

**Zeitschrift:** Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

**Band:** 5 (1983)

**Heft:** 1

**Buchbesprechung:** Bücherbesprechungen = Comptes rendus

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 10.01.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# Bücherbesprechungen – Comptes rendus

*Hans Aebli: Denken: Das Ordnen des Tuns. 2 Bände. Band 1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Band 2: Denkprozesse. Stuttgart: Klett-Cotta 1980, 1981, 268 und 434 Seiten.*

Man darf wohl sagen, dass es sich bei diesem zweibändigen Werk Aebli's um ein Lebenswerk mit dem Tenor eines Bekenntnisbuches handelt. Im Schlusskapitel des 2. Bandes berichtet uns der Autor von seiner gedanklichen Entwicklung und liefert uns sein philosophisches Credo. Zwischen diesem anschließenden Credo und dem vorangehenden Werk – und wohl auch zwischen Persönlichkeit und Werk – zeichnet sich eine beeindruckende Einheit auf. Es enthüllen sich darin nicht nur die Grundannahmen, die der Entwicklung dieser Denktheorie Pate gestanden sind, auch in Stil und Haltung und in der eigenwilligen Betonung subjektiver Sichtweisen und Wertungen kommt diese Einheit zum Ausdruck. Ich meine, es wäre daher konsequenter gewesen, wenn der Autor die im letzten Kapitel verwendete Ich-Form durchgängig gebraucht hätte.

Um welche Art von Denktheorie handelt es sich? Vor einer zusammenfassenden und einordnenden Wertung möchte ich einige wesentliche Inhalte und Problemstellungen herausheben und einzelne kritische Punkte ansprechen. Der Titel sagt es: Zentrale Begriffe dieser Denktheorie sind die Ordnung und das Tun. Von den «ersten objektiven Gegebenheiten der Psychologie» (S. 18), dem Verhalten, ausgehend, definiert Aebli Tun als absichtsvolles, zielgeleitetes Verhalten, das im Handeln, d. h. in einem absichtsvollen Tun mit einem hohen Grad an Bewusstheit und Zielgeleitetheit (S. 19f.) seinen Höhepunkt erreicht. Denken, d. h. Kognition, entsteht aus dem Handeln und hat das Ziel, die Struktur des Handlungsablaufs zu sichern (S. 21). Darum ist Denken Reflektion oder Metatätigkeit über dem konkreten Handeln (S. 23). Die Handlung ist aber auch die Grundlage und der Ausgangspunkt des sich entwickelnden Denkens, dessen wesentliche Merkmale sich schon im Handeln finden. Als absichtsvolles Tun verfolgt jedes Handeln ein Ziel und setzt Mittel ein, um dieses Ziel zu erreichen. Somit hat Handlung Struktur, sie bringt Elemente miteinander in Beziehung. Diese Struktur oder Ordnung und speziell ihre Verbesserung ist der Gegenstand des Denkens. «Kognition hat zum Ziele, die Struktur des Handlungsablaufs zu sichern und mögliche Dissonanzen zu beheben» (S. 21), dabei beginnt Kognition mit Aufmerksamkeit, mit der Bewusstheit des Handelns. Gleichzeitig betont Aebli: Denken «ist aber nicht ein ganz neues Verhalten, sondern besteht sozusagen aus dem gleichen, nur verfeinerten und daher seinem Zwecke besser angepassten Stoff» (S. 22). Der erste Band konzentriert sich auf die Handlung als die Wurzel und den Gegenstand des Denkens. Denken bleibt Handeln, besonders wenn es in der reduzierenden Konstruktion von abstrakten Beziehungen, d. h. in Operationen besteht.

