

**Karlheinz Fingerle**

**Die Verwendung von Ansätzen zur Theorie der Schule als  
ein Bezugsrahmen für Curriculumreformen**

Veröffentlicht in:

**Curriculum-Handbuch**

Herausgeber: Karl Frey

in Zusammenarbeit mit Frank Achtenhagen ...

München, Zürich : R. Piper & Co. Verlag, 1975

ISBN 3-492-02155-7 (Bd. 1–3)

ISBN 3-492-02155-8 (Bd. 3)

Band 3, Seiten 47 bis 57

## Die Verwendung von Ansätzen zur Theorie der Schule als ein Bezugsrahmen für Curriculumreformen

### 1. Anlässe für die Suche nach einer Theorie der Schule

Der Schwerpunkt der didaktischen Forschung liegt seit der zweiten Hälfte der 60er Jahre in einer Veränderung der schulischen Curricula durch eine Reform von Ziel- und Inhaltsentscheidungen des Unterrichts. Je nach Weite des Curriculumbegriffs gehören dazu auch Vorgaben zur Lernkontrolle und Lernorganisation. Selten jedoch wird der Begriff so weit gefaßt, daß die sozialen Strukturen und Prozesse der Schule als Ganzes selbst als curriculare Vorgaben interpretiert werden. (Dies geschieht vor allem in Abgrenzung von einer Position der US-amerikanischen Reformpädagogik; vgl. HUHSE 1968, 13) Kritik an der in Curriculumreformen vorherrschenden Einschränkung des Horizonts didaktischer Forschung findet man in der erziehungswissenschaftlichen Literatur und in bildungspolitischen Reformplänen vor allem unter vier Gesichtspunkten:

- Erstens wird BERNFELDS Polemik gegen die Didaktik seiner Zeit als auch gegenwärtig noch geltend aufgegriffen (vgl. BERNFELD 1967; FINGERLE 1973, 9–12; HUISKEN 1972, 20–22; TILLMANN 1974).
- Zweitens wird unter dem Schlagwort »heimlicher Lehrplan« (hidden curriculum) auf die Beeinflussung der sozialen Lernprozesse der Schüler durch den sozialen Kontext von Unterricht und Schule hingewiesen (vgl. DER HEIMLICHE LEHRPLAN 1973; SNYDER 1973).
- Drittens wird diese Kritik an den latenten Wirkungen der Schule bei einigen Autoren zur Forderung nach »Abschaffung der Schule« pointiert (ILICH 1972; vgl. ferner: VON HENTIG 1971). Die Kritik wird weniger radikal aufgenommen mit der Forderung nach »Entschulung der Schule« (VON HENTIG 1971, 105–116).
- Viertens muß das Verhältnis von Schule und Curriculum im Zusammenhang mit dem vom Deutschen Bildungsrat entwickelten Vorschlag einer Pluralität von Lernorten neu konzipiert werden (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974).

#### 1.1. BERNFELDS Kritik an der Didaktik

Durch Zweck-Mittel-Rationalisierung hebt die Didaktik im Jahre 1925 sich nach BERNFELD vorteilhaft von der restlichen Pädagogik ab, die dem Lehrer auch über die Erreichung unterrichtlicher Ziele hinausgehende erzieherische Ziele setzt, ohne jedoch angeben zu können, wie diese erreicht werden können und wie die Verwirklichung kontrolliert werden soll. Obwohl sich die Didaktik so positiv von der restlichen Pädagogik abhebt, ist sie doch keine Wissenschaft. Sie grenzt heteronom den Bereich ihrer wissenschaftlichen Untersuchungen ab, weil sie nicht die Wirkungen des sozialen Systems Schule mit seinen Normen und Strukturen und den auf sie einwirkenden gesellschaftlichen Kräften durchdenkt und in das empirische Prüfen einbezieht. Wenn die Didaktik »als theoretische Rationalisierungsinstanz ihren autonomen Umfang erreichen will«, also Wissenschaft werden will, muß sie sich um eine »Disziplin ergänzen, die man Institutik nennen könnte. Sie hätte zweckrational die Institution, die wir in ihrer Gänze Schulwesen nennen, umzudenken« (BERNFELD 1967, 21–27).

#### 1.2. Diskussion über den heimlichen Lehrplan

Die Diskussion über den »heimlichen Lehrplan« (hidden curriculum) geht von der Existenz zweier Curricula in Bildungsinstitutionen aus: Der offizielle Lehrplan (formal curriculum)

beeinflusst weniger das Selbstbild und die Selbsteinschätzung der Schüler als der heimliche Lehrplan. Offizieller und heimlicher Lehrplan sind zwei Kommunikationsebenen; auf beiden Ebenen empfangen die Schüler bzw. Studenten Signale. Wichtig ist, daß die Werte und Regeln von offiziellem und heimlichem Lehrplan meist widersprüchlich, d. h. im praktischen Handeln unvereinbar sind. Die Ursachen liegen nicht in der Unfähigkeit des Lehrkörpers, sondern in den Strukturen und Prozessen des sozialen Systems Schule bzw. der Hochschule. Die Wirkungen des heimlichen Lehrplans werden auch als latentes soziales Lernen bezeichnet. Die Schüler werden durch den heimlichen Lehrplan zu einer konformen Weise der Wahrnehmung des Schulklimas gedrängt. Dabei bestimmen die Gruppen gleichaltriger Jugendlicher (peers) den Inhalt des heimlichen Lehrplans ebenso wie die Unterrichtsstile der Lehrer, die Schulordnungen, die Versetzungsordnungen usw. Der heimliche Lehrplan umgreift also auch den außerunterrichtlichen Bereich. Effekte des heimlichen Lehrplans sind zum Beispiel:

