

## Ein theoretischer Bezugsrahmen für «Schulentwicklung»

**Paul Reinbacher**

*Das Feld «Schulentwicklung» ist bestenfalls ein unübersichtliches Gebiet, schlimmstenfalls ein vermintes Gelände – beherrscht von induktiven Erfahrungen aus der Praxis und normativen Empfehlungen für die Praxis. Abgesehen von empirischen Generalisierungen und eklektizistischer Bricolage mit theoretischen Ansätzen handelt es sich um eine über weite Strecken theoriefreie Zone insofern, als ihr ein integrativer theoretischer Rahmen fehlt. Ein solcher wird hier in der Tradition von T. Parsons und H. Fend entwickelt, um (1.) die verschiedenen Elemente des schulischen Handelns in seiner individuellen und kollektiven Dimension zu integrieren, dabei (2.) die unterschiedlichen Ebenen dieses Handelns zu berücksichtigen und (3.) schulische Entwicklungsprozesse in gesellschaftliche Strukturzusammenhänge einzubetten.*

Wer sich in das *Feld der Schulentwicklung* wagt, begibt sich bestenfalls in unübersichtliches Gebiet, schlimmstenfalls in vermintes Gelände – jedenfalls aber in eine Gegend, die von induktiven Erfahrungen (aus der «Praxis») und von normativen Empfehlungen (für die «Praxis») beherrscht wird (vgl. nur z.B. Rolff, 1998). Es handelt sich um eine über weite Strecken *theoriefreie Zone* zwar nicht in dem Sinne, dass Schulentwicklung auf die Anwendung von Theorien unterschiedlicher Herkunft verzichtet, jedoch insofern, als es jenseits solcher eklektizistischer *Bricolage* an theoriegeleiteten Modellen zur Integration einzelner Befunde mangelt (vgl. z.B. Berkemeyer, Bonsen & Harazd, 2009; Dalin, 1999; Dederling, 2012; Esslinger-Hinz, 2006; Maag Merki, 2008; Rahm, 2005, 2008; Rolff, 2007). Bestes Beispiel dafür ist die bekannte «Trias der Schulentwicklung» (vgl. z.B. Rolff, 2009), von deren Dimensionen Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung nach wie vor nicht klar ist, wie sie analytisch zusammenhängen – abgesehen von pragmatisch-praktischen Plausibilisierungen wie z.B. dass in Schulen der Unterricht organisiert werden müsse und man dabei auf Personal angewiesen sei, oder dass sich in der Praxis auftretende Probleme an diesen drei Dimensionen festmachen liessen, womit zumindest Orientierungsmarken im schwer zu überblickenden Feld gesetzt seien (vgl. Fend, 2008:

12). Theoretische Mangelscheinungen wie diese werden selbst von namhaften Autorinnen und Autoren oft mithilfe normativer Handlungsempfehlungen «für die Praxis» kompensiert (vgl. neben den genannten z.B. Bohl, Helsper, Holtappels & Schelle, 2009; Dederling, Tillmann, Goecke & Rauh, 2013) – was nicht zuletzt daran liegt, «dass grosse Teile der Beiträge zur Schulentwicklung gar keine primär theoretische Absicht verfolgen sondern eine Initiativfunktion für [praktische] Prozesse der Schulentwicklung haben», wie ein/e anonyme/r Gutachter/in mit dem Hinweis auf die Unterscheidung zwischen System und Systemreflexion treffend feststellt (vgl. z.B. Harris, 2002; Hopkins, 2005). Unser Zugang will demgegenüber auch die Hintergründe dieser intentional-instrumentellen «Initiativfunktion» ausleuchten (vgl. v.a. unten Abschn. Upgrading und Abschn. Systemgestaltung).

Es eignet nämlich dem Diskurs rund um Schulentwicklung eine (unterschiedlich starke) *instrumentelle Prägung*: Stabilität erscheint ihm als Ausgangs- und Normalzustand, zielorientierte Entwicklung «von aussen» hingegen als erstrebenswerte Veränderung, die nötigenfalls auch gegen Widerstand durchzusetzen ist («unfreezing»). Der Zweck («bessere Schulen») heiligt die Mittel («Schulentwicklung», «Steuerung», ...). Demgegenüber werden die dem Schulsystem inhärente Dynamik, die zahlreichen Selbststeuerungs- und Wechselwirkungsmechanismen sowie die mit der Entwicklung stets verbundenen Risiken aus dem Blickfeld gedrängt – oder zumindest als durch «Leadership» und/oder «Governance» beherrschbar heruntergespielt –, sodass der Schulentwicklungsdiskurs insgesamt dazu tendiert, die *intentionale Steuerung durch (individuelle) Akteure* zu überschätzen (vgl. z.B. Dubs, 2005; Fend, 2008; Seitz & Capaul, 2005).