Er beginnt (Kp. II) mit einem geschichtlichen Aufriss: Einige psychologische Forschungen und Theorien, als Vorläufer der grundlegenden Begriffe seiner «Handlungs- und Wissenstheorie» werden kritisch eingeordnet. Das folgende, zentrale Kapitel (III) versucht, die Struktur der Handlung theoretisch zu fassen. Im Begriff der Struktur schwingen offensichtlich drei Bedeutungen mit, die nicht immer auseinandergehalten werden: Struktur ist erstens das, was die Ordnung oder Beziehung zwischen den Gliedern der Handlung ausmacht. Der Strukturbegriff, wie er von Aebli verwendet wird, geht insofern darüber hinaus, als er zweitens auch inhaltliche Gesichtspunkte aufnimmt: Aebli's Strukturanalyse sieht charakteristische Teilnehmer oder Handlungsrollen vor. Der dritte Gedanke ist der, dass konkrete Handlungsstrukturen ihre Aktualisierung in einer konkreten Situation überdauern und für neue Aktualisierungen zur Verfügung stehen. Die Handlung ist mehr als Struktur, sie ist ein Handlungsschema, das nicht nur für identische, sondern auch für veränderte Situationen zur Verfügung steht. «Dem Handlungsschema liegt ein organisiertes Wissen zugrunde, aus dem sie erzeugt werden und das ihren sicheren und geläufigen Vollzug ermöglicht». (S. 84) Handlungen sind aber nicht nur in sich strukturiert, sie bauen aufeinander auf. Dabei geht die vorangehende Handlung in objektivierter Form als Element in die folgende Handlung oder in die folgende Phase einer komplexen Handlung ein. Wir haben es, sagt uns Aebli, mit Komplexionshierarchien zu tun. Dieser Begriff ist bei Aebli von zentraler Bedeutung nicht nur in seiner Handlungstheorie, auch in seiner Begriffsbildungstheorie, wie wir sehen werden. Es handelt sich dabei um den wohlbekannten sachlogischen Aufbau von Handlungen, wie auch ihre interne Mittelzweckartikulation, die Piaget z. B. in den frühen sensomotorischen Schemata deutlich herausarbeitet. Aebli sagt anschaulich: «Handlungen beziehen sich auf Gegenstände, in denen die Ergebnisse untergeordneter Handlungen als Merkmale enthalten sind». (S. 141)

Die Struktur von Handlungen, die Rollen ihrer Elemente oder Teilnehmer und vor allem die Struktur von komplexen Handlungssystemen werden von Aebli in zwei Formalismen abgebildet (Kp. IV): Der erste benützt schematisierte Aussagen, der zweite graphische Netze. Diese Formalismen scheinen mir nur beschränkt geeignet, die komplexe Struktur von Handlungen und erst recht von Begriffen abzubilden. Ich meine, dass man sich die Einsicht in ein verzwicktes Beziehungsgefüge über eine sprachliche Darstellung leichter erarbeitet als über den Weg dieser Formalismen. Vor allem sind die graphischen Darstellungen m. E. nur bedingt geeignet, die vielfachen Beziehungen

eines Elementes, die oft auch eine unterschiedliche Perspektive oder eine andere Betrachtungsebene voraussetzen, darzustellen.

In der Handlung offenbart sich Handlungswissen, Handlungswissen geht aber über die Handlung hinaus (Kp. V), im Unterschied zur hierarchischen Aufbaustruktur des Handelns ist Handlungswissen (alles? welches?) kumulativ. Aebli sagt, die im Handeln hergestellten und hierarchisch aufeinander aufbauenden Beziehungen wurden wieder eingeebnet. Sie kopieren sich assoziativ um bestimmte Gegenstände herum auf, so dass sie im Zusammenhang mit diesen wieder abgerufen und als Bausteine in gleiche oder neue Strukturen hineingenommen werden können. Handlungswissen stellt somit in gewisser Weise das Repertoire dar, aus dem die aktuelle Handlung aufgebaut und das in ihr enthaltene Wissen gespeist wird. Mit diesen Ausführungen über den hierarchisch strukturierten Aufbau von Handlungen und den kumulativen Charakter von Handlungswissen ist Aebli's kognitive Handlungstheorie nicht erschöpft: Handlung setzt Wahrnehmung voraus, wird von ihr begleitet und gesteuert, dabei hat die Wahrnehmung selber wesentliche Merkmale der Handlung (Kp. VI). Wahrnehmung begleitet und steuert aber nicht nur das Handeln, eigenes und fremdes Handeln wird wahrgenommen, dabei wird es in einen handelnden Vollzug, in ein Interpretationsschema eingeordnet (assimiliert), das dieselbe Struktur wie das Handlungsschema hat. Vom wahrnehmenden zum verstehenden Einordnen ist nach Aebli ein fließender Uebergang. Es sind nur Abstufungen auf ein- und derselben Dimension. Hier könnte man sich allerdings fragen, ob es sich um dieselbe Dimension handelt, weil Wahrnehmen gleich Verstehen oder weil Verstehen prinzipiell gleich Wahrnehmen ist. Man könnte sich diesen fließenden Uebergang aber auch als eine allmähliche Verbegrifflichung der Wahrnehmung deuten, in dem begriffliche Erkenntnismittel aktuell wahrgenommene Elemente verbinden, einordnen und den Wahrnehmungsprozess steuern. Das würde aber bedeuten, dass es sich theoretisch nicht um dieselbe Dimension handelt. Dabei wäre es gar nicht notwendig, eine neue Wesenheit, «das begriffliche Wissen», anzunehmen. Die Annahme einer aufsteigenden und einer absteigenden Bewegung, bei der aktuell gemachte Wahrnehmungen und gespeicherte Kondensate aus früheren Wahrnehmungen (Vorstellungen) sowie deren begriffliche Verarbeitungen zusammentreffen, könnte genügen.

