der Zweckbegriff – hier aber nicht als bewirkende Ursache, sondern als Bezugspunkt für die Vernachlässigung immer noch weiterer Fragemöglichkeiten. Hier liegt die Erklärung dafür, daß strukturell-funktionale Analysen, wenn sie sich diesen Stellenwert des Zweckbegriffs nicht vergegenwärtigen, so leicht ins teleologische Fahrwasser geraten können.

5 Weiterentwicklung zu einer interdisziplinären Theorie der Schule (FEND)

Robert Dreebens Schrift „Was wir in der Schule lernen“ (1980) hat nach *Helmut Fends* eigenem Bekenntnis sein „Denken über grundlegende Strukturen des Bildungswesens“ sehr stark beeinflusst. (*Fend* 1980a, S. VII.) So ist es nicht überraschend, daß *Fend* an zentralen Stellen seiner Schrift „Theorie der Schule“ (1980b) auf *Dreebens* Argumentation verweist. Und wir sehen in diesem Sachverhalt eine Legitimation dafür, *Parsons*, *Dreeben* und *Fend* in eine Theorieentwicklungsreihe zu stellen, die strukturell-funktionale Analysen in einem umfassenderen Ansatz von Schultheorie einmünden läßt. - *Fends* „Theorie der Schule“ muß als sehr eigenständiger Beitrag angesehen werden, der zwar auf der ersten Seite seiner Schrift eine akademische Verbeugung vor anderen Arbeiten zu diesem Thema macht, sich in einigen methodologischen Aspekten auch mit wichtigen anderen Arbeiten in Übereinstimmung befindet (z. B. Mehrebenenanalyse, interdisziplinärer Ansatz, Methodenpluralismus), sich aber ansonsten ziemlich wenig interessiert zeigt für die Gesamtheit deutschsprachiger Veröffentlichungen zur Theorie und Metatheorie der Schule. Die umfangreichen empirischen Arbeiten *Fends* und seiner Forschungsgruppe waren bereits in der Reihe „Soziologie der Schule“ (1974 bis 1978) von ihm veröffentlicht worden. (Vgl. die Nachweise in: *Fend* 1980b, S. 11.) Sie sind der Fundus, aus dem *Fend* Belege für seine Argumentationen holt, so daß er – anders als *Dreeben* – Empirie an den entscheidenden Stellen seiner Argumentation nicht nur als Desiderat fordern muß.

In diesem Aufsatz können nur skizzenhaft einige wichtige Aspekte von *Fends* Theorie vorgestellt werden. Sie sollen die Grundlage für einige Bemerkungen zum Stellenwert der *Fendschen* Arbeit sein.

Fend definiert Schulsysteme als „Institutionen der gesellschaftlich kontrollierten und veranstalteten Sozialisation“. (1980b, S. 2.) Schulsysteme sind Konzeptionen zur Lösung grundlegender Probleme des gesellschaftlichen Lebens. (Ebd.) *Fend* versteht sie als „Institutionen“ (ebd.) – ohne die terminologischen Skrupel, die zum Beispiel *Jürgen Feldhoff* veranlaßten, sorgfältig zwischen den Begriffen „soziale Institution“, „soziales System“ und „formale Organisation“ zu unterscheiden. (*Feldhoff* 1974, S. 246 f.) „Schulsysteme“, „Bildungssysteme“ und „Bildungsinstitutionen“ werden bei *Fend* offensichtlich synonym

genutzt. (Ebd., S. 2 ff.) (Durch diese Unschärfe des Begriffs werden schon eingangs – wie in vielen älteren Arbeiten anderer Autoren – die Möglichkeiten zur Erörterung struktureller Alternativen zur Schule ausgeblendet.)

Die Doppelfunktion schulischer Sozialisationsprozesse, die Reproduktion der Gesellschaft und das Werden der Persönlichkeit, wird von *Fend* deutlich herausgestellt. Reproduktion erfordert nicht nur Anpassung und Wiederholung, sondern auch aktive Aneignung durch die Subjekte. Schulsysteme schaffen die Voraussetzung dafür: „Man könnte Schulsysteme in dieser Perspektive als Instanzen bezeichnen, in denen eine systematische Resubjektivierung kultureller Objektivierungen erfolgt.“ (*Fend* 1980b, S. 7.)