Angesichts dieser Situation schlagen wir an dieser Stelle eine erste, eher defensive Annäherung aus der Perspektive sozialwissenschaftlicher Grundlagentheorie vor. Unser Anspruch ist dabei ein dreifacher: (1.) die umfassende Berücksichtigung der *Elemente* schulischen Handelns auf individueller und auf kollektiver Ebene, (2.) die durchgängige Integration der *Ebenen* schulischen Handelns in Klassen, Schulen etc., sowie (3.) die stringente *Einbettung* schulischer Entwicklung in gesamtgesellschaftliche Systemzusammenhänge. Ziel unserer hier präsentierten Überlegungen ist damit ein theoretischer Bezugsrahmen für Schulentwicklung in der Tradition von T. Parsons, in dessen strukturfunktionalistischem Paradigma beispielsweise H. Fend zwar seine *Theorie der Schule*, nicht jedoch seine jüngeren Überlegungen zur *Entwicklung der Schule* formuliert hat (vgl. z.B. Dreeben, 1968; Fend, 1980, 2006, 2008)<sup>1</sup>. Unser Bezugsrahmen lässt demgegenüber erkennen, *dass eine konsequent im Parsons'schen Paradigma gedachte Theorie der Schule bereits die Entwicklungsperspektive beinhaltet bzw. dass eine Theorie der Schulentwicklung daran gut anschlussfähig ist*. Überdies unterstützt die Verknüpfung von Teilaspekten in einem umfassenden Rahmen die systematische Debatte im Feld Schulentwicklung auf Basis eines deduktiv entwickelten, systematisch integrierten sowie nicht zuletzt empirisch bewährten

Theoriemodells und damit stringenter als pragmatisch-praktisch plausibilisierte Handlungsempfehlungen wie die «Trias der Schulentwicklung» oder empirisch-induktiv entwickelte partielle Erklärungsmodelle (vgl. den folgenden Abschn. Schulentwicklungstheorie).

## Schulentwicklungstheorie

So wurden in den letzten Jahrzehnten (oft ausgehend vom angloamerikanischen Raum) zahlreiche Versuche unternommen, die Steuerung des vielschichtigen Systems «Schule» theoretisch und empirisch in den Blick zu nehmen (vgl. z.B. Berkemeyer, 2010) – nicht zuletzt um forschungsbasierte Gestaltungsempfehlungen für die Verantwortlichen in Schulpolitik und -administration formulieren zu können. Prominente Beispiele sind (1.) der Ansatz des *Loose-Coupling* (z.B. Gamoran & Dreeben, 1986; Terhart, 1986; Weick, 1976), (2.) das sogenannte *Angebots-Nutzungs-Modell* (z.B. Fend, 1998, 2002; Helmke, 2003) bzw. das diesem zugrundeliegende *CIPP-Modell* (z.B. Bosker & Scheerens, 1994; Scheerens, 1990; Scheerens & Bosker, 1997; Stufflebeam, 1966, 1967) und andere Modelle der *Educational-* bzw. *School-Effectiveness* (z.B. Barr & Dreeben, 1983; Dreeben, 2006; Gamoran, 1991) sowie (3.) die *Educational-Governance-Forschung* (z.B. Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007; Altrichter & Maag Merki, 2008).

Dabei ist (1.) die Perspektive der «losen Koppelung» eine vorwiegend formale, und daher zwar in unterschiedlichen Kontexten anwendbare Herangehensweise an Systeme, die deren Elemente und Relationen sowie in weiterer Folge die damit verbundenen Veränderungen und Wirkungen in den Blick nimmt. Dies erfordert allerdings stets *eine über abstrakte Schematismen hinausgehende inhaltliche Spezifizierung*, wie wir sie hier unter Rückgriff auf Parsons für Handlungssysteme – also: für deren analytisch unterscheidbare Dimensionen, für deren synthetischen Zusammenhänge sowie für deren systemische Statik und Dynamik – unternehmen. Demgegenüber sind (2.) Modelle, die sich für «Angebot und Nutzung» oder eher allgemein für «Effektivität» im Schul- bzw. Bildungssystem interessieren, zu spezifisch, weil methodologisch stark individualistisch und in ihrer Herangehensweise stark induktivistisch: Sie müssen die zu untersuchenden Konstrukte für ihren jeweiligen empirischen Zugang operationalisieren, weshalb sie vor allem auf Akteure und deren Interaktionen, Interpretationen sowie inhaltliche Leistungen fokussieren und dabei nahe am beobachtbaren Handeln, das sie (vorrangig im Kontext von Unterricht) mit Begriffen einer «Beobachtungssprache» zu beschreiben versuchen, bleiben, ohne dass sie sich – wie wir hier mit Parsons – *deduktiv-analytisch an einer umfassenden Rahmentheorie orientieren*. Nach einem solchermassen gesamt-systemischen Zugang streben zwar (3.) jene Ansätze, die sich für «Governance» interessieren, wobei allerdings auch sie einer stark akteurszentrierten Sichtweise verhaftet