Das abschliessende Kapitel des ersten Bandes ist der Analyse der Operationen als einer abstrakten Form von Handlung gewidmet. Die Operation reduziert die Handlung auf das strukturelle Gerüst, indem nur die Beziehungen als solche ohne die Berücksichtigung der Bedingungen und Begrenzungen ihrer konkreten Realisierung beachtet werden. Die Operationen sind zwar aus Handlungen entstanden, aber Verinnerlichung beschreibt diesen Prozess nur unvollständig. Wesentlicher ist nach Aebli der Reinigungs- und Reduktionsprozess. Die Entstehungsbedingungen dieses Prozesses

werden aber von Aebli nicht deutlich gemacht. Er stellt zwar die Beweglichkeit, die er überwiegend als Verfügbarkeit von Gesichtspunkten und Handlungsschemata verstanden haben will, heraus, deutet sie aber nicht genetisch.

Der zweite Band ist der Analyse des Denkens und Wissens gewidmet. Das erste Kapitel ist eine schöne Darstellung von all dem, was die Psychologie zum Problemlösen gesagt hat. In ausgewogener Weise betont er die Rolle von Heuristiken und die Inhaltsspezifität. Denken ist aber nicht nur Problemlösen, es stützt sich auf Begriffe und setzt Wissen voraus. Die Begriffsbildungstheorie ist daher neben der Handlungstheorie sicher ein Hauptstück der Aebli'schen Denktheorie. In seiner Theorie der Begriffsbildung sammelt und integriert Aebli nicht nur, was die psychologische Forschung dazu zusammengetragen hat. In einer kritischen und synthetischen Analyse geht er weit darüber hinaus und stellt eine dem Handlungsaufbau parallele Begriffsaufbautheorie vor. Es handelt sich allerdings m. E. eher um eine Theorie des sachlogischen Operierens mit Begriffen, als um eine Entstehungs- oder Aufbau- theorie von Begriffen. Ich möchte mich an anderer Stelle kritisch damit auseinandersetzen. Wie die Handlung versteht er auch den Begriff als eine Komplexionshierarchie. Jeder Begriff und jede neue Begriffsbildung setzt andere Begriffe voraus, diese These ist zwar nicht neu und auch die sachlogische Analyse der Komplexionshierarchie, wie Aebli sie nennt, oder der Aufbausequenzen, wie ich sie nennen möchte, hat berühmte Vorläufer. Ob aber diese Komplexionshierarchien mit der Betonung ihrer sachlogischen Struktur die beste Grundlage für eine pädagogisch-didaktische Vermittlung sind, wie Aebli es stellenweise impliziert, scheint mir nicht so sicher.

