

Leseprobe aus Lischka-Schmidt, Schule nach Parsons,
ISBN 978-3-7799-7608-0 © 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7608-0](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7608-0)

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	9
2	Parsons' normativfunktionalistische Handlungssystemtheorie	25
2.1	Parsons' Werk im Überblick	25
2.2	Voluntaristische Handlungstheorie	31
2.3	Handlungssysteme	40
2.3.1	Persönlichkeitssystem	41
2.3.2	Sozialsystem	43
2.3.3	Kultursystem	52
2.3.4	Interpenetration als ‚Lösung‘ des Problems der sozialen Ordnung	57
2.3.5	Kritik	62
2.3.6	Fazit	68
2.4	Orientierungsalternativen	71
2.5	AGIL-Funktionen	84
2.6	Gesellschaft	94
2.6.1	Funktionale Differenzierung der Gesellschaft	96
2.6.2	Normative Kultur der Gesellschaft	103
2.7	Modernisierung	109
2.8	System, Funktion, Struktur, Prozess	114
2.9	Vom Strukturfunktionalismus zum normativen Funktionalismus	121
2.9.1	Funktionalismus	121
2.9.2	Strukturfunktionalismus	127
2.9.3	Normativer Funktionalismus	132
2.10	Kritik und Anschlüsse	135
3	Parsons' Bildungssoziologie	139
3.1	Sozialisation	142
3.1.1	Begriffsbestimmung	142
3.1.2	Kritik	148
3.1.3	Fazit	152
3.2	Kognitive Rationalität	155

Inhaltsverzeichnis

3.3	Universität	159
3.3.1	Theoretische Verortung der Universität	159
3.3.1.1	Treuhandsystem	160
3.3.1.2	Kognitiver Komplex	162
3.3.2	Funktionen und Setting der Universität	167
3.3.3	Allgemeinbildung und <i>Undergraduate</i> -Studium	173
3.3.3.1	Sozialisation	175
3.3.3.2	Kognitives Lernen und Bildung	179
3.3.3.3	Setting des <i>Undergraduate</i> -Studiums	180
3.3.4	Kritik	182
3.3.4.1	Inhaltliche Kritik	182
3.3.4.2	Kritische Aktualisierung	184
3.4	Schule	188
3.4.1	Schule als Sozialsystem des Übergangs zwischen Familie und beruflich-gesellschaftlicher Erwachsenenwelt	188
3.4.2	Schule, Universität, Jugend, Peers und Familie	200
3.4.2.1	Schule und Universität	200
3.4.2.2	Schule, Jugend und Peers	203
3.4.2.3	Schule und Familie	206
3.4.3	Kritik	209
3.4.3.1	Inhaltliche Kritik	209
3.4.3.2	Kritische Aktualisierung	215
3.5	Stratifikation	219
3.5.1	Begriffsbestimmung	219
3.5.2	Stratifikation in den Vereinigten Staaten	222
3.5.3	Bildung und Stratifikation	226
3.6	Professionen	230
3.6.1	Begriffsbestimmung	230
3.6.2	Universität und Professionen	237
3.6.3	Lehrer*innenprofession	240
3.6.4	Kritik	247
3.7	Modernisierung und Bildungsrevolution	250
3.8	Fazit	259
3.8.1	Kognitive Rationalität als Kern von Parsons' Bildungs- soziologie	259
3.8.2	Kritik	262
4	Schultheorie	269
4.1	Problemaufriss	269

4.2	Theorie	273
4.3	Schule	284
4.4	Schultheorie	288
4.4.1	Klärung und Abgrenzung des Begriffs	288
4.4.2	Illustrierung der Abgrenzung, Beispiele und Parallelen	291
4.4.3	Fazit	298
4.4.4	Übersicht über Schultheorien	300
5	(Struktur-)Funktionalistische Schultheorie	305
5.1	Dreeben	306
5.1.1	<i>On What Is Learned in School</i>	306
5.1.2	Kritik	316
5.1.3	Dreeben im Verhältnis zu Parsons und der (struktur-)funktionalistischen Schultheorie	318
5.2	Der heimliche Lehrplan	319
5.2.1	Jackson	320
5.2.2	Begriff und Anliegen des heimlichen Lehrplans	322
5.2.3	Kritik	328
5.2.4	Der heimliche Lehrplan im Verhältnis zu Parsons, Dreeben und der (struktur-)funktionalistischen Schultheorie	329
5.3	Fend	332
5.3.1	Fends <i>Theorie der Schule</i> von 1980/1981	332
5.3.2	Fends <i>Neue Theorie der Schule</i> von 2006/2008	337
5.3.3	Fends Funktionen der Schule	341
5.3.4	Fend im Verhältnis zu Parsons, Dreeben, dem heimlichen Lehrplan und der (struktur-)funktionalistischen Schultheorie	348
5.3.5	Kritik	358
5.4	Funktionen der Schule	363
5.4.1	Systematisierung bestehender Begriffsverständnisse	363
5.4.2	Übersicht über die Funktionen der Schule	368
5.5	(Struktur-)Funktionalistische Schultheorie?	372
5.5.1	Systematisierung bestehender Begriffsverständnisse	373
5.5.2	Strukturfunktionalismus, Bestands- oder Erfordernisfunktionalismus und normativer Funktionalismus als Spielarten funktionalistischer Schultheorie	378

Inhaltsverzeichnis

6	Normativfunktionalistische Schultheorie	387
6.1	Vorschlag einer normativfunktionalistischen Schultheorie . . .	387
6.1.1	Normativer Funktionalismus und das Programm der normativfunktionalistischen Schultheorie	389
6.1.2	Schule als System in der gesellschaftlich-kulturellen Umwelt	390
6.1.3	Schule als Teil des Treuhandsystems und ihre <i>Latent-Pattern-Maintenance</i> -Funktion der Sozialisation und Bildung	394
6.1.4	Normative In- und Outputs der Schule	396
6.1.5	Schule als Sozialsystem	401
6.1.6	Die Werte der Schule	406
6.1.6.1	Pädagogisierte kognitive Rationalität	407
6.1.6.2	Leistung und pädagogisierter Universalismus .	417
6.1.6.3	Heteronome Autonomie und kollektiver Individualismus	422
6.2	Potenziale und Grenzen	429
6.2.1	Diskussion mit Blick auf die Anforderungen an Schultheorie	431
6.2.2	Alte und neue Perspektiven: Einordnung in den schultheoretischen Diskussionsstand	438
7	Fazit	451
7.1	Zentrale Erkenntnisse	451
7.2	Ausblick	455
	Literaturverzeichnis	459
	Tabellenverzeichnis	515
	Abbildungsverzeichnis	517

1 Einleitung

„Who Now Reads Parsons?“

Mit dieser Frage betitelt Christopher G. A. Bryant (1983) einen Aufsatz, in dem er drei Studien über Parsons rezensiert. Dabei bezieht er sich auf Parsons selbst, der in *The Structure of Social Action* dieselbe Frage in Bezug auf Herbert Spencer zitiert und hierauf die lakonische Antwort gibt: „Spencer is dead“ (Parsons 1949b: 3). Oder etwas genauer: „It is his social theory as a total structure that is dead“ (ebd.). Bei Bryant (1983: 346) fällt die Antwort nicht ganz so drastisch aus: „Who now reads Parsons? Very few, I suspect, specialists and the occasional graduate student apart“.