Fend erörtert die gesellschaftlichen Funktionen des Schulsystems (Qualifikationsfunktion, Selektionsfunktion, Legitimationsfunktion) und die zur Kontrolle dieser Funktionen historisch ausdifferenzierten Kontrollformen und -mechanismen. (*Fend* 1980b, Kap. 2.) – Er versteht Bildungssysteme als Institutionen zur zweckrationalen Veranstaltung von Lernprozessen. Wie schon früher (*Fend* 1971) beschreibt er Schulen als formale Organisation und trennt die Ebenen der Globalplanung (Makroorganisation) und der Feinplanung (Mikroorganisation) von Lernprozessen. Die Möglichkeit einer Verbindung der beiden Ebenen in einer mittleren Ebene der Unterrichtsplanung deutet er nur in einer Anmerkung an, ohne sie weiter zu verfolgen. (Ebd., S. 66.)

An die Vorarbeiten *Dreebens* knüpft *Fend* mit seinem Ansatz an, Schulen als „soziale Beeinflussungssysteme“ zu verstehen (ebd., S. 98 f.), die über die Normensysteme und Sanktionssysteme zu beschreiben sind. (Ebd., S. 108.) Im Anschluß an *Dreeben* (1968) beschreibt *Fend* strukturelle Unterschiede der Sozialbeziehungen in Familie, Schule und Altersgruppen. Neben der diachronen Betrachtungsweise gibt *Fend* – anders als *Dreeben* – der synchronen genügend Raum: Es geht nicht nur um eine zeitliche Sequenz von Sozialisationsinstanzen, sondern auch um das „synchrone Zusammenspiel von Schule, Familie und Altersgruppe“. (*Fend* 1980b, S. 122 ff.)

Gegenüber der Studie von *Dreeben* (1968; 1980) liegt ein wichtiger Schritt einer Weiterentwicklung zu einer empirisch gehaltvollen Theorie der Schule bei *Fend* (1980b) darin, daß er nicht nur universelle Aspekte schulischen Lebens beschreibt, sondern dazu übergeht, differentielle Ausprägungen schulischer Wirklichkeit darzustellen. (Ebd., S. 127.)

Fend greift immer wieder auf die Arbeiten von *Parsons* und *Dreeben* zurück. Dabei berücksichtigt er auch zentrale Aspekte der zu diesen Arbeiten veröffentlichten Kritik: So stellt er in einem Abschnitt über die Schule als kulturelles Erfahrungsfeld die in vielen soziologischen Analysen der Schule vernachlässigte wissenssoziologische Perspektive in enger Anlehnung an die Ergebnisse der Bildungstheorie, Didaktik und Curriculumforschung dar. (*Fend* 1980b, S. 127 f.) – Seine Ausführungen zum Bildungssystem und zum Sozialcharakter sind zwar *Parsons* und *Dreeben* verpflichtet; aber er arbeitet sehr viel deutlicher als diese die Gefahr der Ideologisierung des Leistungsprinzips (*Fend* 1980b, S. 159 ff.), die Relevanz des Sozialprinzips und des Humanprinzips und die Notwendigkeit heraus, inhaltliche Zielvorgaben zu den Leistungsanforderungen zu entwickeln. (Ebd., S. 161.) – Ebenso spricht er die ungünstigen Nebenwirkungen der Norm der Spezifität an: Die Schule interessiert sich nur für einen Teil der Persönlichkeit des Schülers: für seine kognitive Leistungsfähigkeit. Die dadurch bedingten Nebenwirkungen für die

Gesamtpersönlichkeit dürfen nicht übersehen werden. (Ebd., S. 175.) - In diesem Zusammenhang wird es wichtig, daß die schulischen Normen nicht unmittelbar auf die Schüler wirken, sondern daß ganz unterschiedliche Wirkungen bei verschiedenen Beziehungsformen auftreten. *Fend* bezeichnet es als das wichtigste Forschungsergebnis seiner Schulklima-Untersuchungen, daß erkannt wurde, „in welchem Ausmaß die individuelle Haltung des Lehrers für die konkrete Gestaltung der sozialen Beeinflussungsprozesse wirksam ist.“ (Ebd., S. 188.)