bleiben und daher besonderes Augenmerk auf die Probleme des intentionalen, intervenierenden Handelns des Staates oder die Reaktion der Schulen als (als ebenfalls «lose gekoppelten») Akteuren inklusive damit verbundener nicht-intentionaler Handlungsfolgen legen – ohne *dieses (Steuerungs-)Handeln selbst als Ausdruck umfassender System- und Wirkungszusammenhänge zu beleuchten*, wie wir es hier mit Parsons versuchen.

Damit konzentrieren sich diese drei prominenten, hier beispielhaft angeführten theoretischen und empirischen Zugänge (implizit) auf jeweils eine der von Hopkins (2005, S. 4) identifizierten Dimensionen von Schulentwicklung: *Angebots-Nutzungs-Modelle* auf «Unterricht», *Loose-Coupling-Modelle* auf «Organisation» und *Educational-Governance-Modelle* auf «Entscheidungsautonomie». Selbstverständlich ist auch die für ein umfassendes Verständnis von Schulentwicklung notwendige Verschränkung der unterschiedlichen Dimensionen des Schulsystems mancherorts versucht worden. Man denke – neben Dalin (1999) und den anderen eingangs genannten – nur an den «Theorieverbund» von Rahm (2005, 2008) oder die «Architektur» von Maag Merki (2008). Doch sind Versuche dieser Art meist beschränkt auf eklektizistische Kombination theoretischer Perspektiven, wenn sie beispielsweise einen organisationstheoretischen Kern mit schultheoretischen, lerntheoretischen und anderen Facetten anreichern. Das Ergebnis sind Schemata, die trotz ihres Anspruchs auf theoretische Fundierung die Systemebenen und die Wirkungen dazwischen ebenso freihändig konstruieren wie die drei genannten prominenten empirischen Zugänge oder die bekannten praktischen Anleitungen (vgl. z.B. auch kritisch Berkemeyer, 2010, Kap. 2.3; Murphy, 2013). Demgegenüber erlaubt die Parsons'sche Perspektive einen *ganzheitlichen Blick* auf das Schulsystem, eine *stringente, deduktive Herleitung* seiner Elemente und Ebenen mit Hilfe eines umfassenden theoretischen Bezugsrahmens sowie eine *Verortung empirischer und praktischer Modelle* in diesem Rahmen.

## Systemtheorie

Als Ausgangspunkt unserer Überlegungen wählen wir hier also das Parsons'sche AGIL-Schema zur Analyse empirischer Handlungs- und insbesondere Sozialsysteme (vgl. z.B. Parsons, 1951, 1970, 1971, 1973; Parsons & Shils, 1962), das trotz vorgebrachter Kritik und Polemik (vgl. z.B. Dahrendorf, 1968; Fingerle, 1985; prominent Mills, 1959) nachwievornützlich erscheint, um «soziales Handeln» mit seinen unterschiedlichen Dimensionen umfassend in den Blick zu nehmen (vgl. z.B. Alexander, 1984; Aretz & Hansen, 2003; Black, 1961; Fox, Lidz & Bershady, 2005; Loubser, Baum, Effrat & Lidz, 1976; Münch, 1984; Staubmann & Wenzel, 2000). Insbesondere die damit mögliche und von Parsons selbst immer wieder unter Beweis gestellte Verschränkung verschiedener Ebenen der gesellschaftlichen Wirklichkeit (vgl. insbes. Parsons, 1971,