Talcott Parsons' Relevanz war demnach schon vor vierzig Jahren fraglich. Und auch heute ist sein Werk weder in der Soziologie noch der Bildungssoziologie und ebenso wenig der Schulpädagogik und Schultheorie Gegenstand intensiver Auseinandersetzung, obgleich er in den verschiedenen Disziplinen als Klassiker gilt und Einführungen oder Lehrbücher ebenso wie Forschungsliteratur durchaus weiterhin auf ihn verweisen. Parsons' Theorie scheint tot und doch wieder nicht.

Parsons steht in der vorliegenden Arbeit nicht für sich, sondern wird als Vertreter und Ursprung einer Schultheorie bzw. eines schultheoretischen Strangs aufgefasst. Denn häufig werden die schultheoretischen Ansätze von Parsons, Robert Dreeben und Helmut Fend zu einem als (struktur-)funktionalistisch bezeichneten Strang der Schultheorie zusammengefasst (vgl. Terhart 2013: 37; Fingerle 1993: v. a. 55), dessen Status ebenso ambivalent ist wie Parsons' Theorie insgesamt. *Einerseits* wird dem Strang bzw. den drei genannten Autoren innerhalb der Schultheorie eine hohe Bedeutung zugesprochen. Fend habe innerhalb der Schultheorie „große Wirksamkeit“ (Reh & Drope 2012b: 165) erfahren und dementsprechend „beinahe eine Monopolstellung“ (Idel & Stelmaszyk 2015: 52). Parsons' Beitrag wird ebenso als „schmal, aber eminent wirkungsvoll“ (Gerstner & Wetz 2008: 71) bezeichnet. Die (struktur-)funktionalistische Schultheorie insgesamt gilt als „aktuell weitreichendste Theorie zu den Außenbeziehungen der Schule“ (Blömeke, Herzig & Tulodziecki 2007: 59). Ihr wird eine „Dominanz“ innerhalb der „soziologische[n] Tradition der Bestimmung von Unterricht“ (Breidenstein 2010: 871) attestiert. *Andererseits* und paradoxerweise, da im Missverhältnis zu dieser hohen Bedeutung stehend, lässt sich aktuell und überwiegend auch in

1 Einleitung

der Vergangenheit innerhalb der Schulpädagogik und der Schultheorie keine detaillierte Auseinandersetzung mit den drei Autoren erkennen – „[e]ine zusammenfassende Darstellung und Kritik des schultheoretischen Funktionalismus steht [...] noch aus“, fasst Duncker (1992: 18) zusammen und markiert damit auch heute noch ein Desiderat.

Dies gilt insbesondere für Parsons, wie Hellmann (2015: 530) in Bezug auf dessen Aufsatz *The School Class as a Social System* (Parsons 1959c) festhält: „[Es] lässt sich eine eingehendere Befassung mit Parsons nur für die ersten Jahre nach der Veröffentlichung beobachten; danach wird der Text zumeist nur noch referiert, aber nicht mehr diskutiert“. Untermuert wird dieser Befund dadurch, dass inhaltlich relevante Schriften von Parsons, wie seine Analysen des US-amerikanischen Hochschulsystems, im schultheoretischen Diskurs bislang keine Rolle spielen – hieran hat sich seit der entsprechenden Feststellung von Fingerle (1993: 47) nichts geändert, wie im Lauf der vorliegenden Arbeit deutlich wird –, so wie allgemein sein Spätwerk in der (Bildungs-)Soziologie geringe Aufmerksamkeit erfahren hat (s. S. 26). Stattdessen gründet sich die Auseinandersetzung mit Parsons häufig vor allem auf einen Text, den bereits erwähnten Aufsatz *The School Class as a Social System*.¹ Dieser ist zweifellos ein wichtiger Baustein für Parsons' Schultheorie und einer seiner wenigen explizit auf Schule bezogenen Texte. Doch wie die vorliegende Arbeit zeigen wird, wäre es verkürzt, Parsons' Schultheorie allein auf Basis dieses Texts reformulieren zu wollen. Der Aufsatz ist ein notwendiger, aber kein hinreichender Teil von Parsons' Schultheorie. Eine wesentliche Begründung und ein wesentlicher Anlass für diese Arbeit ist demnach, diese Leerstelle zu füllen und Parsons' Werk systematisch auf schultheoretisch relevante Einsichten hin zu befragen.

Im Zusammenhang mit dieser Leerstelle steht eine andere Einsicht, die sich ebenfalls als Begründung und Anlass für die Arbeit formulieren lässt. Es herrscht teilweise ein bestimmtes, durchaus eher kritisches Bild von Parsons, das Terhart (2013: 37–38) wie folgt zusammenfasst:

¹ Explizit heißt es daher bei Meyer (1997: 235): „Eine der bekanntesten *soziologischen* Schultheorien ist die ‚strukturell-funktionale Schultheorie‘ [...]. Sie ist im Rückgriff auf Talcott Parsons' ‚funktionalistische Soziologie‘ entwickelt worden und stützt sich wesentlich auf den kurzen Text von Parsons: ‚The class-room [sic!] as a social system“ (H. i. O.). Tenorth (2016: 140) formuliert analog: „Besonders einflussreich bis heute wurden drei soziologische Impulse zur Theorie der Schule, zwei davon aus der amerikanischen Soziologie, die dritte aus Frankreich. Der erste Impuls findet sich in einem Text von Talcott Parsons über ‚die Schulklasse als soziales System““. Im Literaturverzeichnis finden sich dementsprechend fünf Titel von Bourdieu, aber nur dieser eine von Parsons. Ähnliches zeigt sich bei Nerowski (2015b: 40) sowie Leschinsky und Roeder (1983: 439). Blackledge und Hunt (1985: 67) wiederum, als Beispiel aus der englischsprachigen Literatur, behaupten, „Parsons's account of education is mainly to be found in two places: in a chapter of the slim volume *The System of Modern Societies* and in the essay ‚The School Class as a Social System““ (H. i. O.).

„Natürlich steht der Funktionalismus immer in Gefahr, bei naiven Lesern ein übersozialisiertes Bild des Menschen bzw. ein allzu mechanisch-perfektionistisches Bild des Funktionierens von Institutionen zu vermitteln. [...] Besonders fatal war, dass etwa zu Beginn der 1970er Jahre sich ein naiv verstandener Hyperfunktionalismus mit einer gesellschaftskritischen Haltung verband und auf diese Weise das schaurig-schöne Bild von Schule als perfektem Unterdrückungs- und Sortiermechanismus entstand, der keinen Ausweg aus den Strategien kapitalkonformer Selektion und Qualifikationsproduktion mehr erlaubt.“

Allerdings, so deutet es sich bereits im Zitat an, enthält dieses Bild von Parsons Verkürzungen und Vereinseitigungen, wie sich am Beispiel seiner Sozialisations-
theorie zeigt:

„Es ist jedoch ein überraschendes Erlebnis, sich zunächst den *Parsons*-Kritikern und anschließend den *Parsons*-Texten zu widmen. Häufig zweifelt man bei der Lektüre der *Parsons*-Schriften an deren Authentizität, da sie nicht so recht den vorher gefaßten (Vor-)Urteilen entsprechen wollen. Ab und zu entsteht der Eindruck, als habe *Parsons* inzwischen den Status eines Klassikers erreicht, den man nach einem Bonmot eines französischen Schriftstellers daran erkennt, daß alle Welt behauptet, ihn zu kennen, doch sich niemand mehr die Mühe macht, ihn zu lesen.“ (R. Geißler 1979: 268, H. i. O.)