- »- Schüler lernen im Unterricht Strategien der Interaktion und des Verhaltens, zum Beispiel Verhalten der Unterordnung und des partiellen Widerstands.
- Schüler bauen im Unterricht emotionale Beziehungen auf, sie entwickeln Sympathien und Antipathien, Stolz und Angst.
- Schüler lernen im Unterricht ein System von sozialen und politischen Normen und Werten, die nicht explizit Unterrichtsinhalte sind, zum Beispiel Leistungs- und Konkurrenzbewußtsein.
- Unterricht ist verbunden mit einem Prozeß der Selbsteinschätzung und der Antizipierung. Somit bauen Schüler durch Unterricht ein Selbstbild auf.« (ROLFF/TILLMANN 1974, 75)

### 1.3. Entschulungsbewegung

Auch die Kritik an der Schule, die mit dem Ziel der »Entschulung der Gesellschaft« vorgetragen wird, beschreibt »das Zeremoniell oder Ritual des Schulunterrichts« als »verborgenes Curriculum« (ILICH 1972, 57). Während jedoch die Kritiker des latenten sozialen Lernens alternative Modelle der Schule mit Konzepten intentionalen sozialen Lernens entwerfen, werden mit dem Programm der Entschulung der Gesellschaft Alternativen zur Schule gesucht. Ausgangspunkt der Schulkritik sind die Wirkungen des aus Europa und den USA importierten Bildungswesens, d. h. speziell der importierten Curricula, auf die Heranwachsenden in den Ländern der Dritten Welt. Der Schule wird eine »bildungsfeindliche Wirkung« zugeschrieben, deren diskriminierende und disqualifizierende Wirkung für einen Teil der Bevölkerung durch das staatliche Schulmonopol verstärkt werde. Indem man der Annahme folge, Lernen sei meistens das Ergebnis von Unterricht, zwingt man die Heranwachsenden zum Konsum von Curricula und bereite so durch eine »pädagogische Entfremdung« auf die »entfremdete Institutionalisierung des Lebens vor«. Die Schule beseitige die »Sicherungen persönlicher Freiheit« und führe die Heranwachsenden in die Anerkennung sozialer Ungleichheit ein. Zudem schafften die Schulen den in der Gesellschaft diskriminierten Status der Kindheit, der in weiten Teilen der noch nicht industrialisierten Gesellschaft noch nicht existiere (ILICH 1972, 25, 29 f., 50 ff., 55, 66, 73).

Das Programm der Entschulung der Gesellschaft umfaßt daher folgende Punkte:

- Abschaffung des Lehrmonopols der Schule;
- Abschaffung der Schulpflicht;
- Abschaffung verbindlicher Lehrpläne;
- Abschaffung lehrerorientierten Lernens;
- Abschaffung der Schul-Kindheit (vgl. VON HENTIG 1971, 70-100).

Als Alternative wird ein System von Vermittlungsdiensten vorgeschlagen, die allen, die etwas lernen wollen, verfügbare Lerngelegenheiten öffnen, ihnen gleichgesinnte Lernwillige und

auch Lehrer vermitteln sollen (VON HENTIG 1971, 97 f.). Wie durch einen solchen Markt von Lerngelegenheiten verhindert werden kann, daß die für die Schule beschriebenen Prozesse der pädagogischen Entfremdung auch in der entschulten Gesellschaft eintreten, wird nicht deutlich.

VON HENTIG hat dem Programm der Entschulung der Gesellschaft – die Kritik an der Schule ernst nehmend, ohne die Konsequenzen mitzuvollziehen – ein Programm der »Entschulung der Schule« entgegengesetzt, das er unter der Überschrift »Schule als Erfahrungsraum« erläutert. Seine zentrale Forderung ist, Erfahrungen in der Schule nicht total zu verplanen, d. h. für gelenkte Lernprozesse zu mediatisieren, sondern Erfahrungen zu ermöglichen, die an nicht vorgeplante Anlässe anknüpfen. Gelernt werden soll auch in der Umgebung, in der man lebt, d. h. nicht allein durch eine künstlich isolierte schulische Erfahrung (VON HENTIG 1971, 105–116; 1973).

#### *1.4. Pluralität von Lernorten*

Eine weitreichende Verschulung der Jugendbildung sieht auch der DEUTSCHE BILDUNGSRAT als bedenklich an – und zwar in doppelter Hinsicht: »Schule als einziger Lernort ist auch für die Bildungsgänge fragwürdig geworden, die bisher rein schulisch durchgeführt worden sind. Noch weniger kann eine vollständige Verschulung aller Bildungsgänge den Lernbedürfnissen der Jugendlichen und der Nachfrage nach verwendbaren Qualifikationen angemessen sein« (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, 70). Der Bildungsrat hat daher für die Integration studienqualifizierender und berufsqualifizierender Bildungsgänge das Konzept einer Pluralität von Lernorten entwickelt – von Lernorten, deren Lernangebot curricular aufeinander abgestimmt werden soll, die aber rechtlich und organisatorisch selbständig bleiben sollen (vgl. Beitrag FINTELMANN in diesem Kapitel). Dabei muß allerdings berücksichtigt werden, daß überall dort, wo die ökonomische Ausnutzung der Lehrlingsarbeitskraft keine Rolle spielt, eine Tendenz zur stärkeren Lehrgangsgebundenheit, Systematisierung und Theoretisierung der Berufsausbildung zu beobachten ist; die Struktur der Lernprozesse in den Lernorten Schule, Lehrwerkstatt und Betrieb somit angeglichen wird. Neben diesen drei Lernorten wird vom Bildungsrat als Zentrum für Spiel und Gestaltung auch ein Lernort »Studio« vorgeschlagen. Neben dem Problem der curricularen Abstimmung über die Grenzen der einzelnen Lernorte hinweg wirft die Konzeption des gleichberechtigten Zusammenwirkens mehrerer Lernorte auch Legitimationsprobleme auf, insofern die bisher tradierte Zuordnung von Curricula zu einzelnen Lernorten, z. B. zur Schule, in Frage gestellt wird (vgl. den Beitrag von KELL im Kapitel IV dieses Handbuchs).