1978, 2007; Parsons & Platt, 1990) macht diese Heuristik nicht zuletzt attraktiv für die Anwendung auf «Mehrebenensysteme» wie das Schulwesen (vgl. z.B. Altrichter et al. 2007; Drepper & Tacke 2012; Fend 2006). Die Parsons'sche Perspektive erlaubt im Unterschied zu *Loose-Coupling-Modellen* eine differenzierte inhaltliche Spezifizierung der Dimensionen des Handelns im Kontext des Schulsystems, jedoch ohne wie *Educational-Governance-Modelle* bei den induktiv beobachtbaren Akteuren als «black boxes» stehenzubleiben, sondern indem sie als deduktiv angelegte Analyse auf verschiedenen Ebenen deren interne Differenzierung und ihre jeweilige Eigenlogik (detaillierter als *Effectiveness-* bzw. *Angebots-Nutzungs-Modelle*) in den Blick nimmt. Damit wird eine stringente theoretische «Durchbindung» von der Gesellschafts-, über die Organisations- hin zur Interaktionsebene möglich (vgl. klassisch: Parsons, 1959). Vergleichbare Stringenz wäre selbstverständlich auch mit der modischeren Systemtheorie von N. Luhmann zu erreichen – allerdings nur um den Preis inhaltlicher Spezialisierung in der Sozialdimension. Wir geben hier also Parsons' «Komplexität der Breite» den Vorzug gegenüber Luhmanns «Komplexität der Tiefe».

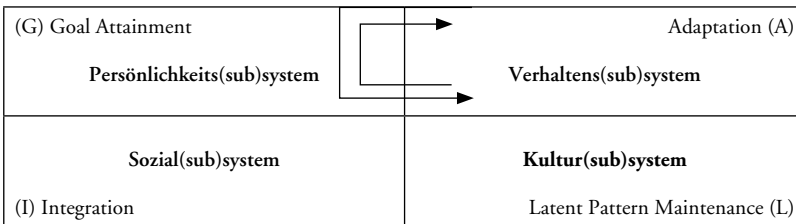


Abbildung 1: AGIL-Schema am Beispiel des allgemeinen Handlungssystems (mit Energie- und Steuerungsfluss)

Das Parsons'sche Modell selbst beruht dabei in seiner allgemeinen Form auf der sowohl theoretisch hergeleiteten als auch empirisch validierten Einsicht, dass Systeme *erstens* Austauschprozesse mit ihrer Umwelt regeln, *zweitens* Probleme der Zieldefinition und -durchsetzung lösen, *drittens* für eine Integration ihrer Subsysteme sorgen, sowie *viertens* stabilisierende Muster ausbilden und aufrechterhalten, um langfristig Bestand zu haben. Im Fall konkreter Handlungssysteme (vgl. Abb. 1) wird beispielsweise die Anpassungsfunktion vom Verhaltensrepertoire übernommen (A) und die Zieldimension von Persönlichkeitsdispositionen bestimmt (G), während soziale Strukturen die Integration sicherstellen (I) und die Kultur ein Repertoire von Mustern für die Definition und Interpretation von Situationen bereithält (L).

Dass damit nicht die dynamisch-prozessuale Dimension zugunsten des statisch-strukturellen Aspekts von Systemen vernachlässigt oder gar ausgeblendet werden muss (vgl. z.B. Dahrendorf, 1968; Mills, 1959; Sztompka, 1974, Kap. 11), zeigt sich unter anderem an der Berücksichtigung jener wechselseitigen

Bedingtheit von (materieller) «Basis» und (kulturellem) «Überbau», die ihren Ausdruck im Konzept des AGIL-Energieflusses und des LIGA-Steuerungsflusses findet (vgl. die Pfeile in Abb. 1 und ausführlich Parsons (1978) sowie unten Abschn. Systemdynamik)<sup>2</sup>. Nicht nur, dass Abstimmung der Systemerfordernisse mit der Umwelt (A), Durchsetzung von Zielen (G), Gewährleistung von Integration (I) und Aufrechterhaltung kultureller Identität (L) keine einmaligen Aufgaben, sondern laufend zu erfüllende funktionale Erfordernisse sind: Hinzu kommen im Parsons'schen Modell zahlreiche weitere Wechselwirkungsbeziehungen:

- auf «horizontaler» Ebene beispielsweise im Handlungssystem zwischen kulturellem und sozialem Subsystem (Institutionalisierung von Normen), zwischen sozialem und personalem Subsystem (Sozialisation durch Normen), zwischen kulturellem und personalem bzw. behavioralem Subsystem («Bildung» bzw. «Ausbildung» durch internalisierende Aneignung von Inhalten der Kultur),
- aber auch in «vertikaler» Richtung aufgrund der Verbundwirkungen beispielsweise zwischen sozialen (Sub-)Systemen wie Gesellschaft, Bildungs- bzw. Schulsystem, Einzelschule, Schulkasse, Unterrichtsinteraktion etc., da die ausdifferenzierten Teilsysteme durch die gemeinsame Klammer sozio-kultureller Strukturen zusammengehalten werden, also «durch eine Hierarchie der Differenzierung derart miteinander verknüpft [sind], dass das Wertsystem eines Systems niederen Grades eine differenzierte Variante des Wertsystems eines übergeordneten Systems darstellt.» (Parsons, 1973, S. 163)