Ein weiterer Anlass der vorliegenden Arbeit ist daher, dieses Bild von Parsons mit den entsprechenden Verkürzungen auf den Prüfstand zu stellen.

Wird also danach gefragt, warum innerhalb der Schultheorie gerade Parsons zum Gegenstand der Arbeit gemacht wird, lautet die Antwort: Weil Schulpädagogik und Schultheorie von seiner Schultheorie zu wenig wissen und weil sie von einer systematisch und fundiert herausgearbeiteten Parsons'schen Schultheorie inhaltlich profitieren können. Die beiden bisher genannten Begründungen der Arbeit – Parsons' Schultheorie als Leerstelle und Verkürzungen in der Rezeption von Parsons –, die eher auf die Stellung von Parsons' Werk in der Schultheorie ausgerichtet sind, führen damit zu einer dritten Begründung, die auf die inhaltliche Aussagekraft seiner bzw. der (struktur-)funktionalistischen Schultheorie bezogen ist.

Dieser schultheoretische Strang besteht, wenn Parsons' Aufsatz *The School Class as a Social System* von 1959 zum Ausgangspunkt genommen wird, bereits seit mehr als 60 Jahren. Besonders an den Funktionsbestimmungen von Schule wird deutlich, dass bestimmte Kernaussagen dieses schultheoretischen Strangs im Wesentlichen gleich geblieben sind. Dies ist zumindest deshalb erstaunlich, weil sich die Schulrealität Deutschlands in den letzten Jahrzehnten verändert hat, was eventuell auch Kernmerkmale oder Funktionen von Schule verändert haben könnte. Neben Ganztagschulen, Vergleichsstudien und Bildungsmonitoring, Output-

I Einleitung

und Kompetenz-Orientierung, der Stärkung der Autonomie der Einzelschule, Veränderungen in der Schulstruktur mit einem Trend zur Zweigliedrigkeit oder der zunehmenden Verbreitung alternativer Schul- und Unterrichtsformen zählen dazu vor allem Inklusion und Digitalisierung (vgl. z. B. Helsper 2016b: 222–224; Ackeren, Klemm & S. M. Kühn 2015: 59–67). Es lässt sich daher fragen, ob die postulierten Funktionen und allgemeiner die Parsons'sche bzw. (struktur-)funktionalistische Schultheorie ihren veränderten Gegenstand (noch) angemessen beschreiben bzw. inwiefern die theoretischen Annahmen verändert oder verworfen werden müssen. Sich mit diesem schultheoretischen Ansatz zu befassen, erscheint also gerechtfertigt oder notwendig, um dessen gegenwärtige Aussagekraft einer kritischen Prüfung zu unterziehen.

Aus den insgesamt drei vorstehenden Begründungen ergeben sich die beiden zentralen Untersuchungsfragen der vorliegenden Arbeit, die im Folgenden mit Bezug auf die einzelnen Kapitel der Arbeit erläutert werden:

- a) *Worin besteht Parsons' Schultheorie, wie sie sich aus seinem Werk und seiner Theorie rekonstruieren und im Sinn einer kritischen Aktualisierung reformulieren lässt?*

Ausgehend von der Einsicht, dass diese Schultheorie bisher nicht im Detail und in Gänze vorliegt und Parsons selbst eine solche nicht ausgearbeitet hat,² wird in der vorliegenden Arbeit Parsons' Werk systematisch und kritisch aufgearbeitet sowie entsprechende Sekundärliteratur gesichtet, um diese Leerstelle zu füllen. Dabei stehen vor allem Parsons' bildungssoziologische Schriften im Fokus, weil sie, wie sich zeigen wird, die Grundlage für seine Schultheorie bilden. Das Ziel ist demnach die Rekonstruktion³ einer auf Parsons basierenden, fundierten – d. h. Parsons' Werk so breit wie nötig berücksichtigenden – und konsistenten Schultheorie, die – wenn nötig – weiterentwickelt, revidiert und aktualisiert wird und damit in einer Reformulierung der Parsons'schen Schultheorie mündet.

- b) *Inwiefern handelt es sich bei Parsons' Schultheorie um eine Theorie der Schule, die also den Anforderungen an eine Schultheorie genügt, Schule angemessen beschreibt und erklärt sowie mit Blick auf den schulpädagogischen und schultheoretischen Diskussionsstand relevante Einsichten liefert?*

Nachdem Parsons' Schultheorie im Sinn von a) formuliert ist, stellt sich die Frage, inwiefern es sich tatsächlich um eine Schultheorie handelt, inwiefern sie also das leistet, was Schultheorie leisten soll. Inhaltlich gesehen ist dabei

² Eine umfassende und konsistente Schultheorie von Parsons gibt es demnach bisher nicht. Wenn hier im Text allerdings von Parsons' Schultheorie die Rede ist, sind einerseits die bei ihm (implizit wie explizit) vorhandenen schultheoretischen Fragmente gemeint und andererseits die darauf basierende, in der vorliegenden Arbeit zu rekonstruierende und zu reformulierende Schultheorie.

³ Dieser Begriff wird im hinteren Teil der vorliegenden Einleitung genauer umrissen.

zu klären, inwiefern die formulierte Schultheorie für die aktuelle Schulrealität in Deutschland sinnvolle Aussagen liefert. Eine Antwort lässt sich nicht nur dadurch finden, dass die Schulrealität selbst in den Blick genommen wird, sondern auch indem Parsons' Schultheorie ins Verhältnis zu aktueller Forschung und dem gegenwärtigen Diskussionsstand der Schultheorie und Schulpädagogik gesetzt wird.

Diese beiden Fragen sind in der Arbeit miteinander verbunden. Das heißt, es wird nicht eine Original-Schultheorie von Parsons vorgelegt, wie sie sich allein aus seinem Werk ergibt, die dann mit Bezug auf die Anforderungen an eine Schultheorie diskutiert wird und in eine weiterentwickelte Schultheorie mündet. Stattdessen wird in *Kap. 6* eine auf Parsons gründende Schultheorie vorgelegt, die Ergebnis eines Arbeitsprozesses ist, in dem die Auseinandersetzung mit den Schriften von Parsons, der Kritik an Parsons, den Anforderungen an eine Schultheorie sowie aktuellen empirischen Befunden und anschlussfähigen Diskursen miteinander verwoben waren. Daraus folgt, dass die vorliegende Frage nach der aktuellen Tragfähigkeit von Parsons' Schultheorie zwar offen formuliert ist, die damit verbundenen Anforderungen an eine Schultheorie aber bereits in den Arbeitsprozess eingeflossen sind. Daher wird die Antwort auf die Frage *b)* lauten, dass Parsons' Schultheorie in der Tat als Schultheorie angesehen werden kann.