Neben der die ganze Arbeit *Fends* durchziehenden Maxime, an die Stelle schultheoretischer Spekulation die empirische Erfassung von Problemlagen treten zu lassen (vgl. z. B. 1980b, S. 237), steht als zweite Maxime, dem Leser zu verdeutlichen, daß soziale Strukturen nicht quasi-natürlich in das Handeln von Menschen eingreifen: menschliches Handeln nicht auf das Befolgen funktionaler Imperative degradieren. *Fend* betont „die aktiven, auf menschliche Anstrengungen und Überlegungen zurückgehenden Momente der Konstitution schulischer Wirklichkeit.“ (Ebd., S. 228.) *Fend* lenkt die Aufmerksamkeit immer wieder auf die empirische Vielfalt schulischer Realität. Für „universale Aufgaben“ gibt es „differentielle Lösungen“. (Ebd., S. 231.) Welche Lösungen zu beobachten sind und welche Wirkungen sie haben, ist „in hohem Maße über Personen vermittelt“. (Ebd., S. 241.) Diese Aussage gilt nicht nur für das Partizipationsverhalten in der schulischen Bürokratie (ebd.), sondern auch für die Ergebnisse der Kulturtradierung: Er sieht die Lehrpläne „als Filter für die Gesamtheit der kulturellen Überlieferung“. (Ebd., S. 329.) Er hält das Bildungswesen für „nicht ersetzbar“ für die „Vermittlung notwendiger intellektueller Kompetenzen“. (Ebd., S. 354.) Die fachübergreifenden Wirkungen, etwa die Vermittlung sozialer Tugenden, stellen sich aber nicht zwangsläufig ein: „Das Verhalten der Lehrer ist gerade für die Erzeugung dieser entscheidenden (fachübergreifenden) Wirkungen nicht bedeutungslos.“ (Ebd., S. 373.) – An dieser Stelle wird besonders deutlich, daß *Fend* zwar Fragestellungen der strukturell-funktionalen Theorie aufnimmt und *Parsons'* und *Dreebens* Arbeiten konsequent fortführt. Durch die Verknüpfung dieser Fragestellungen mit den Ergebnissen von *Fends* empirischen Forschungen wird aber zugleich der strukturell-funktionale Ansatz verlassen. Er folgt damit *Émile Durkheims* Regel: „Wird . . . die Erklärung eines sozialen Phänomens in Angriff genommen, so muß die wirkende Ursache, von der es erzeugt wird, und die Funktion, die es erfüllt, gesondert untersucht werden.“ (*Durkheim* 1970, S. 181.)

Fends Arbeit ist im ganzen durchzogen von einem entschiedenen Engagement für die Menschenrechte der werdenden Menschen. (Vgl. *Fend* 1980b, S. 375 ff.) So bleibt er konsequent, wenn er sich in seinem abschließenden Kapitel nicht auf das Postulat wertfreier Wissenschaft zurückzieht, sondern die „normativen Dimensionen einer Theorie der Schule“ entfaltet. (Ebd., S. 377 ff.) Er bringt das auf den Begriff, was *Dreeben* hinter der Fassade der Wertfreiheit nur verschämt andeutet. Indem er es zur Aufgabe einer Theorie der Schule macht, die Schule an umfassenden erzieherischen Ansprüchen zu messen, verdient sein Ansatz, trotz seines interdisziplinären Charakters, eine pädagogische Theorie der Schule genannt zu werden. *Fends* Arbeit kann – am gegenwärtigen Stand der Diskussion über eine interdisziplinäre Theorie der Schule gemessen – als am weitesten ausgeführt angesehen werden. Ein wichtiges Desiderat bleibt die Untersuchung der Beziehung des Schulsystems zu anderen Teilen des Bildungssystems. Vielleicht könnte hier eine Theorie der Lernorte weiterführen.

6 Was leisten die strukturell-funktionalen Schultheorien?

Wolfgang Kramp hatte in seinem 1970 veröffentlichten Handbuch-Beitrag „Theorie der Schule“ bemerkt, daß für eine erziehungswissenschaftliche Theorie der Schule „*Beiträge aus den Nachbarwissenschaften* allein deshalb von erheblicher Bedeutung zu sein (scheinen), weil durch sie einige Funktionen und Strukturen der Schule überhaupt erst ins Blickfeld getreten sind, die in der pädagogischen Diskussion bis dahin kaum beachtet worden waren“. (S. 575.) Der strukturell-funktionale Ansatz hat diese Erwartung dadurch erfüllt, daß er vorher nicht beachtete Zusammenhänge von intendiertem und nicht-intendiertem Lernen und sozialen und persönlichen Strukturen aufgedeckt hat. Dadurch wird die Verengung von früheren Ansätzen einer pädagogischen Theorie der Schule aufgebrochen, die ihren Blick auf die Schule als Veranstaltung von Unterricht und auf die (auf ihre gesellschaftlichen Funktionen nur unzureichend befragte) Kulturtradierung richteten. Der strukturell-funktionale Ansatz verspricht so, die entscheidungstheoretische Einengung auf den Handlungsraum des Lehrers und die geisteswissenschaftliche Engführung auf die Reflexion der immer schon in der Praxis vorhandenen Theorie zu vermeiden. Dies geschieht um den Preis einer Begrifflichkeit, die für die in der Schulpraxis Tätigen ebenso schwer nachvollziehbar ist wie für die Fachvertreter der Einzelwissenschaften, die ihre Terminologie im Kontext einer neuen Begriffsarchitektur wiederfinden.