## **2. Ansätze zu einer Theorie der Schule**

Die in Abschnitt 1 zitierten Texte sind zum größten Teil den Kategorien »wissenschaftliche Polemik« und »bildungspolitische Programmschriften« zuzurechnen. Die in diesen Texten beschriebenen Fragestellungen sind aber als Aspekte schultheoretischer Überlegungen festzuhalten:

- a) Welche Wirkungen hat das soziale System Schule auf die Lernprozesse der Schüler? Wie konkurrieren diese Wirkungen mit den Zielen der offiziellen Curricula? Wie lassen sich Wirkungen des sozialen Systems Schule mit Hilfe von Konzepten sozialen Lernens steuern? Welche Funktionen haben die Lernprozesse in der Schule für die Gesellschaft?
- b) Ist das System Schule die adäquate Einrichtung für die Lernprozesse der Heranwachsenden?
- c) Gibt es funktionale Äquivalente für schulische Curricula in anderen Lernorten?
- d) Wie werden die schulischen Curricula mit den Curricula der anderen Lernorte unter Berücksichtigung der spezifischen Organisationszwecke der Lernorte koordiniert?

Der Schwerpunkt schultheoretischer Veröffentlichungen in den letzten Jahren liegt in der Bearbeitung der Frage a). Die Fragen b) und c) werden allenfalls am Rande im Hinblick auf die Abgabe von Erziehungsfunktionen der Familie an die Schule erörtert. Die Frage d) ist zwar im Zusammenhang der Abstimmung schulischer und betrieblicher Ausbildung im dualen System der beruflichen Bildung ein altes berufspädagogisches Problem, findet aber bisher keine Berücksichtigung in schultheoretischen Überlegungen.

Eine alle Aspekte der Schule beschreibende, analysierende und kritisierende Theorie der Schule ist bisher Desiderat der erziehungswissenschaftlichen bzw. sozialwissenschaftlichen Forschung geblieben. Es liegen bisher nur Fragmente zu einer Theorie der Schule vor, ohne daß ein gemeinsamer konzeptueller Rahmen existiert (vgl. FINGERLE 1973; KRAMP 1973). Am nächsten kommt einer sozialwissenschaftlichen Theorie der Schule das in seinem ersten Teil ausgeführte Programm einer Soziologie der Schule von FEND (1974). Während der erste Teil »gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation« untersucht, wird der angekündigte zweite Teil »in historisch-kritischer und sozialwissenschaftlicher Perspektive den schulischen Sozialisationskontext analysieren und dabei besonders den Bereich der manifesten und veranstalteten Sozialisation, also die expliziten Bildungsziele und Unterrichtsprozesse, untersuchen. Dabei müßte vor allem auf die versteckt ablaufenden Sozialisationsprozesse in der Schule geachtet werden« (FEND 1974, 9).

### *2.1. Versuche einer didaktischen Theorie der Schule*

Besondere Beachtung müssen auf der Suche nach einem schultheoretischen Bezugsrahmen für Curriculumreformen die Ansätze zu einer Theorie der Schule finden, die ausgehend von didaktischen Paradigmen die Grundzüge einer Theorie der Schule entwerfen: Der »Umriss einer didaktischen Theorie der Schule« (SCHULZ 1969) und »Schule als optimale Organisation von Lernprozessen« (ROTH 1969).

Die von SCHULZ entworfene didaktische Theorie der Schule ist vom Ansatz her eine normative Organisationswissenschaft. Die Schulorganisation wird allein aus der Perspektive des planenden Lehrers in den Blick genommen. Der kategoriale Rahmen wird gegenüber der Anleitung zur Unterrichtsanalyse und -planung (HEIMANN/OTTO/SCHULZ 1965) nicht erweitert. Schulorganisation wird zum Mittel des planenden Lehrers. Die Institution Schule wird als Mittel zum Unterrichtszweck verstanden. Die Konstruktion der Schule aus dem Zweck des Unterrichts wird ausdrücklich zum Programm. Das sozialtechnische Interesse der Verfügung über Menschen schlägt so durch, daß die Schüler als Akteure gar nicht beachtet werden. Damit teilt diese Theorie der Schule den von HARTFIEL (1969) beschriebenen Mangel der sie begründenden Didaktik. Der SCHULZsche Versuch bleibt in der Perspektive der Handlungsrechtfertigung des analysierenden und planenden Lehrers (vgl. FINGERLE 1973, 22-30).

Die von ROTH skizzierten Umrisse einer Theorie der Schule berücksichtigen zwar die Ergebnisse lernpsychologischer und entwicklungspsychologischer Forschungen und sind daher gegenüber dem Ansatz von SCHULZ kategorial differenzierter, die Zusammenstellung von Soll-Aussagen über die Schule als »Lösung der Aufgabe, optimale Lernprozesse zwischen Lehrenden und Lernenden zu organisieren« (ROTH 1969, 56), zeigt aber die entscheidungslogische Verkürzung des Ansatzes. Auch der Aufsatz von ROTH entwirft eine normative Organisationswissenschaft, die durch ihre zahlreichen Postulate gerade den Blick verstellt für die sozialen Bedingungen schulischen Lernens.