## Systemebenen

In diesem Sinne lässt sich beispielsweise das *Schulsystem der Gesellschaft als ein Sozialsystem*, das über sein «kulturelles Treuhandsystem» (vgl. L-Funktion in Abb. 2) an die Werte im «Kultursystem» (vgl. L-Funktion in Abb. 1) rückgebunden ist, verstehen (vgl. z.B. den eben gegebenen Hinweis auf Parsons 1973, S. 163).<sup>3</sup> In Analogie zum Begriff der «Wohlfahrtskultur» einer Gesellschaft, den Pfau-Effinger (2005, 2009) in Zusammenhang mit dem Sozialwesen geprägt hat, schlagen wir hier für das Bildungswesen vor, von der gesamtgesellschaftlichen *Bildungskultur* zu reden.<sup>4</sup> Von ihr gehen kybernetische Regelungswirkungen auf die übrigen Dimensionen des Schulsystems aus (vgl. den Pfeil in Abb. 2)<sup>5</sup>: Zum einen auf die *Bildungsökonomie*, die nicht nur die Ausstattung mit materiellen Ressourcen (insbesondere wohl mit finanziellen Mitteln für Gehälter, Gebäude etc.) beinhaltet, sondern die darüber hinaus den Austausch von «Ressourcen» in einem weiteren Sinne regelt – beispielsweise jenen von Schülerinnen und Lehrerinnen, die einen wesentlichen Inputfaktor für das Schulsystem darstellen. Zum anderen steuert die spezifische kulturelle Vorstellung von Bildung bzw. von «guten» Bildungssystemen die gesellschaftliche *Bildungspolitik*, von der erwartet wird, dass sie bindende Ziele für das Schulsystem festlegt und durchsetzt – was

letztlich entlang des LIGA-Steuerungsflusses im Parsons'schen Systemmodell – wiederum Auswirkungen auf die ökonomische Ausgestaltung hat.

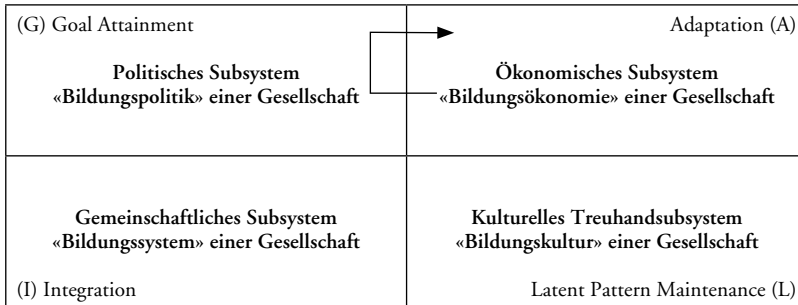


Abbildung 2. Schulsystem der Gesellschaft als Sozialsystem (mit LIGA-Steuerungsfluss)

Die erforderliche integrative Funktion im Schulsystem muss angesichts dieser genannten Spannungsfelder (kulturelle Wertvorstellungen, politische Ziele, ökonomische Rahmendbedingungen) nun vom gesellschaftlichen *Bildungssystem* im engeren Sinne übernommen werden (vgl. I-Funktion in Abb. 2): Dazu zählt nicht nur die (äussere) Verflechtung des Bildungssystems mit der Gesellschaft insgesamt – also beispielsweise der Zusammenhang des Schulsystems mit der umfassenden gesellschaftlichen Struktur in Form von Differenzierung, Schichtung etc. oder die Bedeutung des Schulsystems für die soziale Selektion (vgl. prominent z.B. Parsons, 1959) –, sondern ebenso die (innere) Strukturierung des Schulsystems in Gestalt der ausdifferenzierten Schulformen und Schultypen, der schulischen Ausbildungspfade und Karrieremöglichkeiten sowie nicht zuletzt der administrativen Steuerungsformen bzw. Steuerungslogiken – also beispielsweise das, was zur Zeit unter der Chiffre «Governance» diskutiert wird (vgl. oben Abschn. Schulentwicklungstheorie).