Wie wir gesehen haben, steht der Ansatz in der Spannung zwischen einer umfassenden funktionalistischen Spekulation und der Berücksichtigung von empirisch abgesicherten Zusammenhängen, die durch die einzelwissenschaftlichen Beiträge beigesteuert werden. Hier hat sich der strukturell-funktionalistische Ansatz als Schlüssel für die Integration der Beiträge verschiedener Wissenschaften bewährt. Allerdings wird bei dieser empirischen „Anreicherung“ der Anspruch einer *allgemeingültigen* Theorie der Schule preisgegeben, denn die empirischen Materialien stützen lediglich eine Theorie der Schule von räumlich und zeitlich begrenzter Reichweite.

A Nachdrucke

Der ursprünglich im Jahr 1985 veröffentlichte Aufsatz war Teil einer Reihe von Aufsätzen verschiedener Autoren, die in der Zeitschrift *Westermanns Pädagogische Beiträge* (Jg. 37, Heft 7/8 bis Jg. 38, Heft 1 – Juli/August 1985 bis Januar 1986) erschienen – angeregt und moderiert von Klaus-Jürgen Tillmann. Diese Aufsätze wurden in zwei Auflagen eines von Tillmann herausgegebenen Bandes (ergänzt um einen weiteren Beitrag) als Buch veröffentlicht: *Schultheorien* (1985; 1993). – Der im vorliegenden Dokument wieder veröffentlichte Aufsatz ist in beiden Auflagen auf den Seiten 47–59 zu finden.

Der Aufsatz wurde zusammen mit den Beiträgen der anderen Autoren der Serie auch in Studienmaterialien der FernUniversität – Gesamthochschule – Hagen aufgenommen: *Theorie der Schule* (1987, 1988), S. 217–224. – *Theorie der Schule* (1996), S. 161–172. – *Theorie der Schule* (2000), S. 159–170.

Der vorliegenden Version des Aufsatzes liegt der Text der Erstveröffentlichung zugrunde. Die alte Rechtschreibung und Silbentrennung wurde beibehalten. Einige Druckfehler

der ersten Veröffentlichung wurden korrigiert, ohne dass der Sinn verändert wurde. Insbesondere wurden die kürzeren Zwischenüberschriften aus den beiden Auflagen des Buches aus den Jahren 1985 und 1993 nicht übernommen.

B Nachwort zur Publikation im Jahr 2008

Zweck der Veröffentlichung des 1985 erschienenen Aufsatzes als Online-Dokument ist es, den Text über einen Schriftenserver zugänglich zu machen. Daher wurde der Inhalt nicht geändert.

Doch dürfen einige kurze Hinweise nicht fehlen, in welchen Zusammenhang Überlegungen zu einem neuen Beitrag zum behandelten Thema gestellt werden müssten:

- Bei der Lektüre des Buches von *Andreas Wernet* (2003) habe ich bemerkt, dass ich im Jahr 1985 begriffliche Differenzierungen *Parsons'* nicht berücksichtigt habe, die *Andreas Wernet* deutlich herausarbeitet. Auch wenn man nicht bereit ist, den Argumenten und Bewertungen *Andreas Wernets* zur Professionalisierungsfrage zu folgen, muss man die sehr differenzierte Interpretation der Texte *Parsons'* anerkennen.
- *Helmut Fend* hat im Januar 2006 eine „Neue Theorie der Schule“ veröffentlicht, in der er „*Perspektiven der Weiterentwicklung der strukturfunktionalistischen Theorie aus pädagogischem Handlungsinteresse*“ (so die Überschrift des Abschnittes 1.7, S. 118–122) aufzeigt und entwickelt. In dem zitierten Abschnitt verdeutlicht er in einem Schema die Veränderungen „Von der ersten zur erweiterten Neuen Theorie der Schule: Theoretische und gestaltungsorientierte Veränderungen.“ (*Fend* 2006, Abb. 17, S. 121.)
- *Ewald Terhart* (2001) hat gefordert, den Funktionsbegriff zu klären. Er unterscheidet die Perspektive von Beteiligten und die Perspektive außenstehender Beobachter. Auch der Leser als Beobachter des Beobachters muss klar bestimmen, wie ein Beobachter einen funktionalen Bezug festlegt. (Vgl. *Terhart* 2001, S. 88.) *Terhart* fordert, das Verhältnis zwischen Auftrag (an Beteiligte) und Funktion (vom Beobachter zu erfassende Wirkungen) zu klären. Die begriffliche Unterscheidung „von *offizellem Auftrag* (offizielle Ziele und Zwecke) und *objektiver Funktion* (objektive Folgen und Wirkungen)“ ist wichtig und nur die objektive Funktion ist für den Bildungssoziologen interessant. (Ebd., S. 89.)