### *2.2. Fragmentarischer Charakter bisheriger Theorieansätze*

Auch wenn man nicht wie KRAMP den Theoriebegriff des kritischen Rationalismus zur Klassifikation schultheoretischer Veröffentlichungen verwenden will, zeigt KRAMPS Sichtung

deutschsprachiger Veröffentlichungen von 1900 bis Anfang 1969, daß offensichtlich keine das leistet, was mit den uns leitenden Fragen gesucht wird: eine Verbindung didaktisch-curriculärer Probleme mit einer sozialwissenschaftlichen Diskussion der Funktionen der Schule. Ausgenommen von dieser Einschätzung bleibt ein unveröffentlichter Diskussionsbeitrag FÜRSTENAU: »In diesem Beitrag wird Schule zwar durchaus als gesellschaftliche Institution gewürdigt, zugleich aber konsequent unter dem Aspekt ihres erzieherischen Auftrags betrachtet, werden die institutionalisierten Verhaltenserwartungen, die Regeln und Zwänge der formalen Organisation unmittelbar zu den Bedürfnissen und Antrieben der ihnen unterworfenen Individuen in Beziehung gesetzt und dadurch überhaupt erst einer Prüfung ihrer Relevanz für ›Lehren und Lernen‹ (ROEDER) zugänglich gemacht« (KRAMP 1973, 95). Wie dieses Zitat andeutet, ist KRAMP auf der Suche nach einer spezifisch erziehungswissenschaftlichen Theorie der Schule. Er hebt als Charakteristikum einer solchen Theorie das »emanzipatorische Erkenntnisinteresse« hervor (KRAMP 1973, 99). Da dieses Erkenntnisinteresse aber jeder kritischen Sozialwissenschaft zugrundeliegt, ist das angesprochene Abgrenzungskriterium nicht überzeugend. Die für unsere Fragestellungen relevanten Veröffentlichungen der letzten Jahre zeichnen sich denn auch durch ihren interdisziplinären sozialwissenschaftlichen Charakter aus. Zugleich ist eine zunehmende Rezeption ausländischer Forschungen zu beobachten. Hier muß besonders die in manchen Passagen immer noch unübertroffene Arbeit WALLERS (1967) genannt werden, die erstmals 1932 vorgelegt wurde (vgl. auch BIDWELL 1965, 978–980).

### 2.3. Charakterisierung neuerer Ansätze

#### 2.3.1. Schule als Ritual

BERNFELD hat auf den Ursprung der organisierten Erziehung in den Initiations-Ritualen primitiver Völker hingewiesen (BERNFELD 1967, 64, 78). ILLICH stellt die Struktur der Schule als »rituelles Spiel des stufenweisen Aufrückens« (ILLICH 1972, 69) dar. FÜRSTENAU kennzeichnet das »Lehrgangssystem der Schule« als »in hohem Maße ritualisiert«. Funktion der durchgängigen Verhaltensritualisierung schulischer Erziehung ist die Abwehr »der vermeintlichen Gefahr einer Triebüberflutung«. »Funktion der Ritualisierung ist die Isolierung von Zusammengehörigem.« In Lebenssituationen vorhandene Sinnzusammenhänge werden durch das ritualisierte Lernen »in artifiziiellen Schulsituationen« zerrissen und die Lerngehalte damit affektiv neutralisiert. Gleichwohl hat ein solcher ritualisierter Unterricht affektive Wirkungen und bringt damit »die intentionalen Erziehungsmaßnahmen der Lehrer weitgehend um ihre Wirkung« (FÜRSTENAU 1969 a, 17 f., 23). WELLENDORF hat mit Hilfe psychoanalytischer, interaktionistischer und kommunikationstheoretischer Konzepte diese Überlegungen von FÜRSTENAU modifiziert und fortgeführt. Sein Beitrag »Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution« (WELLENDORF 1973) beschreibt die Funktion von schulischen Ritualen (synonym: Zeremonien). Rituale stellen einen symbolischen Zusammenhang der zwischen einzelnen Aktivitäten und dem schulischen System als Ganzes. Sie entfalten ihren Einfluß auf die Beteiligten mehr durch den szenischen Mitvollzug als durch reflektierte Aneignung der durch das Ritual symbolisierten Werte und Normen. Rituale in der Schule drücken zugleich mit der institutionellen Solidarität immer auch die soziale Ungleichheit der am Ritual Beteiligten aus (WELLENDORF 1973, 71 ff.). Leistungsrituale (Klassenarbeiten und Prüfungen) unterstellen eine generalisierte Leistungsmotivation; stellen Schule als eine Einrichtung dar, in der faktische Motivierung auch tatsächlich möglich ist, ohne nach den individuellen Kosten zu fragen; sie integrieren bis in Einzelheiten reglementierte Verhaltensweisen (Ritualismus) und verknüpfen durch symbolische Sanktionen gesellschaftliches und schulisches Leistungsprinzip (WELLENDORF 1973, 12).

Für unseren Zusammenhang wichtig ist die enge Verknüpfung schulischer Curricula mit Ritualen der Leistungsprüfung. Sie sind Ausdruck der »normativen Orientierung am Leistungsprinzip«. »Die Erwartung, daß sich Leistungen der Schüler in den Intervallen zwischen Prüfungen nachweislich verbessert haben« folgt aus der »Vorstellung, daß Kenntnisse und Fertigkeiten sich kumulativ anhäufen lassen«. Symbolisch wird ein Zusammenhang zwischen dem durch Leistungsbeurteilungen festgestellten schulischen Rang und künftigen sozialen und beruflichen Positionen hergestellt. Weil dieser Zusammenhang aber für die verschiedenen Schulzweige in unterschiedlichem Maße gilt, »haben die auf dem Leistungsprinzip basierenden schulischen Rituale als Interpretationsmuster sozialer Identität für die Schüler der in ihrem »Niveau« verschiedenen Schulzweige unterschiedliche symbolische Kraft« (WELLENDORF 1973, 167 f.).