Mit der Fragestellung *a)* sind zunächst zwei weitere Untersuchungsfragen unvermeidlich:

- c) Was sind die Kernaussagen und -begriffe Parsons' allgemeiner Theorie, die für das Verständnis seiner Schultheorie und Bildungssoziologie relevant sind?*

Parsons war kein Schulpädagoge, der eine dezidierte Schultheorie verfasst hat. Als Soziologe hat er eine Handlungs- und Systemtheorie entworfen, die alle Aspekte menschlichen Handelns erklären sollte. Es gibt demnach einerseits in Parsons' Werk Aspekte, die eine schultheoretische oder bildungssoziologische Relevanz haben, andererseits eine allgemeinere soziologische Theorie. Die Kenntnis dieser allgemeineren soziologischen Theorie ist für das vollumfängliche Verständnis von Parsons' Schultheorie und seiner Bildungssoziologie unerlässlich:

„Another form of criticism of Parsons which also produces a mere patchwork is to grapple with specific „substantive“ issues in Parsons' sociology without relating these to an overall perspective on his work. [...] This piece-meal approach to Parsons' sociology typically lacks a general perspective on his work as a whole and, as a result, each substantive area is torn from its location within the Parsonian framework. By contrast, I have in the chapter on Parsons' medical sociology [d. h. in einem anderen Beitrag des Sammelbands, R. L.-S.] attempted to show that a competent

I Einleitung

understanding of Parsons' sick-role concept cannot be achieved without an understanding of his work as a whole.“ (B. S. Turner 1986: 187)⁴

Die Triftigkeit dieser Behauptung kann erst im Lauf der Arbeit, bei der Auseinandersetzung mit Parsons und seiner Schultheorie, belegt werden. Sie lässt sich aber mit einem kurzen Blick allein auf den Titel des in der Rezeption zentralen Aufsatzes *The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society* plausibilisieren. Was ein Sozialsystem, eine Funktion oder eine Gesellschaft ist bzw. wie Parsons diese Begriffe jeweils versteht, erschließt sich erst vor dem Hintergrund seiner allgemeinen Theorie. Ohne diesen Hintergrund zu kennen, besteht die Gefahr, Parsons misszuverstehen oder unangemessen zu verkürzen.

In diesem Sinn sind die Sekundärliteratur und die Rezeption von Parsons, wie angesprochen, zum Teil problematisch, weil sie sein Werk einseitig, verzerrt oder verkürzt darstellen. Eine Reformulierung von Parsons' Schultheorie kommt daher nicht darum herum, sich Parsons im Original zu nähern, um diese Schultheorie auf eine fundierte Schriftbasis zu stellen und um die Rezeption kritisch sondieren zu können. Beide hier angesprochenen Gründe für eine umfangreiche Aufarbeitung von Parsons' allgemeiner Theorie durch Sichtung von Primärliteratur – die Verflechtung seiner Schultheorie (und allgemeiner: Bildungssoziologie) mit der allgemeinen Theorie und die (evtl. daraus resultierende) problematische Rezeption – werden am Beispiel der Sozialisationstheorie nachvollziehbar:

„Die Sozialisationstheorie Parsons [sic!] sperrt sich in ihrer Verflechtung mit der Gesamtheorie einer leichten Rezeption und dürfte nicht zuletzt deshalb Opfer einer problematischen Rezeptionsgeschichte geworden sein [...]. [...] Das Konzept der Sozialisation ist ein integraler Bestandteil der Parsonsschen Systemtheorie und nur in diesem Kontext angemessen zu rekonstruieren.“ (H.-J. Schulze & Künzler 1991: 125)

„Woran liegt es, daß *Parsons* so einseitig und z. T. falsch rezipiert worden ist? Die falsche *Parsons*-Interpretation beruht im wesentlichen darauf, daß man seine Sozialisationstheorie an seinem engen Begriff der ‚Sozialisation‘ festmacht und darüber hinaus den methodologischen Stellenwert dieses Begriffs falsch einschätzt. Ein Konzept, das in idealtypisch übersteigter Form lediglich einen Aspekt der Auseinandersetzung von Individuum und soziokultureller Umwelt erfaßt, wird erstens so behandelt, als erschöpften sich darin die Aussagen *Parsons*' zur ‚Sozialisation‘ in einem weiteren moderneren Sinne, und wird zweitens reifiziert. Eine angemessene *Parsons*-Interpretation muß alle seine Aussagen zum Zusam-

⁴ Auch bei Luhmann (1988: 128) heißt es: „Die Theorie ist zu gut gearbeitet, als das [sic!] mit einem Herausbrechen von Teilstücken [...] viel zu gewinnen wäre“.

menhang von Persönlichkeit und Gesellschaft berücksichtigen und eben nicht nur solche, die er selbst mit seinem Etikett ‚Sozialisation‘ versieht, dessen Bedeutung aus heutiger Sicht zu einseitig und zu eng gefaßt ist.“ (R. Geißler 1979: 278, H. i. O.)

Ziel des Kap. 2 ist demnach, die Teile, Aussagen, Begriffe, Konzepte usw. von Parsons' allgemeiner Theorie fundiert herauszuarbeiten, die für das Verständnis seiner Schultheorie bzw. seiner Bildungssoziologie notwendig sind. Es handelt sich also um eine Annäherung an Parsons' Theorie im Sinn der formulierten Untersuchungsfragen. Primär- und Sekundärliteratur sind diesem Ziel gemäß nicht erschöpfend aufgearbeitet, was allein schon aufgrund der Quantität von Parsons' Werk kaum möglich ist. Das heißt, die vorliegende Arbeit stellt keine Einführung in Parsons' gesamtes Werk, seine gesamte Theorie dar und ebenso wenig eine kritische Aufarbeitung dieser, die unzählige Einzelaspekte zu diskutieren und eine Fülle weiterer Primär- und Sekundärliteratur aufzuarbeiten hätte.⁵

Der Umfang des Kapitels zeigt aber, dass eine ganze Reihe von Aspekten von Parsons' allgemeiner Theorie auch für seine Bildungssoziologie und Schultheorie sowie für eine adäquate Sondierung der entsprechenden Rezeption und Kritik relevant sind. Das dürfte vor allem damit zusammenhängen – und das macht seine Theorie schwer zugänglich –, dass Parsons' Theorie axiomatisch aufgebaut ist, dass also ein bestimmter Aspekt auf anderen, grundsätzlicheren Aspekten beruht. Aufgrund dieser Komplexität und Verschachtelung ist Parsons' allgemeine Theorie konzentriert in einem Kapitel aufgearbeitet, anstatt entsprechende Exkurse an den Stellen zu unternehmen, an denen Aspekte der allgemeinen Theorie für Parsons' Bildungssoziologie oder Schultheorie relevant werden.

Angestrebt ist demnach eine stringente Darstellung zentraler, für das Verständnis seiner Schultheorie und seiner Bildungssoziologie relevanter Aspekte von Parsons' allgemeiner Theorie. Solche Darstellungen im Sinn von Einführungen und Zusammenfassungen seiner Theorie gibt es freilich bereits. Wie sich allerdings im Lauf der Arbeit zeigt, kann es aufgrund der Vielzahl

⁵ Explizit ausgelassen oder nur marginal berührt werden zum Beispiel die Theorie der Interaktionsmedien und der *human condition* oder Parsons' erste große Studie *The Structure of Social Action*. Naturgemäß werden auch viele spezielle Themen und Anwendungen von Parsons' Theorie übergangen, zum Beispiel zur Analyse von Wirtschaft oder Religion.