In den folgenden Kapiteln beschäftigt ihn die Frage der einfachsten Bausteine der Begriffe und ihr Aufbau zu komplexen Schemata (Kp. III) ebenso, wie die Analyse des Wissens (Kp. IV), das auf gespeicherten Begriffen beruht. Die Wissenssysteme entstehen nach Aebli durch die Ablagerung und Einebnung der Begriffsschemata im Gedächtnis. Die hierarchisch aufbauende Sequenz der zielgerichteten Begriffskonstruktion wird durch ein Netz oder System ersetzt, in dem die Elemente in gewisser Weise gleichgeschaltet werden. So bilden sie dann die Basis für viele unterschiedliche Perspektiven oder Begriffskonstruktionen. Aebli's Wissensmodell erschöpft sich nicht im systematischen Wissen (aus eingeebneten Begriffsschemata), es enthält auch aus kumulativen Merkmalen aggregierte Objekte (Kp. V). An ihnen setzt die Betrachtung von Abstraktionshierarchien an. Die kritische Analyse des Abstraktionsbegriffs durch Aebli ist besonders hervorzuheben. Interessant sind auch die sich daran anschließenden intensionalen und extensionalen Betrachtungsweisen. Die Frage, die mit der Speicherung des Wissens zusammenhängt, ist die nach der Natur und der Art des oder der Gedächtnisse, in denen Wissensstrukturen gespeichert werden (Kp. IV).

Grundlegender und gleichzeitig kritischer für die

Theorie Aebli erscheint mir das Kapitel (VI) über die Medien des Denkens. Ausgehend von der Darstellung modal unterschiedlicher Repräsentationsformen und Zeichensystemen versucht Aebli eine eigene Repräsentationstheorie des Denkens zu entwickeln. Er plädiert entschieden gegen eine amodale Repräsentation des Denkens und gesteht nur der Konstruktion von Beziehungen in statu nascendi eine gewisse, aber sehr eingeschränkte Amodalität zu. Denken erfolge normalerweise in einer modalen Variante, d. h. es wird gehandelt, sprachlich ausgedrückt, durch Zeichen repräsentiert. So verwundert es nicht, dass er annimmt, dass Begriffsbildungen der Objektivation in Worten bedürfen. Da Aebli als klassische Medien des Denkens die Sprache und die systematische Wahrnehmung mit ihrer Fortsetzung in der Vorstellung (s. S. 321) betrachtet, widmet er der Sprache als Medium des Handelns und Denkens ein eigenes Kapitel (Kp. VII), in dem er vor allem die Funktionen der Sprache diskutiert. Aebli schliesst seine Ueberlegungen ab mit dem Kapitel (VIII) über Lernen und Entwicklung. Dabei erscheinen die Bemerkungen über das Lernen sehr synkretistisch. Den Schlüsselbegriff der Entwicklung sieht er, in polemischer Abhebung gegen Piaget, in der Objektivierung geleisteter Prozesse, die ihre «Ueberholung» in neuen komplexeren Strukturen ermöglichen. Diese kurze thesenartige Inhaltsübersicht wird dem Werk Aebli selbstverständlich nicht gerecht. Sie lässt nicht erahnen, welche Fülle von anregenden Gedanken, Ueberlegungen und Hinweisen auf andere Denker und psychologische Forscher in diesem Buch in immer neuen Diskussionen unter neuen Gesichtspunkten versammelt werden. Verglichen mit den meisten Darstellungen der psychologischen Denkforschung, führt dieses Werk in Probleme und Ueberlegungen hinein, die man dort nicht einmal ahnt. Bewusst und konsequent überschreitet Aebli die enge Basis einer behavioristischen Methodologie und eines auf experimentelle Situationen beschränkten Theoretisierens. Seine wissenschaftstheoretische Sichtweise ist grundsätzlich antiempiristisch, ich bin mir aber nicht sicher, ob er alle Reste eines empiristischen Denkens überwunden hat. Manche seiner Formulierungen und Erklärungen können missverstanden werden und lassen eine differenzierte Analyse vermissen. So erscheinen mir seine Bemerkungen zur Methodologie im ersten Kapitel des ersten Bandes als ganz unzureichend, weil er nur den «Findungsprozess» diskutiert und keine Regeln vorsieht für die Rechtfertigung und Prüfung der gefundenen Erkenntnisse. Unbefriedigt ist man öfter