Wie FÜRSTENAU untersucht auch WELLENDORF die Frage, wie im sozialen Kontext der Schule, während unterrichtet, erzogen und gelernt wird, alte in den einzelnen Biographien aus früheren Sozialisationskontexten bewahrte Konfliktkonstellationen reaktiviert werden. Indem die Lehrer ihre eigenen Konflikte häufig dadurch lösen, daß sie an familiären Formen der Konfliktbewältigung festhalten, verhindern sie, daß Schüler »neue Erfahrungen bei der biographischen Organisation« ihrer eigenen Identität verarbeiten können (WELLENDORF 1973, 191). Die Rituale »kennzeichnende Form der analogen Kommunikation« verhindert, daß der Bedeutungszusammenhang der Rituale in reflexive sprachliche Verständigung eingeholt wird. Dadurch werden Rituale »gegen die Kritik durch Individuen immunisiert« (WELLENDORF 1973, 195 f.). Rituale erleichtern durch ihre Art der Kommunikation die Regression in frühkindliche Muster der Erfahrungsbewältigung. Die dadurch angesprochene Gefahr der Infantilisierung für Lehrer und Schüler widerspricht den offiziellen Zielen schulischer Curricula (WELLENDORF 1973, 197, 218). Als Lösung deutet sich eine Einbeziehung der bisher im Zusammenhang schulischer Interaktionen nicht zugelassenen Bedürfnisse und Interessen in die öffentliche Kommunikation an (WELLENDORF 1973, 263 f.).

### 2.3.2. Schule als zirkuläre Selektionsinstanz

Mit dem Anspruch »Ansätze zu einer Einführung in eine empirisch belegte soziologische Theorie der Schule zu suchen«, hat ROLFF in überarbeiteter und erweiterter Fassung seinen Bericht »Sozialisation und Auslese durch die Schule« (ROLFF/NYSSEN 1972) vorgelegt. Seine zentrale These behauptet, daß der durch den Beruf geprägte spezifische Sozialcharakter der Angehörigen von Unterschicht bzw. Mittel-/Oberschicht durch die Erziehung an die Kinder weitergegeben wird und daß durch die Sozialisationsbedingungen der Schule die Schüler mit dem Mittel-/Oberschicht-Sozialcharakter besser gefördert werden, so daß häufig die Kinder nach dem Schulbesuch in dieselben beruflichen Positionen eintreten, die ihre Eltern schon innehatten. Durch diesen Sozialisations- und Selektionszirkel reproduziert die Schule die soziale Schichtung (ROLFF/NYSSEN 1972, 36). Der für Curriculumreformen relevante Teil dieser zentralen These ist die Behauptung des Mittelschichtcharakters der Schule. Um diese Behauptung zu belegen, müßten der »Einfluß von Interessengruppen auf die Schulverwaltung, Lehrpläne oder Unterrichtsmethoden, die Einwirkung von Eltern auf die Lehrer oder die Bedeutung von Autoritätsbeziehungen sowie Bildungsinhalten im Hinblick auf die Favorisierung von Kindern aus der Mittelschicht gegenüber den Kindern aus der Arbeiterschicht »untersucht« werden«. Dafür fehlen aber trotz der breiten Unterstützung der These in der bildungspolitischen Literatur »systematische und exakte empirische Forschungen«. ROLFF kann den Beweis daher nur indirekt führen (ROLFF/NYSSEN 1972, 115). Die Absicherung der These durch Unterrichtsforschung und didaktisch-curriculare Untersuchungen bleibt ein Desiderat.

### 2.3.3. Schule als Ort von Karrieren abweichenden Verhaltens

Die These von der Schule als Agentur der Statusverteilung bzw. Statusbestätigung erfährt eine wichtige Erweiterung durch den Hinweis, daß Schule nicht nur den »Leistungsstatus«, sondern auch den »Delinquenzstatus« zuweist (BRUSTEN/HURRELMANN 1973, 23). Diese Statuszuweisung findet ihre Entsprechung in Lernprozessen der Schüler, die – als Teil des heimlichen Lehrplans – kognitive Strukturen zur Typisierung von Schülern und die Übernahme von Fremddefinitionen in ihr Selbstbild lernen. Während die Lehrer einen an die in Lehrplänen und Curricula vorformulierten Leistungsziele anknüpfenden eng gefaßten Leistungsbegriff vertreten, fließen in die tatsächliche Leistungsbeurteilung Kriterien »der Erfüllung der Anforderungen und Normen der ›formellen Schulkultur« ein (BRUSTEN/HURRELMANN 1973, 15).