Dies führt zur Frage, ob von Parsons' Theorie im Singular gesprochen werden kann, wie es hier im Text geschieht. Zwar umfasst diese Theorie eine Vielzahl einzelner (Teil-)Theorien oder Anwendungen und Ausdifferenzierungen, wie Handlungs-, Professions- oder Schultheorie, doch stehen diese einzelnen Theorien immer in Verbindung mit der allgemeinen (Handlungs- und System-)Theorie, sodass sich insgesamt von Parsons' Theorie im Singular sprechen lässt, die all dies umfasst.

1 Einleitung

der Werke und der verschiedenen Ausarbeitungsstufen und Entwicklungsstadien in Parsons' Theorie nicht ‚die eine‘ (und ‚richtige‘) Darstellung von Parsons' Theorie geben. Jede Darstellung ist bereits eine Interpretation, setzt Schwerpunkte, zieht bestimmte Lesarten und Begriffsbestimmungen anderen vor. Es muss demnach eine eigene Darstellung entwickelt werden, um einen unverstellten Blick auf Parsons zu erhalten, der zudem zum eigenen Unternehmen, das auf Parsons' Theorie aufbauen soll, passförmig ist.

d) *Worin besteht Parsons' Bildungssoziologie und inwiefern lässt sich mit ihr seine Schultheorie weiterentwickeln?*

Bei der Auseinandersetzung mit Parsons zeigt sich nicht nur im Sinn von Frage c), dass seine Schultheorie eng mit seiner allgemeinen Theorie verbunden ist, sondern auch mit weiteren Teilen seines Werks, die insgesamt als bildungssoziologisch bezeichnet werden können. Parsons' Schultheorie lässt sich dann als ein Aspekt seiner Bildungssoziologie auffassen. Diese ebenfalls zu sichten, ist für die Reformulierung seiner Schultheorie auch deshalb unumgänglich, weil die konkret auf Schule bezogenen Schriften nicht sehr umfangreich sind, aber Parsons' bildungssoziologisches Werk Potenziale für eine breitere Fundierung, eine detailliertere Ausarbeitung und eine Ergänzung seiner Analysen zu Schule bieten. Daher liegt das Ziel des *Kap. 3* darin, die mit Schule zusammenhängenden bildungssoziologischen Schriften zu sichten, zu systematisieren und auf schultheoretische Einsichten und Anschlüsse hin zu befragen.

Dieses Anliegen ist deshalb nicht einfach zu realisieren, weil die verschiedenen Teile des Werks, die eine bildungssoziologische Relevanz haben, nicht systematisch aufeinander bezogen sind. Insofern wird in der Arbeit zwar vorrangig danach gefragt, wie sich Parsons' Schultheorie mit anderen bildungssoziologischen Schriften ausbauen lässt, weswegen deren Sichtung eigentlich nur Mittel zum Zweck ist. Dies ist aber nur möglich, wenn diese Schriften zunächst in einen konsistenten Zusammenhang gebracht werden, in den sich schließlich auch die Schultheorie einfügt. Dadurch entfaltet das Kapitel einen Selbstzweck und leistet einen allgemeineren Beitrag zur Aufarbeitung von Parsons' Bildungssoziologie. Dementsprechend ist das Vorgehen weniger selektiv als zur Beantwortung von c). Es werden nahezu alle Schriften, die eine bildungssoziologische Relevanz haben, gesichtet, kritisch sondiert, systematisiert und in Zusammenhang mit aktueller Literatur gebracht, auch wenn nicht alle Details von Parsons' Analysen hier in dieser Arbeit aufgenommen sind, wie sich am Beispiel von Parsons' Studien zum Hochschulsystem nachvollziehen lässt.

Die Beantwortung dieser Fragen wird zur Beantwortung einer weiteren Frage führen, die bereits mehrfach anklang:

e) *Welche Verkürzungen zeigen sich in der Rezeption von Parsons' (Schul-)Theorie?*

Die Arbeit setzt sich notwendigerweise mit der schulpädagogischen und schultheoretischen Sekundärliteratur zu Parsons auseinander. Dass diese Sekundärliteratur, die Rezeption von sowie die Kritik an Parsons zum Teil verkürzt und verzerrt ist, war Anlass für die fundierte werkbasierte Auseinandersetzung mit Parsons im Sinn der Fragen c) und d), aber auch für die Auseinandersetzung mit Parsons' Schultheorie im Sinn der Frage a). Dies kann nun im Detail geprüft werden. Es wird also gefragt, wie sich die Rezeption, wie sich konkrete Aussagen, Begriffsbestimmungen usw. zu dem verhalten, was in der systematischen Analyse der Parsons'schen Primärliteratur herausgearbeitet wird.⁶ Der Fokus liegt dabei, wie bereits angedeutet wurde und später im Detail begründet wird, auf schultheoretisch relevanten Defiziten der Rezeption. Es wird also zwar keine systematische Analyse der Rezeption von Parsons in der Schulpädagogik vorgenommen, die Rezeption von und die Kritik an Parsons werden aber dort sondiert, wo es relevant ist. Diesem Stellenwert der Frage für die Arbeit entsprechend, ist ihr kein separates Kapitel gewidmet. Stattdessen wird die Rezeption eines bestimmten inhaltlichen Aspekts dort in den Blick genommen, wo dieser Aspekt in der Logik der Arbeit relevant wird. Eine Ausnahme hiervon stellt das Kap. 5.3.4 dar, in dem Fends Rezeption von Parsons diskutiert wird.

Die bisherigen Begründungen und Untersuchungsfragen der Arbeit bezogen sich vor allem auf Parsons' (Schul-)Theorie und die damit zusammenhängende (struktur-)funktionalistische Schultheorie. Unerwähnt blieb der grundlegendere Gegenstand der Schultheorie, der zwingenderweise Teil der Arbeit ist. Auch hier lässt sich fragen, warum Schultheorie überhaupt Gegenstand der vorliegenden Arbeit sein sollte.

Grundsätzlich ist festzustellen: Parallel zur wenig intensiven Auseinandersetzung mit Parsons' und der (struktur-)funktionalistischen Schultheorie im Speziellen besitzt auch die Schultheorie im Allgemeinen eine eher geringe Relevanz im schulpädagogischen Diskurs der Gegenwart (und z. T. auch der Vergangenheit), wiewohl Schultheorie trotzdem präsent ist. Abgesehen von einer „bescheidene[n], kurzfristige[n] Konjunktur“ (Baumgart & Lange 2006: 16) in den 1970er und 1980er Jahren war die Schultheorie „eher ein randständiges Thema der Erziehungswissenschaft“ (ebd.), das stärker von verwandten Disziplinen bearbeitet

⁶ Ein solches Ansinnen ist wiederum selbst anfällig für Verzerrungen, sofern eine grundsätzlich Parsons-freundliche Haltung eingenommen wird und Argumente zugunsten von Parsons und gegen die kritische Rezeption gesucht werden.