auch über die eigenwillige und einseitige Interpretation von Autoren, auf die er sich beruft oder mit denen er sich kritisch auseinandersetzt. Von der – wie mir scheint – karikaturhaften Darstellung der aristotelischen Gedanken ganz zu schweigen, tut m. E. auch seine Interpretation Piagets an manchen Stellen dem Denken des «Genfers» doch allzu sehr Gewalt an. Darüber hinaus liesse sich wohl zeigen, dass manche der Thesen und theoretischen Begriffe und Erklärungen Aebli einen Rückschritt hinter die Theorie Piagets darstellen, auch wenn er sie als ihre Ueberwindung und Weiterführung versteht. Das mag daran liegen, dass Aebli den genetischen Gesichtspunkt, d. h. die Frage der Entstehung des Denkens und seiner Strukturen zwar aufwirft, aber, wie mir scheinen will, nicht in die Theorie integriert. Vielleicht muss man auch sagen, dass es sich bei vielen grundlegenden Thesen und Zügen der Aebli'schen Denktheorie um ein pädagogisch-didaktisches Modell handelt, das naive Alltagsvorstellungen, wissenschaftliche Thesen und Forschungsergebnisse, sowie philosophische Positionen zwar zu einem imposanten Mosaik zusammenfügt, dessen integrative Deutung und kritische Analyse zum Teil noch zu leisten ist.

Bewundernswert ist die Fähigkeit Aebli's, das, was er sagen möchte, in aussagekräftigen Bildern auszudrücken und mit lebendigen Beispielen zu illustrieren. Ich möchte nur das frappierende Bild des Schemas als einem Netz, das man an einem Knoten hochzieht (S. 111), erwähnen. Ich bin zwar der Meinung, dass Bilder und Beispiele das Verständnis nicht unbedingt erleichtern, weil man sie erst richtig verstehen kann, wenn einem das Gemeinte klar geworden ist. Sie sind daher wahrscheinlich eher ein Hilfsmittel des Behaltens als des Verstehens. Die vereinfachende, anschauliche Ausdrucksweise birgt manchmal auch die Gefahr, der Sprache zu sehr zu vertrauen und sich über Probleme und Schwierigkeiten hinwegleiten zu lassen, so dass Widersprüche und Konsequenzen nicht deutlich genug hervortreten.

Ungeachtet dieser kritischen Einwände, bin ich der Meinung, dass Aebli mit seinem «Denken: das Ordnen des Tuns» ein Buch geschrieben hat, an dem kein Denkpsychologe vorbeigehen kann. Mehr noch: von dem jeder profitieren wird.

Thomas Bernhard Seiler  
Institut für Psychologie  
Technische Hochschule  
Darmstadt

*Evaluation schulischer Neuerungen. CERI-Seminar Dillingen 1972. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979, 249 Seiten.*

*Innovation und Evaluation von Schulversuchen. Arbeitstagung des Europarates u. a. Montreux 1978. Bern: Haupt, 1981, 262 Seiten.*

*Dimensionen und Grenzen der Evaluation schulischer Neuerungen. CERI-Seminar Neusiedl am See 1979. Wien: Oesterreichischer Bundesverlag, 1981, 262 Seiten.*

*J. Baumert & J. Raschert: Vom Experiment zur Regelschule. Schulplanung, Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung in Zusammenarbeit von Lehrern und Verwaltung bei der Expansion der Berliner Gesamtschule. Stuttgart: Klett-Cotta, 1978, 276 Seiten.*

*K.-O. Bauer & H.-G. Rolff (Hrsg.): Innovation und Schulentwicklung. Bildungssoziologische Analysen und Fallstudien. Weinheim: Beltz, 1978, 268 Seiten.*

*K.-J. Tillmann et al.: Kooperative Gesamtschule – Modell und Realität. Eine Analyse schulischer Innovationsprozesse. Weinheim: Beltz, 1979, 385 Seiten.*

*H.-G. Rolff et al. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 1. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim: Beltz, 1980, 296 Seiten.*

Wer heute von Schulentwicklung spricht oder darüber schreibt, vermeidet damit zunächst die Verwendung anderer, weniger neutraler Begriffe wie Schulreform, Innovation im Schulwesen, Bildungsplanung, Schulversuche. Schulentwicklung erscheint als übergeordneter bzw. umfassender Begriff, der die Tatsache bezeichnet, dass sich die Schule entwickelt. Bereits an dieser Feststellung beginnen sich aber die Geister zu scheiden, treten erste Zweifel dahingehend auf, ob nicht viele Reformen Variationen einer alten unveränderten Struktur sind. Immerhin halte ich den Begriff der Schulentwicklung für geeignet, um eine Reihe von neueren Literaturbeiträgen zusammenfassen zu können, die ihren Ausgangspunkt eben in Entwicklungen der Schule haben. Dabei nehme ich Veröffentlichungen zusammen, die sich im Dreieck von Verwaltung – Politik – Wissenschaft um die verschiedensten Schulreformen herum bewegen.