Als Folge der Abspaltung der schulischen Leistungsanforderungen vom Zentrum der persönlichen Befriedigung ist abweichendes Verhalten – interpretiert als Mechanismus der Selbstverteidigung – als problemlösendes Verhalten aufzufassen, wird aber von Lehrern als vorsätzliche Bedrohung der normativen Ordnung der Schule mißverstanden. »Die Lehrer haben ihre fest eingeschliffenen und routiniert antizipierten Ablaufmodelle schulischer Unterrichtsprozesse im Kopf und empfinden jedes Verhalten, das keinen Platz in diesem Modell hat, als ›störend« und hinderlich« (BRUSTEN/HURRELMANN 1972, 166). Die Zugehörigkeit zur Unterschicht löst über die Zuschreibung von Leistungs-, Beliebtheits- und Konformitätsstatus die »Sozialisation für eine delinquente Rolle« aus. Über die Selbstwahrnehmung der Status lernen die Schüler die Rolle des Delinquenten. Die den Prozeß der Zuschreibung und Übernahme der Delinquentenrolle auslösende »Diskrepanz zwischen der unterschichtspezifischen familiären Sozialisation und der weitgehend mittelschichtspezifischen schulischen Sozialisation« kann nicht durch an Mittelschichtnormen anpassende kompensatorische Curricula überwunden werden, weil damit »elementare soziale und psychische Bedürfnisse« der Kinder aus der Unterschicht nicht erfüllt werden und daher die »soziale Identität« gefährdet wird (BRUSTEN/HURRELMANN 1972, 163 f.).

### 2.3.4. Funktionen der Schule in multifunktionaler Darstellung

FENDS multifunktionaler Ansatz zur Beschreibung schulischer Reproduktionsfunktionen geht von der Einsicht aus, daß interne Prozesse im Schulsystem verständlich werden, wenn man ihre Relevanz für außerschulische Bereiche analysiert (FEND 1974, 196). Damit wird zwar die den Lehrern gewohnte Handlungsperspektive verlassen, weil diese weniger auf die sozialen als auf die personalen Funktionen des Schulwesens gerichtet ist (FEND 1974, 194). Die Doppelfunktion der Sozialisation – Individuierung und Vergesellschaftung – soll aber durch diese Richtung der Analyse nicht geleugnet werden. Die systemtheoretische Einsicht, daß soziale Systeme Anforderungen der Umwelt in systemeigene Zwecke uminterpretieren, wurde für das Bildungswesen von BOURDIEU und PASSERON als These formuliert: Sie behauptet, »daß im Schulsystem der Trend besteht, externe Funktionen in Eigenfunktionen umzudeuten« (FEND 1974, 199). Um die konkrete Umsetzung beschreiben zu können, müssen bei der Analyse die Grenzen des Schulsystems überschritten werden.

Die Schule übt nach FEND drei Reproduktionsfunktionen für die Gesellschaft aus:

- die Qualifikationsfunktion;
- die Selektionsfunktion;
- die Legitimationsfunktion (Integrationsfunktion) (FEND 1974, 64–67).

Die Legitimationsfunktion ist den beiden anderen Reproduktionsfunktionen übergeordnet, weil sie ungleiche schulische Qualifizierung und Selektion rechtfertigt: Durch die »Ideologien der Leistungsgesellschaft und der Chancengleichheit« werden die »individuelle Attributierung von Erfolg und Mißerfolg« und damit soziale Ungleichheit legitimiert (FEND 1974, 196).

Die Bemühungen der Curriculumreform liegen schwerpunktmäßig im Bereich der Qualifikationsfunktion. FEND widmet der »qualitativen Planung von Qualifikationen: Curriculumentwicklung« einen eigenen – gegenüber den einschlägigen didaktischen Veröffentlichungen aber nicht originellen – Abschnitt (FEND 1974, 82–86). Für den Bereich der politischen Erziehung (Integrationsfunktion) ist neben der Planung von Lehre und Unterricht auch das System der Prüfungen und Berechtigungen und das »Schulleben« (Rollenerwartungen) zu berücksichtigen. Erst durch das Zusammenwirken dieser Teilaspekte des Schulsystems wird die Vermittlung von Normen und Werten zur Legitimation des politischen Systems vollständig beschrieben (FEND 1974, 67).

### 2.3.5. Schule als soziale Organisation

Die Versuche, Kategorien und Theoreme der allgemeinen soziologischen Organisationsforschung auf die Schule anzuwenden, haben zu zahlreichen Einsichten geführt (BIDWELL 1965; FÜRSTENAU 1969b; FELDHOFF 1970; PETER 1973), deren interessanteste die Aussage ist, daß Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern eine Tendenz zur »De-Bürokratisierung« haben (BIDWELL 1965, 991; vgl. PETER 1973, 35 f.). Gleichwohl gelang diesen Ansätzen bisher nicht eine überzeugende Vermittlung zwischen den Ebenen der konkreten Unterrichtssituation, der sozialen Struktur der Einzelschule und des Schulsystems und deren gesamtgesellschaftlichem Umfeld. Das gilt auch für die Arbeit von FINGERLE (1973), die dafür zwar einen abstrakten Rahmen systemtheoretischer Kategorien anbietet, ohne jedoch eine genügende Konkretisierung zu liefern. Genau dies aber verspricht ein neuerer Entwurf von ROLFF (1973) zu leisten, der aber bisher nur in der Fassung eines »Bezugsrahmens in Thesenform« vorgelegt wurde. ROLFF geht von dem Tatbestand aus, daß die Sozialisationsforschung sich im Hinblick auf den Schulalltag bisher nur mit Randphänomenen befaßt habe und das Curriculum, das auf die Vorstrukturierung des zentralen Aspekts schulischer Sozialisation gerichtet sei, aus den Untersuchungen ausgeblendet habe. ROLFF kritisiert technologisch reduzierte Curriculumkonstruktion, weil Curriculumplanung und -implementation nicht rein instrumentell verstanden werden können. Prognostizierte künftige Lebenssituationen und lernzielrelevante Problemsituationen sind nämlich immer »verknüpft mit der Ebene sozialer Deutungsmuster« (ROLFF 1973, 90). Für die Implementation von Curricula folgt daraus, daß die Gefahr besteht, »Wertorientierungen, Motive und Verhaltensdispositionen« der Lehrer und Schüler zu verfehlen (ROLFF 1973, 91).