In vergleichbarem Sinne können wir einzelne *Schulen* als Organisationen im Kontext der gesellschaftlichen «Institution Schule», und das heisst in der hier eingenommenen Perspektive *als Subsystem des umfassenden Schulsystems* in Augenschein nehmen (vgl. Abb. 3)<sup>6</sup>: Ihre jeweilige *Schulkultur* bedarf einer grundsätzlichen Anschlussfähigkeit an die kulturellen Werte des gesellschaftlichen Schulsystems (bzw. in letzter Konsequenz des gesamtgesellschaftlichen Treuhandsystems; vgl. Anm. 2), ebenso wie das *Schulmanagement* bzw. die *Schuladministration* seine/ihre Ziele für einzelne Schulen mit Blick auf die umfassende Schulpolitik (bzw. in letzter Instanz orientiert an der Politik insgesamt) zu setzen hat oder wie beispielsweise *Schulausbildung* bzw. *Schulerziehung* nicht losgelöst von ihren systemischen Rahmenbedingungen und Ressourcen – neben den oft zuerst in den Blick kommenden finanziellen Mitteln (Räume, Ausstattung etc.) vor allem: den demographischen «Produktionsmitteln»! – gestaltet werden

kann. Ungeachtet dessen ist es bekanntlich keine Determiniertheit, der einzelne Schulen durch die übergeordneten Systemebenen unterworfen sind (vgl. Altrichter et al., 2007; Altrichter & Maag Merki, 2008; Maroy, 2008).

Darüber hinaus wird aus dieser analytischen, deduktiv-theoretischen Perspektive deutlich, was die induktiv-praktische Erfahrung durch Versuch und Irrtum gezeigt hat (vgl. z.B. Altrichter & Wiesinger, 2004; Dimai, 2011; Ravitch, 2011; Rolff, 1998; Rürup & Bormann, 2012): Nämlich, dass die einzelnen Dimensionen des schulischen Alltags zwar voneinander strukturell unabhängig, jedoch nicht ohne Einfluss aufeinander sind (vgl. z.B. schon Huberman & Miles, 1984): Einerseits müssen zum Beispiel mühevoll erarbeitete kulturelle «Leitbilder» keineswegs die beabsichtigten Auswirkungen auf das Zusammenleben der *Schulgemeinschaft* oder auf die persönlichen Einstellungen und das Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer haben, andererseits können Veränderungen am nachhaltigsten über ein Ansetzen in mehreren Dimensionen erreicht werden – was nicht zuletzt durch die «Trias der Schulentwicklung» suggeriert wird (wenngleich unsere hier eingenommene Perspektive zeigt, dass Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung kaum auf derselben analytischen Ebene liegen; vgl. am Ende den Überblick in Abb. 8).

(G) Goal Attainment  «Schulmanagement» bzw. «Schuladministration» (manifestiert sich z.B. in Schulprogrammen)	Adaptation (A)  «Schulausbildung» bzw. «Schulerziehung» (manifestiert sich z.B. in Lehrplänen)
«Schulorganisation» bzw. «Schulgemeinschaft» (manifestiert sich z.B. in Lehrarrangements)	«Schulkultur» bzw. «Schulethos» (manifestiert sich z.B. in Leitbildern)
(I) Integration	Latent Pattern Maintenance (L)

Abbildung 3. Schule bzw. Schulorganisation als Sozialsystem

Vielmehr lässt sich in der hier entworfenen Theoriearchitektur auch der *Schulunterricht als Subsystem* verorten (vgl. Abb. 4), da in einer Schulklasse (vgl. klassisch und prominent: Parsons, 1959) die kulturellen *Werte und Prinzipien* (L) ebenso einer Rückbindung an umfassende Systemstrukturen (die Gesellschaft und ihre «Bildungskultur», aber auch die konkrete «Schulkultur») bedürfen wie die verfolgten *Kompetenzziele* (G) oder die *Methoden und Inhalte* (A). Nicht zuletzt sind es die für den Unterricht gewählten *Interaktions- bzw. Sozialformen* (I), die letztlich eine Integration der Systemelemente sicherstellen, das heisst: kulturelle Muster zum Ausdruck bringen, mit den Zielen in Einklang bringen, sowie letztlich mit den Methoden und Inhalten des Unterrichts zur Abstimmung bringen (vgl. z.B. «offene Lernformen», die sich an Werten wie «Eigenverantwortung» orientieren und neben Sachzielen, d.h. neben der Vermittlung bzw.



Aneignung von Fachinhalten auch die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen in Richtung «Selbständigkeit» unterstützen wollen).