1 Einleitung

wurde; es „hat die Schulpädagogen in den vergangenen Jahren nicht mehr sonderlich interessiert“ (Gruschka 1993: 454; kritisch zu dieser Feststellung Bönsch 1994). Ähnliche Einschätzungen gelten auch noch 20 Jahre später. So konstatieren Idel und Stelmaszyk (2015: 52) eine „*geringe theoretische Innovation des schultheoretischen Diskurses*: Monographische Beiträge, die dann auch die vielfältigen Befunde der empirischen Schul- und Bildungsforschung theoretisch integrieren könnten, sind Mangelware“ (H. i. O.). Und Terhart (2017: 34) fasst zusammen:

„Theorie der Schule‘ ist ein Klassiker der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. Als Stichwort taucht ‚Theorie der Schule‘ in Lehrplänen, Veranstaltungsverzeichnissen, in sehr vielen Lehrbüchern und auch einzelnen Lehrstuhlbezeichnungen auf, seltener im Kontext erziehungswissenschaftlicher Forschungsschwerpunkte oder einzelner Forschungsprojekte. Insofern wird ständig darüber diskutiert, vor allem werden ständig Lehrbücher produziert; im eigentlichen und engeren Sinne geforscht wird zum Thema demgegenüber weniger.“

Die vorliegende Arbeit stellt demnach die Ausnahme dar, Schultheorie „im eigentlichen und engeren Sinne“ zu beforschen. Der Schwerpunkt liegt dabei zwar auf der Auseinandersetzung mit Parsons' Theorie und auf der Entwicklung einer darauf gründenden konsistenten Schultheorie, also auf ‚reiner‘ Theorie, dennoch werden im Sinn von Idel und Stelmaszyk empirische Befunde einbezogen.

Wie bei Parsons genügt auch im Fall der Schultheorie die Tatsache allein, dass beides nicht im Fokus der Forschung steht, nicht als Begründung, diese zum Gegenstand der vorliegenden Arbeit zu machen. Denn möglicherweise sind Parsons' Schultheorie und Schultheorie insgesamt schlichtweg keine sinnvollen Zugänge zum Phänomen Schule mehr und deren geringe Relevanz ist inhaltlich berechtigt. Mit Blick auf eine grundsätzliche schultheoretische Frage gilt dies in jedem Fall nicht: Wenn sich Schultheorie und auch Schulpädagogik mit Schule befassen, dann befassen sie sich mit einem Phänomen, das über mehr als ein Jahrzehnt das Leben der meisten Menschen in Deutschland prägt: „Keine andere gesellschaftliche Einrichtung dürfte derartig massiv in menschliches Leben eingreifen, wie dies durch Schule geschieht“ (E. E. Geißler 1984: 23; vgl. auch Budde 2020: 222). Die sich daraus ergebende Frage, warum es solch eine Institution gibt, wozu Schulen also da sind, was dort gelernt wird oder gelernt werden soll, warum es gerechtfertigt ist, über Jahre einen wesentlichen Teil des Tags in ihr zu verbringen, ist eine zentrale Frage der Schultheorie, die fundamental ist, solange es Schulen gibt. Damit ist Schultheorie also auch heute noch relevant bzw. sollte relevanter sein, als sie es den obigen Feststellungen zufolge ist.

Die Bedeutung von Schultheorie kann allerdings nicht nur inhaltlich begründet werden, sondern auch mit Bezug auf die Disziplin der Schulpädagogik und ihre (empirische) Forschung. Schultheorie erscheint unter diesem Gesichtspunkt

als Ausgangs- und Referenzpunkt für empirische Forschung und zugleich als Ziel empirischer Forschung, wenn sie einzelne empirische Befunde in einem konsistenten, umfassenden Aussagesystem bündelt (vgl. Tillmann 1993a: 410–411).

Im Anschluss an die beiden zentralen Untersuchungsfragen zur Rekonstruktion und zur Reformulierung von Parsons' Schultheorie folgen somit zwei weitere Untersuchungsfragen zur Schultheorie allgemein wie zu anderen Schultheorien. Diese sind wie die Untersuchungsfragen *c)* bis *e)* vor allem Mittel zum Zweck der Beantwortung der beiden zentralen Untersuchungsfragen *a)* und *b)*, führen jedoch zugleich an vielen Stellen zu für sich stehenden, selbstzweckhaften Beiträgen.

f) Was ist Schultheorie?

Um die Frage *b)* zu klären, ob Parsons' Schultheorie eine Schultheorie ist, muss geklärt werden, was eine solche ist, d. h., welche Anforderungen sie erfüllen muss, um als Schultheorie zu gelten. Diese Frage wird in *Kap. 4* vor allem beantwortet, indem vorliegende Begriffsbestimmungen gesichtet, kritisch sondiert und systematisiert werden, um im Ergebnis eine begründete, für diese Arbeit leitende Begriffsfassung vorlegen zu können. Das heißt, in der Arbeit werden keine Schultheorien in ihren inhaltlichen Aussagen analysiert, sondern vor allem Aussagen *über* Schultheorie insgesamt. Die eben angesprochene Frage nach der Relevanz von Schultheorie für die Schulpädagogik und für das Nachdenken über Schule wird ebenfalls thematisiert, sowohl explizit in *Kap. 4* als auch implizit in *Kap. 6*, wenn gezeigt wird, wie sich empirische Befunde mit Parsons' Schultheorie perspektivieren lassen, und in *Kap. 7*, wenn Forschungsperspektiven formuliert werden, die sich aus Parsons' Schultheorie ergeben.

g) Welche weiteren Schultheorien, die Parsons' Schultheorie nahestehen, hängen mit dieser sowie untereinander wie zusammen und inwiefern lassen sie sich als (struktur-)funktionalistische Schultheorie(n) bezeichnen?

Wenn im Sinn von *a)* Parsons' Schultheorie formuliert ist, stellen sich die Fragen, wie sich diese Schultheorie zu anderen Schultheorien verhält, worin sie sich unterscheiden und ob es einen gemeinsamen Kern gibt. Diesen Fragen wird in *Kap. 5* nachgegangen. Hierbei wird vor allem danach gefragt, wie sich Parsons' Schultheorie zu jenen von Dreeben und Fend verhält, weil diese beiden Autoren häufig im Zusammenhang mit Parsons genannt werden. Konkreter geht es darum, inwiefern sich diese drei Schultheorien tatsächlich als (struktur-)funktionalistisch bezeichnen lassen und worin der gemeinsame Kern (struktur-)funktionalistischer Schultheorie(n) besteht.

Die breitestmögliche Frage wäre demgegenüber die nach dem Zusammenhang von Parsons' Schultheorie mit allen anderen Schultheorien. Dies kann

1 Einleitung

in der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden, vor allem aufgrund der Einsicht, dass es bereits eine Herausforderung ist, Parsons' Schultheorie fundiert herauszuarbeiten. Für eine Diskussion aller Schultheorien im Vergleich müsste in gleichem Maß der Anspruch verwirklicht werden, die entsprechenden Theorien in Gänze, im Detail und auf Basis einer Auseinandersetzung mit Primärliteratur zu durchdringen.