Der Sozialisationsprozeß in der Schule wird durch die soziale Organisation gesteuert. Soziale Organisation ist ein strukturierter Interaktionszusammenhang, also ein durch gegenseitige normative Erwartungen und situationelle Bedingungen geordneter Zusammenhang menschlicher Handlungen. ROLFF unterscheidet zwischen edukativer sozialer Organisation und administrativer sozialer Organisation (vgl. die Unterscheidung der Organisation von Lernprozessen und der Metaorganisation von Lernprozessen bei FEND 1971). Die edukative soziale Organisation wird durch Lehrer, Schüler und die Lehr- bzw. Lerngegenstände konstituiert. Man kann in der heutigen Schule nicht davon ausgehen, daß eine Übereinstimmung zwischen den Erwartungen der Lehrer und Schüler besteht und diese sich mit dem Angebot an Lehr- bzw. Lerngegenständen decken. Je mehr die Erwartungen auseinanderfallen, desto brüchiger ist die soziale Organisation. Für das Auseinanderfallen der Erwartungen gibt es strukturelle Gründe. So stellt sich besonders durch das System schulischer Differenzierung permanent das Problem der Legitimation sozialer Ungleichheit. Zugleich droht eine flexible Differenzierung durch den ständigen Wechsel von Personen und Gruppen den Interaktionszusammenhang zu zerreißen, weil stabile persönliche Bezüge erschwert werden (ROLFF 1973, 95). Wegen des Konfliktpotentials der edukativen sozialen Organisation muß der Lehr- und Lernprozeß von außen abge-

stützt werden. Diese Funktion hat die administrative soziale Organisation (ROLFF 1973, 99).

»Sozialisationsorientierte Curriculumentwicklung« muß immer den Zusammenhang beider Aspekte der sozialen Organisation beachten. Er wird von ROLFF in folgende Thesen gefaßt:

»Je brüchiger die edukative soziale Organisation wird, desto stärker tritt die disziplinierende Funktion der administrativen sozialen Organisation in Erscheinung. Je stärker die administrative soziale Organisation ihre disziplinierende und reglementierende Funktion verliert, desto günstiger werden die Voraussetzungen für emanzipatorische Sozialisationsprozesse. Je stärker Unterricht und Erziehung separiert werden, desto geringer wird die Funktionsfähigkeit einer sich selbst regulierenden edukativen sozialen Organisation. Je stärker Unterricht und Erziehung integriert werden, desto mehr Voraussetzungen entstehen für emanzipatorische Sozialisationsprozesse« (ROLFF 1973, 100 f.; ohne Hervorhebung des Originals).

### **3. Bezugsrahmen für eine schultheoretische Kritik von Curriculumreformen**

Der vorangegangene Abschnitt hat gezeigt, daß die Ansätze zur Theorie der Schule eine Reihe von Problemen im schulischen Kontext von Curriculumreformen identifizieren. Von diesen Problemen aus sind kritische Rückfragen an schulische Curricula zu stellen. Den Abschluß soll daher eine Auflistung solcher Rückfragen bilden:

- a) Gehen in die Annahmen über die Implementationsbedingungen der Curricula irrealen Annahmen über die Bedingungen des schulischen Kontextes ein?
  - normative Annahmen über die Organisation;
  - Vernachlässigung der Veränderbarkeit und Variationsbreite von Normen, Einstellungen und Verhaltensdispositionen der Lehrer und Schüler;
  - Reduzierung auf die technische Dimension (Zweck-Mittel-Beziehungen) unter Ausblendung der Verständigung über und der Kritik an Normen (Hypostasierung der sozialen Beziehungen).
- b) Sind Anweisungen zur Unterrichtsmethode, zur Medienausstattung und zur Leistungskontrolle Ausdruck schulischer Rituale oder werden die implizierten Normen in eine reflexive sprachliche Verständigung so eingeholt, daß auch abweichende Normen von Lehrern und Schülern ausgedrückt werden können. (Das gilt besonders für die Rituale schulischer Differenz und Solidarität und für Leistungsrituale.)
- c) Gehen in die Curricula Annahmen über Sozialisationsdifferenzen oder Sozialisationsdefizite ein? (Diese Frage darf sich natürlich nicht nur auf schichtenspezifische Formen der Sozialisation richten: Sozialisation von Behinderten, von Kindern aus unvollständigen Familien usw. Aber die Frage nach der Reproduktion der sozialen Schichtung ist besonders wichtig.)
- d) Wie wird abweichendes Verhalten bei der Durchführung von Curricula eingeordnet? Wird es als Störung aufgefaßt oder als problemlösendes Verhalten von Schülern interpretiert?
- e) Welchen externen Funktionen des Schulwesens dienen die curricularen Ziel-, Inhalts- und Lernorganisationsentscheidungen?
- f) Wie sind die expliziten Ziele politischen Unterrichts und politischer Erziehung verträglich mit den Ergebnissen sozialen Lernens, die durch das System der Prüfungen und Berechtigungen, durch die Schulordnung und das Schulklima und durch Unterrichtsstile bewirkt werden?
- g) Sind die Curricula so offen, daß sie durch Entscheidungen der an den Lehr- und Lernsituationen beteiligten Schüler und Lehrer an die eigenen sozialen Erfahrungen, Wertorientierungen, Motive und Verhaltensdispositionen angepaßt werden können?
- h) Wie weit bedürfen die Curricula für ihre Implementation einer Abstützung durch diszipli-

- nierende administrative Maßnahmen, weil sie die sozialen Erfahrungen und Motive der Beteiligten verfehlen? Welche Nebenwirkungen sind durch diese Abstützung zu erwarten?
- i) Sind zum Erreichen der durch das Curriculum gesetzten Ziele überhaupt durch die Schule institutionalisierte Lernprozesse notwendig?
- j) Werden die durch das Curriculum gesetzten Ziele besser durch ein Lernangebot in einem nicht-schulischem Lernort erreicht?
- k) Wie weit werden bei der Planung schulischer Curricula institutionalisierte Lernprozesse anderer Lernorte berücksichtigt?