Klaus-Jürgen Tillmann hat in seinem Lehrbuch „Sozialisationstheorien“ in der Darstellung der Schultheorie *Fends* in der Abgrenzung von den Grundannahmen *Talcott Parsons'* eine andere begriffliche Unterscheidung herausgearbeitet: Eine Funktion im Rahmen einer Ordnung von Systembegriffen sei als Setzung zu verstehen. *Fend* habe im Gegensatz zu *Parsons'* erkannt, dass funktionale Erfordernisse Setzungen seien, denen die empirisch feststellbaren Wirkungen nicht entsprechen müssen. Er betont die deutliche „Unterscheidung zwischen Funktion und Wirkung“ bei *Fend*. (Vgl. *Tillmann* 2000, S. 134.f.) Wer sich terminologisch so festlegt, sieht

im Gegensatz zu *Terhart* die Aufgabe oder den Auftrag auf der Seite der Funktion. In diesem Sinne verwendet *Fend* auch in der „Neuen Theorie der Schule“ den Funktionsbegriff – z. B. in folgender Begriffsbestimmung: „Die Aufgabe, die Verteilungen auf zukünftige Berufslaufbahnen und Berufe vorzunehmen, soll Allokationsfunktion genannt werden.“ (*Fend* 2006, S. 50.) Wenige Zeilen später legt er fest: „Funktionen sollen somit die Beiträge heißen, die für die Aufrechterhaltung sozialer Systeme und ihrer ‚Handlungsfähigkeit‘ notwendig sind. Sie werden in den Händen der politisch Verantwortlichen zu Aufgaben, die ihrer Gestaltungsverantwortung liegen.“ (Ebd.)

Da in der bildungssoziologischen und erziehungswissenschaftlichen Literatur die Begriffe „Funktion“ und „Aufgabe (Auftrag)“ changieren und dadurch das Verständnis der Texte erschwert wird, muss jede künftige Arbeit zur „Theorie der Schule“ die im jeweiligen Kontext eingeführten begrifflichen Unterscheidungen klären und darlegen.

Literatur

- [1] *Campbell, Ernest Q.*: 1970, s. *Review Symposium* 1970.
- [2] *Dreeben, Robert*: On What is Learned in School. Reading, Mass. ©USA 1968; dt. Ausg.: Was wir in der Schule lernen. Frankfurt am Main 1980.
- [3] *Dreeben, Robert*: The School as a Workplace. In: Second Handbook of Research on Teaching. Ed.: Robert M. W. Travers. Chicago USA, 2nd pr. 1973, pp. 450–473.
- [4] *Durkheim, Émile*: Les règles de la méthode sociologique. Paris 1895, 11. Aufl. 1950; dt. Ausg.: Die Regeln der soziologischen Methode. Neuwied; Berlin ©1961, 3. Aufl. 1970.
- [5] *Etzioni Amitai*: 1970, s. *Review Symposium* 1970.
- [6] *Feldhoff, Jürgen*: Probleme einer organisationssoziologischen Analyse der Schule. (Erstveröffentlichung 1970). In: Soziologie der Schule. Hrsg.: Klaus Hurrelmann. Weinheim; Basel 1974, S. 245–261.
- [7] *Fend, Helmut*: Schulorganisation als Makroorganisation von Lernprozessen. In: Didaktische Impulse. Studententexte zur Analyse von Unterricht. Hrsg.: Rudolf Messner und Horst Rumpf. Wien, 2. Aufl. 1971, S. 197–237.
- [8] *Fend, Helmut*: Einleitung, In: *Dreeben* 1980, S. VII–XIV. (1980a).
- [9] *Fend, Helmut*: Theorie der Schule. München; Wien; Baltimore 1980 (1980b).
- [10] *Hurrelmann, Klaus*: Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg 1975.
- [11] *Jensen, Stefan*: Talcott Parsons. Eine Einführung. Stuttgart 1980.