An einer Stelle wird die auf Fend und Dreeben verengte Frage jedoch in der vorliegenden Arbeit erweitert, insofern auch die Schultheorie des heimlichen Lehrplans im Verhältnis zu Parsons, Dreeben und Fend betrachtet wird, weil sich zeigt, dass einige Parallelen zu diesen drei anderen Autoren bestehen.⁷ Da sich unter dem Schlagwort des heimlichen Lehrplans allerdings eine ganze Reihe konkreter Autor*innen und Studien aus Vergangenheit und Gegenwart findet, wird der Ansatz nur selektiv aufgearbeitet. Einerseits wird eine Fokussierung auf einen der zentralen und ersten Autoren vorgenommen, Philip Jackson, andererseits wird vor allem Literatur aufgearbeitet, die das Konzept des heimlichen Lehrplans insgesamt, d. h. auf einer Meta-Ebene, in den Blick nimmt. Die Arbeit ist also auf einzelne ausgewählte Schultheorien ausgerichtet und bezieht sich nicht auf alle denkbaren Schultheorien.

Mit den insgesamt zwei zentralen und fünf weiteren Untersuchungsfragen, die in Abb. 1.1 zusammengefasst sind, sind die Gegenstände, Ziele und der Aufbau der Arbeit ebenso erläutert wie das, was *nicht* angestrebt wird. Zusammengefasst zielt die Arbeit auf die Rekonstruktion und Reformulierung von Parsons' Schultheorie, wozu einerseits Parsons' allgemeine soziologische Theorie sowie seine Bildungssoziologie aufgearbeitet und andererseits Begriff und Anforderungen der Schultheorie formuliert sowie das Verhältnis von Parsons' Schultheorie zu anderen, ihr nahestehenden Schultheorien geklärt werden; *en passant* wird die Rezeption von Parsons mit Blick auf Unklarheiten, Verkürzungen und Vereinfachungen kritisch sondiert.

Der Struktur dieser Fragen entspricht der Aufbau der Arbeit. In einem ersten Strang, in Kap. 2 und 3, werden Parsons' normativfunktionalistische Handlungssystemtheorie und seine Bildungssoziologie aufgearbeitet, in einem zweiten Strang, in Kap. 4 und 5, stehen Schultheorie und (struktur-)funktionalistische Schultheorien im Fokus. Beide Stränge werden in Kap. 6 zusammengeführt, um eine konsistente, werkgesättigte, mit Parsons' Theorie und seiner Bildungssoziologie nachvollziehbar verbundene, begrifflich geschärfte, kritisch weiterentwickelte, in den aktuellen Forschungsstand der Schulpädagogik und Schultheorie

⁷ Dies könnte auch für weitere Schultheorien zutreffen, was jedoch in dieser Arbeit, wie eben verdeutlicht, nicht systematisch und umfassend geprüft werden kann.

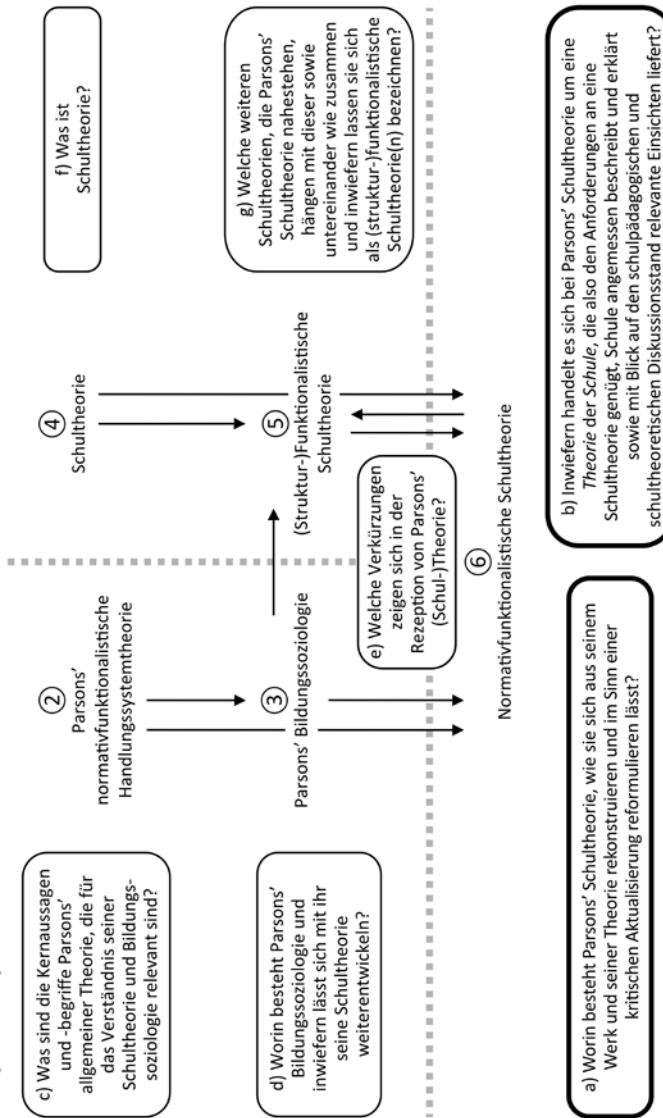


Abbildung 1.1: Fragestellungen und Aufbau der Arbeit (eigene Darstellung)

1 Einleitung

eingebettete, zu anderen Schultheorien klar relationierte *normativfunktionalistische* Schultheorie zu entwerfen.

Nachdem nun Fragen, Ziele und Aufbau der Arbeit bestimmt sind, sollen einige Bemerkungen zur Vorgehensweise die Einleitung abschließen. Grundsätzlich handelt es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine theoretische, keine empirische Studie, um auf eine typische, aber für den Stellenwert theoretischer Forschung bemerkenswerte Abgrenzung zurückzugreifen (vgl. Bellmann 2020: 788; Bellmann & Ricken 2020: 783, 785).

Werden mit Tenorth (2013: 91–98) verschiedene Typen des Arbeitens an Theorien unterschieden – Kritik, Analyse und Konstruktion mit jeweils weiteren Untertypen –, so lässt sich die Vorgehensweise der vorliegenden Arbeit grundsätzlich als Rekonstruktion beschreiben, die bei Tenorth als Spielart der Analyse gilt:

„*Rekonstruktion* bedeutet dabei in der Grundidee, dass eine Theorie oder ein Wissensbestand in ihrem ursprünglichen Gehalt, ihrer Entwicklung und ihrem theoretischem [sic!] Anspruch für die aktuelle Diskussion wiederhergestellt werden, und zwar vor dem Hintergrund der einschlägigen Forschung.“ (ebd.: 95, H. i. O.)

In der Arbeit wird demnach Parsons' Schultheorie rekonstruiert, indem ihr „ursprüngliche[r] Gehalt“ im Kontext von Parsons' gesamter Theorie herausgearbeitet, ihre Entwicklung bezüglich der weiteren (struktur-)funktionalistischen Schultheorien und Schultheorie allgemein in den Blick genommen, sie in Beziehung zu aktuellen empirischen Studien sowie dem aktuellen schultheoretischen Forschungsstand gesetzt und sie kritisch in ihrem Status als (Schul-)Theorie diskutiert wird. Um die Aspekte der Weiterentwicklung und Aktualisierung deutlicher zu akzentuieren, als es der Begriff der Rekonstruktion im wörtlichen Sinn einer Wieder-Errichtung nahelegt, wird der Modus der Arbeit als Rekonstruktion und Reformulierung zusammengefasst.