Die Fragen müssen in Kenntnis der schultheoretischen Ansätze jeweils konkret für die Curricula von den Curriculumplanern, von den Lehrern und Schülern und von den Curriculumevaluatoren beantwortet werden.

## LITERATUR

- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt 1967 (Suhrkamp).
- BIDWELL, CH. E.: The School as a Formal Organization. In: MARCH, J. G. (Hrsg.): Handbook of Organizations. Chicago 1965, 972-1022 (Rand Mc Nally).
- BOURDIEU, P./J.-C. PASSERON: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971 (Klett).
- BRUSTEN, M./K. HURRELMANN: Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung. München 1973 (Juventa).
- DER HEIMLICHE LEHRPLAN. Was *wirklich* gelernt wird. (Themenheft:) In: betrifft: erziehung. 1973, H. 5.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungscommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II - Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn 1974.
- FELDHOF, J.: Probleme einer organisationssoziologischen Analyse der Schule. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. 1970, 289-296.
- FEND, H.: Schulorganisation als Makroorganisation von Lernprozessen. In: MESSNER, R./H. RUMPF: Didaktische Impulse. Wien 1971, 197-237 (Österreichischer Bundesverlag f. Unterricht, Wissenschaft u. Kunst).
- FEND, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule I. Weinheim/Basel 1974 (Beltz).
- FINGERLE, K.: Funktionen und Probleme der Schule. München 1973 (Kösel).
- FÜRSTENAU, P.: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: FÜRSTENAU, P. u. a.: Zur Theorie der Schule. Weinheim/Berlin/Basel 1969 a, 9-25 (Beltz).
- FÜRSTENAU, P.: Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. Ein organisationssoziologischer Beitrag. In: FÜRSTENAU, P. u. a.: Zur Theorie der Schule. Weinheim/Berlin/Basel 1969 b, 47-66 (Beltz).
- HARTFIEL, G.: »Soziale Strukturen« als Bedingung didaktischer Entscheidungen. In: NORTHEMANN, W./G. OTTO (Hrsg.): Geplante Information. Weinheim/Berlin/Basel 1969, 187-206 (Beltz).
- HEIMANN, P./G. OTTO/W. SCHULZ: Unterricht - Analyse und Planung. Auswahl Reihe B 1/2. Hannover 1965 (Schroedel).
- VON HENTIG, H.: Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule? Stuttgart/München 1971 (Klett/Kösel).
- VON HENTIG, H.: Schule als Erfahrungsraum? Stuttgart 1973 (Klett).
- HUHSE, K.: Theorie und Praxis der Curriculum-Entwicklung. Ein Bericht über Wege der Curriculum-Reform in den USA mit Ausblicken auf Schweden und England. Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft. Studien und Berichte 13. Berlin 1968.
- HUISKEN, F.: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München 1972 (List).
- HURRELMANN, K. (Hrsg.): Soziologie der Erziehung. Weinheim/Basel 1974 (Beltz).
- ILLICH, I.: Entschulung der Gesellschaft. München 1972 (Kösel).
- KRAMP, W.: Studien zur Theorie der Schule. München 1973 (Kösel).

- PETER, H.-U.: Die Schule als soziale Organisation. Weinheim/Basel 1973 (Beltz).
- ROLFF, H.-G./E. NYSSSEN: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1972<sup>5</sup> (Quelle & Meyer).
- ROLFF, H.-G.: Sozialisationsorientierte Curriculumentwicklung und curriculumorientierte Sozialisationsforschung. In: WALTER, H. (Hrsg.): Sozialisationsforschung. Bd. II: Sozialisationsinstanzen, Sozialisationseffekte. Stuttgart-Bad Cannstatt 1973, 89-107 (Frommann-Holzboog).
- ROLFF, H.-G./K.-J. TILLMANN: Strategisches Lernen durch gesellschaftsverändernde Praxis. In: ROLFF, H.-G. u. a.: Strategisches Lernen in der Gesamtschule. Reinbek bei Hamburg 1974 (Rowohlt).
- ROTH, H.: Schule als optimale Organisation von Lernprozessen. In: ROTH, H.: Revolution der Schule? Die Lernprozesse ändern. Auswahl Reihe A 9. Hannover 1969, 56-76 (Schroedel).
- SCHULZ, W.: Umriß einer didaktischen Theorie der Schule. In: FÜRSTENAU, P. u. a.: Zur Theorie der Schule. Weinheim/Berlin/Basel 1969, 27-45 (Beltz).
- SNYDER, B. R.: The Hidden Curriculum. Cambridge, Mass./London 1973 (MIT Press).
- TILLMANN, K.-J.: Soziale Erfahrungen im Schulunterricht oder: Siegfried Bernfeld als Unterrichtsforscher. In: betrifft: erziehung. 1974, H. 9, 37-42.
- WALLER, W.: The Sociology of Teaching. New York 1967<sup>3</sup> (John Wiley).
- WELLENDORF, F.: Schulische Sozialisation und Identität – Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim/Basel 1973 (Beltz).