- [12] *Jonas, Friedrich*: Geschichte der Soziologie. Band IV. Reinbek 1969.
- [13] *Kramp, Wolfgang*: Theorie der Schule. In: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Hrsg.: Josef Speck; Gerhard Wehle. Bd. 2. München 1970, S. 529–589.
- [14] *Loubser, Jan J.*: 1970, s. *Review Symposium* 1970.
- [15] *Parsons, Talcott*: Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. (Erstveröffentlichung in engl. Sprache 1959.) In: Talcott Parsons: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt a. M. 1968, S. 161–193.
- [16] *Parsons, Talcott*: Die Entstehung der Theorie des sozialen Systems. Ein Bericht zur Person. (Erstveröffentlichung in engl. Sprache 1970.) In: Talcott Parsons; Edward Shils; Paul f. Lazarsfeld: Soziologie – autobiographisch. Drei kritische Berichte zur Entwicklung einer Wissenschaft. Stuttgart 1975, S. 1–68.
- [17] *Parsons, Talcott; Platt, Gerald M.*: Higher education and changing socialization. In: Aging and Society. Vol. 3. Ed. by Matilda White Riley; Marilyn Johnson; Anne Foner. New York: Russel Foundation 1972, pp. 236–291.
- [18] *Parsons, Talcott; Platt, Gerald M.*: The American University. Cambridge, Mass.: Havard University Press, 1973.
- [19] *Parsons, Talcott*: Action Theory and the Human Condition. New York: Free Press, 1978.
- [20] *Review Symposium*: Robert Dreeben: On What Is Learned in School. Mit Beiträgen von Ernest Q. Campbell, Jan J. Loubser, Amitai Etzioni und Arthur L. Stichcombe. In: Sociology of Education. New York. Vol. 43, Number 2, Spring 1970, pp. 205–222.
- [21] *Stichcombe, Arthur L.*: s. *Review Symposium* 1970.

Nachweise zum Anhang A:

- [22] *Schultheorien*. Hrsg.: Klaus-Jürgen Tillmann. Mit Beiträgen von Wolfgang Klafki, Karlheinz Fingerle, Georg Auernheimer, Micha Brumlik/Heinz Günter Holtappels, Heinrich Dauber, Mario und Gisela Muck, Klaus-Jürgen Tillman. Abschlussdiskussion mit: Bijan Adl-Amini, Klaus Hurrelmann, Horst Dichanz, Theodor Schulze, Klaus-Jürgen Tillmann. Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag, 1985; 2. Aufl. 1993. (PB-Buch; 7)
- [23] *Theorie der Schule*. [Autoren:] Klaus-Jürgen Tillmann, Horst Dichanz, Klaus-Dieter Eubel, Heinz-Jörg Oehlschläger. Hagen: FernUniversität – Gesamthochschule ©1987. Kursnummer 3091/1/01/S 1. Ausgegeben im Juni 1987 und im Januar 1988.
- [24] *Theorie der Schule*. Vierfachkurseinheit. [Elektronisches Dokument] [Autoren:] Klaus-Jürgen Tillmann, Horst Dichanz, Klaus-Dieter Eubel. Hagen: FernUniversität – Gesamthochschule/Zentrum für Fernstudienentwicklung ©1996. Kursnummer 03090-5-01-S1.
- [25] *Theorie der Schule*. Vierfachkurseinheit. [Autoren:] Klaus-Jürgen Tillmann, Horst Dichanz, Klaus-Dieter Eubel. Hagen: FernUniversität – Gesamthochschule ©1987. Kursnummer 3090-3-01-S 1. Ausgegeben im April 2000.

Literatur zum Anhang B:

- [26] *Fend, Helmut*: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.
- [27] *Terhart, Ewald*: Schule und Selektion: Die Perspektive der Lehrer. In: Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule. Hrsg.: Wolfgang Melzer, Uwe Sandfuchs. Weinheim; München: Juventa 2001, S. 87–110.
- [28] *Tillmann, Klaus-Jürgen*: Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. – 10. erw. u. überarb. Aufl. – Reinbek bei Hamburg 2000. (rowohlts enzyklopädie; 55476)
- [29] *Wernet, Andreas*: Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske + Budrich 2003.

Anschrift des Autors:
Prof. Dr. Karlheinz Fingerle
Erfurter Str. 9
34292 Ahnatal