In diesen Veröffentlichungen zeichnen sich schwerpunktmässig zwei Perspektiven ab: Einerseits werden schulische Neuerungen (Innovationen) und ihre Evaluation in den Vordergrund gerückt und diese Tätigkeitsbereiche im Hinblick auf die Legitimation der Erzeugung und Durchsetzung von Schul(reform)politiken dargestellt. In dieser Reihe stehen die Berichte über zwei Seminare des CERI (OECD) und einer Arbeitstagung des Europarates mit schweizerischen Institutionen in Montreux: «Evaluation schulischer Neuerungen», «Innovation und Evaluation von Schulversuchen», «Dimensionen und Grenzen der Evaluation schulischer Neuerungen». Andererseits finden sich einige Studien – in der Thematik wesentlich weniger ein-

heitlich als die zuvor genannten Berichte –, die vor allem der Frage nachgehen, wie im Schulwesen und seinen Teilen Entwicklungen erfolgen und welchen Bedingungen der Entstehung und des Verlaufs sie unterworfen sind: «Vom Experiment zur Regelschule», «Innovation und Schulentwicklung», «Kooperative Gesamtschule», «Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 1».

Wohl nicht ganz zufällig treten alle diese Veröffentlichungen auf, beginnt das *Nachdenken* über schulische Innovation und Evaluation sowie über das Bedingungsgefüge schulpolitischer Entscheidungs- und schulischer Reformprozesse in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre, just zu der Zeit also, als die in der BRD Ende der sechziger Jahre schwungvoll begonnenen Schulreformen, die auch in der deutschsprachigen Schweiz Resonanz fanden, aber meist nicht reformwirksam waren, politisch abgebremst und verstärkter staatlicher Normierung unterworfen wurden. In der Studie von Baumert und Raschert ist es denn auch der Uebergang der Gesamtschulversuche zur gesetzlich abgesicherten Regelschule, der im Mittelpunkt der Analyse steht, deren theoretischer Rahmen insbesondere auf Fragen der politischen und wissenschaftlichen Legitimation von curricularen Entscheidungen bei *Partizipation* der Lehrer eingegrenzt ist. Das wissenschaftliche Nachdenken über Schulreformprozesse war ausserdem von Selbstkritik begleitet. Verschiedene Gesichtspunkte wurden geltend gemacht: Wissenschaftliche Erkenntnisse beispielsweise lern- und sozialisationstheoretischer Natur, seien allzu rasch der Erneuerungswelle überantwortet worden; Auftragsforschun-