(G) Goal Attainment	Adaptation (A)
«Unterrichts- bzw. Kompetenzziele»	«Unterrichtsinhalte» und «Unterrichtsmethoden»
«Unterrichtsinteraktions- bzw. -sozialformen»	«Unterrichtskultur bzw. Unterrichtsprinzipien»
(I) Integration	Latent Pattern Maintenance (L)

Abbildung 4. Schulunterricht als Sozialsystem

Dies lässt erkennen, dass sowohl «Schulunterricht» und «Schulorganisation» für sich, aber auch diese beiden einerseits und das «Schulpersonal» andererseits als Systeme jeweils wechselseitige Umwelten mit je eigenständigen Entwicklungsdynamiken darstellen (wie sich auch in die «Trias der Schulentwicklung» hineininterpretieren lässt). Zusätzlich zeigt die hier eingenommene Parsons'sche Perspektive jedoch nicht nur solche Möglichkeiten der analytischen Unterscheidung auf, sondern sie gibt überdies Hinweise für eine synthetische Zusammenschau auf einer übergeordneten Ebene – zum Beispiel auf der Ebene des schulischen Handlungssystems (s. Abb. 1): Dieses integriert sowohl Persönlichkeits- und Verhaltenssysteme (von Lehrerinnen, Schülerinnen, Schulleiterinnen, Eltern etc.) als auch Sozialsysteme unterschiedlicher Reichweite (Schulsystem, Schule bzw. Schulorganisation, Schulunterricht etc.), ohne dass damit jedoch gleichzeitig nur Reibungslosigkeit und Regungslosigkeit oder Stabilität und Starrheit angenommen werden bzw. angenommen werden sollten (vgl. die folgenden Abschn. Systemdynamik und Systemgestaltung).

### Systemdynamik

Der Mainstream der Debatte rund um Schulentwicklung leidet, wie eingangs angemerkt, unter einer mehrfachen – insbesondere einer instrumentellen und intentionalen bzw. individuellen – Verzerrung. Diese beruht unter anderem auf der verbreiteten, oft impliziten Vorstellung, wonach der einzelnen Schule bzw. dem umfassenden Schulsystem eine grundsätzliche Statik innewohne, sodass deren Entwicklung «zum Besseren» gewissermassen «von aussen» angestossen werden müsse (vgl. z.B. Bohl et al., 2009).

Allerdings sind Handlungs- und Sozialsysteme – wie sich nicht nur *gegen* T. Parsons (vgl. z.B. klassisch Dahrendorf, 1968; Mills, 1959), sondern vielmehr *mit* ihm feststellen lässt (vgl. z.B. Sztompka, 1974, Kap. 11) – keineswegs so

beharrlich und stabil, wie ihnen gerne angekreidet wird bzw. wie man ihnen mitunter (polemisch und theoriepolitisch) unterstellt, sondern sie unterliegen einer – wenngleich oft nicht bewusst wahrgenommenen – systemimmanenten Dynamik (vgl. z.B. Weick, 1979; Weick & Quinn, 1999). Dies nicht zuletzt deswegen, weil sie als Systeme einerseits in Wechselwirkungszusammenhänge mit ihren externen Umwelten eingebettet sind (vgl. z.B. Bateson, 1981; sowie im Folgenden Abschn. Unfreezing) sowie andererseits weil sie durch interne Energie- und Steuerungsflüsse angetrieben werden (vgl. bereits oben in Abschn. Systemtheorie mit Parsons, 1978 und im Folgenden Abschn. Upgrading). Ausserdem ist die Unterscheidung zwischen «innen» und «ausen» stets eine system- bzw. beobachtungsrelative, da beispielsweise Subsysteme wie Verhaltens-, Persönlichkeits- und Sozialsystem einerseits strukturell unabhängig sind (=Innenperspektive), aber dennoch als Teile eines gemeinsamen Systems, nämlich des Handlungssystems, integriert sind (=Aussenperspektive), oder weil Schule bzw. Schulorganisation, Schulunterricht etc. zwar Autonomie geniessen (vgl. z.B. Berman & McLaughlin, 1977; Tyack & Tobin, 1994; sowie jüngst sehr illustrativ Ravitch, 2011), aber nichtsdestotrotz in das Schulsystem sowie letztlich in die Gesellschaft mit ihren anderen Subsystemen eingebettet sind (vgl. z.B. Drepper & Tacke, 2012).