Dieses Vorgehen umfasst allerdings auch weitere Arten der Theoriearbeit nach Tenorth, zunächst zwei Untertypen von Kritik. Parsons' (Schul-)Theorie und Bildungssoziologie wie auch die anderen funktionalistischen Schultheorien werden erstens zum Gegenstand „*begriffliche[r] und wissenschaftslogische[r]*“ (ebd.: 92, H. i. O.) Kritik gemacht, wobei diese auf die Konsistenz der Theorien, ihre begriffliche Klarheit und ihre Prüfbarkeit zielt. In abgeschwächter Form zielt die Arbeit zweitens auf Kritik im Sinn einer Diskussion der empirischen Haltbarkeit der Theorien, wenn danach gefragt wird, ob Parsons' Schultheorie die Schulrealität heute angemessen beschreibt.

Weiterhin ist das Vorgehen der Arbeit durch Tenorths Typus der Konstruktion gekennzeichnet, insofern es der Arbeit um „die Entdeckung des Neuen“ (ebd.: 96) geht. Mit Blick sowohl auf den bisherigen Rezeptions- und Diskussionsstand

von Parsons in der Schultheorie und der Bildungssoziologie als auch auf Schultheorie allgemein und andere Schultheorien wird unter dem Schlagwort einer *normativfunktionalistischen* Schultheorie eine neue Perspektivierung von Parsons und von Schultheorie vorgeschlagen. Es handelt sich hierbei zwar nicht um etwas Neues im eigentlichen Sinn, weil eine normativfunktionalistische Perspektive auf Schule bei Parsons selbst vorhanden ist und in der Schultheorie an verschiedenen Stellen bemüht wird, aber um die Explikation einer neuen Akzentsetzung für Schultheorie und Parsons' Schultheorie. Mit Blick auf Tenorths Unterteilung des Typus der Konstruktion wäre daher von einer „*Innovation durch [...] Umgewichtung*“ (ebd.: 97, H. i. O.) zu sprechen, insofern Aussagen und Begriffe aus Parsons' Schultheorie und allgemeiner Theorie gegenüber dem bisherigen Rezeptions- und Diskussionsstand umgewichtet werden.

Voraussetzung für alle genannten und in der vorliegenden Monographie realisierten Formen der Theoriearbeit ist die (kritische und systematisierende) Auseinandersetzung mit Parsons' Primärliteratur. Dies repräsentiert eine vierte, nicht näher ausgeführte Art der Theoriearbeit nach Tenorth (ebd.: 91), die Exegese, in der „ein für gültig gehaltenes Theorie-System oder eine Erziehungs- oder Sozialphilosophie immer neu ausgelegt“ wird.

Deren Ergebnis, wie es hier in der Arbeit formuliert ist, enthält zwingendermaßen reproduktive Momente, insofern zusammengefasst wird, was Parsons formuliert. In der Arbeit steht aber nicht die bloße Wiedergabe anderer Texte im Fokus, sondern sie dokumentiert Erkenntnisse auf einer abstrakteren Ebene zu diesen Texten. In Kap. 2 beispielsweise müssen die verschiedenen Fassungen von Parsons' Theorie oder verschiedene Begriffsbestimmungen sondiert und begründet zu einer konsistenten Darstellung gebracht werden. In Kap. 3 sind die bei Parsons selbst in loser Verbindung stehenden Teile seiner Bildungssoziologie aufeinander zu beziehen und ebenfalls in einer konsistenten Darstellung zu bündeln. In beiden Kapiteln muss geprüft werden, an welchen Stellen Kritik in der Sekundärliteratur triftig ist oder an welchen Stellen sie sich mit Parsons selbst entkräften lässt. In Kap. 4 werden Begriffsbestimmungen von Theorie, Schule und Schultheorie aufgearbeitet, systematisiert und kritisch eingeordnet, um zu eigenen begründeten Begriffsbildungen zu kommen. In Kap. 5 werden zwar zunächst jeweils Kernaussagen verschiedener (struktur-)funktionalistischer Schultheorien wiedergegeben, auf eine höhere Erkenntnisstufe wird dies gehoben, wenn nach ihrem gemeinsamen Kern gefragt wird und wenn diskutiert wird, inwiefern sie durch verschiedene Charakterisierungen wie Funktionalismus und Strukturfunktionalismus stimmig erfasst werden. Hier zeigt sich auch die weitere Eigenleistung der Arbeit, die in der Schultheorie bemühten soziologischen Grundlagen – in diesem Fall den Begriff ‚(Struktur-)Funktionalismus‘ – aufzu-

1 Einleitung

arbeiten, um damit den schultheoretischen Diskussionsstand einer kritischen Prüfung zu unterziehen.

Relationierungen, die auf eine genaue, breite Aufarbeitung zweier ins Verhältnis zu setzender Aspekte folgen, sind demnach ein zentraler Modus und eine zentrale Eigenleistung der Arbeit. Dies betrifft Relationierungen zwischen Parsons' allgemeiner Theorie, seiner Bildungssoziologie und seiner Schultheorie, zwischen Parsons' Schultheorie und anderen Schultheorien, zwischen Parsons' Schultheorie, seiner allgemeinen Theorie, entsprechenden soziologischen Grundlagen und der bisherigen Rezeption von Parsons, zwischen Parsons' Schultheorie und allgemeinen Bestimmungen von Schultheorie, zwischen Parsons' Schultheorie und aktueller Empirie sowie schließlich innerhalb von Parsons' allgemeiner Theorie und innerhalb seiner Bildungssoziologie zwischen verschiedenen Werken und Schriften, in denen die gleichen Begriffe und Konzepte (meist nicht ganz identisch) bemüht werden.⁸

⁸ Um Missverständnisse zu vermeiden, seien hier vor Beginn des ersten inhaltlichen Kapitels einige Bemerkungen zur Zitierweise und den Querverweisen eingeschoben: Wie üblich werden bei direkten Zitaten doppelte Anführungszeichen des Originals hier im Text mit einfachen Anführungszeichen wiedergegeben. Umgekehrt werden einfache Anführungszeichen des Originals mit doppelten Anführungszeichen kenntlich gemacht. Sind in einem direkten Zitat Wörter ursprünglich durch Unterstreichung oder Fettdruck hervorgehoben, wird die Hervorhebung kursiv wiedergegeben. Formatierungseigenarten, etwa der Geviertstrich als Gedankenstrich im Englischen, werden aus dem Original übernommen. Die Angabe ‚ebd.‘ in Fußnoten bezieht sich auf den vorhergehenden Beleg im Fußnotenapparat (d. h. ggf. in der vorherigen Fußnote), nicht im Text. Da einige der zitierten Autor*innen den gleichen Nachnamen haben, steht an diesen Stellen zur besseren Orientierung der abgekürzte Vorname. Belege werden grundsätzlich in chronologischer Reihenfolge angegeben. Primärquellen etwa von Parsons, Dreeben oder Fend werden jedoch an erster Stelle genannt und hierbei zunächst alphabetisch, dann chronologisch geordnet; mitunter werden auch sonst wichtigere Belege zuerst und damit außerhalb der chronologischen Reihung angeführt. Bei Querverweisen in der vorliegenden Arbeit ist in der Regel die Seite angegeben, auf der die Ausführungen beginnen, auf die sich der Verweis bezieht. Gegebenenfalls sind also auch folgende Seiten gemeint.