gen im Dienste schulpolitischer Legitimation, wie die meisten Evaluationsstudien, blieben letztlich – auch wenn sie versuchten, von politischen Vorurteilen zu abstrahieren – in der schulpolitischen Ausmarchung folgenlos. So wundert es nicht, dass in den Beiträgen zum Dillinger CERI-Seminar den Evaluationsergebnissen jegliche *schulpolitische Entscheidungsrelevanz* abgesprochen wird, insbesondere seien die schulpolitischen Grundsätze – als Ausnahme gilt die Schweiz – vorher oder unabhängig von der Evaluation festgelegt worden. Erstaunlich mutet es hingegen an, das schulpolitische Relevanzkriterium im Bericht über das Fortsetzungsseminar in Neusiedl ausgeklammert zu finden. Die Effizienz von Schulreformprojekten wird darin weitgehend unter dem Blickwinkel der *Evaluationstechnik* dargestellt. In dieser Hinsicht erinnert die Ausrichtung des Neusiedler Seminars an ein früheres, aber viel breiter angelegtes CERI-Projekt, das aufs *Management* der Schulentwicklung abzielte: International Management Training of Educational Change (IMTEC). Auch die von dem modischen Stichwort «Handlungsforschung» ausgehende und 1976 auf dem Höhepunkt stehende Diskussion um politisch und schulisch praktische Forschungsparadigmen scheint am Neusiedler Seminar nicht angekommen zu sein. Die zwischen den beiden CERI-Seminaren durchgeführte Arbeitstagung des Europarats in Montreux war – wie dem Bericht zu entnehmen ist – in bezug auf die schulpolitischen Randbedingungen und evaluationsmethodologischen Möglichkeiten weniger naiv. Zwar wurde auf die Qualität der Innovations- und Evaluationsorganisation verwiesen (wie danach in Neusiedl), aber es wurden erhebliche Zweifel gegenüber der experimentellen Methode und der impliziten Hypothese des Tagungsthemas angemeldet, der mit Schulreformen verbundene Fortschritt könne experimentell bzw. unter Bedingungen strenger Wissenschaftlichkeit nachgewiesen werden. Ausserdem wurde auf die *Widerstände* gegen Innovationen im Schulwesen aufmerksam gemacht, die sich schon allein aufgrund der Interessenskonstellation ergeben, die hinter Schulverwaltung, Schulforschung und Schule stehen.

Die Berichte über diese internationalen Veranstaltungen zeigen zu grossen Teilen einen ungebrochenen Optimismus hinsichtlich einer Effizienzsteigerung schulischer Entwicklungsprojekte. Einer für den schulischen Bereich anwendungsorientierten Wissenschaft wird der Rücken gestärkt.

Wesentlich weniger anwendungsbezogen sind die anderen erwähnten Veröffentlichungen, die mit Ausnahme des Buches von Baumert und Raschert (Max-Planck-Institut) aus der Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund kommen. Zumindest lässt sich diesen Studien ein Bemühen um *theoretische Orientierung* nicht absprechen. Die verstärkte Theorieorientierung, die dieses Nachdenken über schulische Entwicklungsverläufe kennzeichnet, kann das wissenschaftliche Abwenden von einer in vieler Hinsicht enttäuschenden Reformpraxis, ein verschiedentlich empfohlener *Rückzug auf Reflexion* be-

deuten. Sicher nicht nur, denn diese Studien mussten bei einem recht kärglichen empirischen Wissen über Entwicklungsabläufe ansetzen, obwohl – auch von den Seminarberichten her – eine Reihe von Fallstudien über Schulreformansätze in verschiedenen Ländern vorlagen, diese aber eher an Phasenstrukturierungen des Innovationsprozesses und an wissenschaftlichen Interventionsmöglichkeiten interessiert waren. Bei diesen Fallanalysen resultierten in der Regel nur ad-hoc-Erklärungen für konkrete Innovationsabläufe. Diesem theoretischen Mangel versucht der von Bauer und Rolff herausgegebene Band abzuwehren. Darin sind zunächst auch Fallstudien aufgenommen worden, u. a. die Entwicklung von Gesamtschulversuchen, die Uebernahme von Reformelementen in Teile des Regelschulwesens durch Inkorporation und Verrechtlichung. Abgeschlossen wird dieser Band dann mit einem Versuch der Herausgeber, auf eine *Theorie der Schulentwicklung* hinzuwirken. Allerdings bleibt dieser Versuch in einem Resümee theoretischer Ansätze zur Erklärung sozialen Wandels stecken, wobei sowohl dem systemtheoretischen und gleichgewichtsorientierten als auch dem konflikttheoretisch-dialektischen Erklärungswert zugemessen wird. Die angestrebte Verbindung mit kognitiven Entwicklungstheorien und den aus der Innovationsforschung her bekannten und schon erwähnten Phasenunterscheidungen im Reformablauf führen nicht über ein erweitertes Klassifikationssystem hinaus. Jedoch muss dieser Versuch als erster Schritt betrachtet werden.

Fortsetzung findet dieser in den Ueberlegungen von Rolff und Tillmann im Jahrbuch für Schulentwicklung (hrsgg. von Rolff et al.). Immer noch stehen die Autoren mit ihrem zweiten Anlauf «unleugbar erst am Anfang» (ebd. S. 264). Zwar nehmen sie den Faden bei den zuvor erwähnten Theorien sozialen Wandels auf, den entwicklungstheoretischen Ansatz lassen sie fallen, aber eingewoben in schultheoretische Ueberlegungen. Denn ausgehend von einer «Krise der Schulreform» muss die Schulentwicklungsforschung neben der Schule selbst die «Implikationsverhältnisse von Schule und Gesellschaft» (als Theorie der Schule) aufarbeiten, «wenn sie der Gefahr belangloser Datensammelei und unverbindlicher Spekulation entgehen will» (Rolff et al. 1980, S. 239).

Ohne Zweifel sind dieser Gefahr Tillmann et al. entgangen. Vermutlich tragen die allen Büchern zugrundeliegenden *Fallstudien* mit zu den Schwierigkeiten bei, eine Theorie der Schulentwicklung entwerfen zu können; bleiben doch die Beziehungen zwischen konkretem Einzelfall und theoretischem Paradigma vielfach ungeklärt. Obwohl diese Lücke bisher nicht geschlossen werden konnte, was häufig auch gar nicht in der Absicht von Fallstudien liegt, weist die Studie von Tillmann et al. in eine vielversprechende Richtung, die Tillmann und Rolff im Schulentwicklungsband unter methodologischen Gesichtspunkten noch einmal aufgreifen. Tillmann et al. ist es gelungen, quantitative Uebersichtsstudien mit der qualitativen Fallstudie zu koppeln. Dazu wurde die Entwicklung von 49 koope-

rativen Gesamtschulen und ihren Förderstufen in Hessen untersucht, um den Realisierungsstand der Reform umfassend festzustellen (Uebersichtsstudie). Auf dieser Basis wurden vier Einzelfälle ausgewählt und sowohl quantitativ als auch qualitativ analysiert. Daraus wurden vier unterschiedliche Entstehungs- und Realisierungstypen lokaler Schulentwicklung ersichtlich, eingeschlossen den Zusammenhang zwischen der innerschulischen Entwicklung und der Lokalpolitik. So liessen sich deutlich die Bedingungen für gelungene bzw. misslungene Reformen im inner- und ausserschulischen Bereich herausarbeiten. Dabei zeigt sich, dass theoretische Ansprüche, die auf eine allgemeine Entwicklungslogik von Reformprozessen abzielen, womöglich zu hoch greifen. Die Arbeit von Tillmann et al. lässt viel weniger auf Allgemeingültiges in Schulentwicklungen schliessen als auf die *Varianz* von Schulreformprozessen und Ausprägungen einer Schulform (kooperative Gesamtschule). So ergibt sich von der zeitgenössischen Schule viel eher ein ähnliches Bild auch von ihren Wandlungen, wie es Rutter u. a. besonders im Hinblick auf die Unterschiede zwischen Schulen derselben Form gezeichnet haben.

Der Gewinn dieser Untersuchung von Tillmann et al. liegt vor allem in einer besseren Situierung der Ergebnisse von Fallstudien. Eine dem theoretischen Nach-

denken verpflichtete Beurteilung der *Qualität und Richtung der Reform* – die Tillmann und Rolff auch im Auge haben – ist damit noch nicht gewonnen, sollen andere als die vom Reformvorhaben gesetzten Ziele zu Massstäben werden.

Allgemeine Bedingungen der Entwicklungsfähigkeit und allgemeine Begründungen von Entwicklungsnotwendigkeiten des Schulwesens lassen sich im Rahmen der bisher erwähnten Veröffentlichungen weder empirisch-analytisch noch theoretisch-argumentativ ableiten. Vermutlich steckt hinter dem Wunsch einer solchen Ableitung auch die unerfüllbare Rationalitätserwartung einer um ihr Fortleben bangenden Schulreformpraxis. Dennoch sollte das Bemühen, zu dieser Rationalisierung fortzuschreiten, nicht nachlassen. Andernfalls verkommt die Herstellung von Bedingungen schulischer Entwicklung zu reiner Innovations-technologie und die Begründung für schulische Erneuerungen zu reiner Reformideologie, dann wird sich Schulreform nicht gegenüber Schulentwicklung absetzen.

Lutz Oertel  
Pädagogische Abteilung  
Zürich