### Unfreezing

Daher mag es zwar naheliegend erscheinen, Schulentwicklung zuallererst als gezieltes *unfreezing* bestehender schulischer Systemstrukturen durch Interventionen *aus der Umwelt* zu verstehen – Stichwort: «Initiativfunktion» (vgl. klassisch: Lewin, 1951; oder z.B. Dederling, 2010, S. 16; Wenzel, 2008, S. 432) – und zwar nicht zuletzt ausgehend von individuellen Akteuren mit instrumentellen Motiven und intentionalen Absichten wie «Verbesserung», «Qualitätsentwicklung» o.ä. (vgl. z.B. Bonsen, 2009; Dederling, 2012; Dubs, 2005; Huber, 2009). Doch wird damit stets nur ein Teil des Wirkungsgefüges umfassender Handlungs- und Sozialsysteme herausgegriffen (vgl. Abb. 1 bis 4), sodass der Entwicklungsimpuls wohl eher nur auf den ersten Blick «von aussen» auf das jeweils «zu entwickelnde» System – sei es das Schulsystem, die Schule, der Schulunterricht oder gar die Person der Lehrkraft, der Schulleitung etc. – trifft. Wirklichkeitsnäher ist demgegenüber eine Perspektive, die für systemische Wechselwirkungen sensibilisiert ist und die spätestens auf den zweiten Blick erkennt, dass die (prima facie) externen Ursachen und internen Wirkungen stets durch ein diese beiden Seiten der Medaille übergreifendes System integriert werden bzw. dass auch die (scheinbar) eigenständigen «äusseren» Ursachen ihrerseits anderswo bewirkte Wirkungen sind:

Zwar wirken beispielsweise die Motivation und das Wissen individueller Akteure (vgl. Abb. 5 sowie dazu z.B. Parsons, 1978; Parsons & Platt, 1990, S. 567ff) quasi «von aussen» auf die sie umgebenden sozialen Strukturen, doch sind die personale, die behaviorale und die soziale (gemeinsam mit der kulturellen)

Wirklichkeitsdimension über Handlungssysteme «nach innen hin» integriert, sodass wir stets auch nach den sozialisierenden Einflüssen der sozialen und kulturellen Umwelt auf das Verhalten (z.B. die kognitive und performative Kapazität) und auf die Persönlichkeit (z.B. die Qualifikation und Professionalität) sowie insgesamt nach der wechselseitigen Bedingtheit individueller und kollektiver Entwicklung fragen können (vgl. in diesem Sinne bereits Skidmore, 1998). In vergleichbarer Weise haben ja auch Steuerungseingriffe im Sinne der «Educational Governance» über veränderte Rahmenbedingungen – beispielsweise zunehmende «Autonomie» und «Accountability» (vgl. z.B. Reinbacher, 2015) im Sinne des zeitgenössischen «Output-Paradigmas» (Böttcher, 2008) – wohl «von aussen» Wirkungen auf einzelne Schulen bzw. auf schulisches Handeln, doch ist auch dieses Steuerungshandeln selbst eine «von aussen» – unter anderem durch den gesellschaftlichen Wertewandel (vgl. unten Abschn. Upgrading) – bewirkte Wirkung. Mit J. W. von Goethe: «Müset im Naturbetrachten immer eins wie alles achten: Nichts ist drinnen, nichts ist draussen, denn was innen, das ist aussen».

(G) Goal Attainment	Adaptation (A)	(G) Goal Attainment	Adaptation (A)
Qualifikation («Ich»)	Motivation («Es»)	«Performative Kapazität» (Vermögen)	«Kognitive Kapazität» (Wissen)
Reflexion («Über-Ich»)	Professionalisation («Ich-Ideal»)	«Affektive Kapazität» (Wollen)	«Native Kapazität» (Haben)
(I) Integration	Latent Pattern Maintenance (L)	(I) Integration	Latent Pattern Maintenance (L)

Abbildung 5. *Entwicklungsdimensionen im Persönlichkeitssystem (links) und im Verhaltenssystem (rechts)*

Diese Unterscheidung zwischen «innen» und «ausen» ist im Übrigen ein Problem, das sich – man rufe sich die «Trias der Schulentwicklung» in Erinnerung – bei der Beobachtung von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklungsprozessen, vor allem aber im Fall ihrer Kombination unter einem gemeinsamen Dach wie «Schulentwicklung», stellt: Immerhin sind bei schulischer Entwicklung stets behaviorale und personale sowie soziale und kulturelle Komponenten verflochten (vgl. abermals Abb. 1). Diese lassen sich zwar in der Theorie (analytisch) einigermaßen sauber trennen (vgl. ebenso z.B. Drepper & Tacke, 2012; Heinrich, 2014), sind in der Praxis jedoch (synthetisch) aufeinander angewiesen: Unterricht muss organisiert werden und kann ohne Personal nicht stattfinden, andererseits betrifft ein wesentlicher Teil der Personalentwicklung im Schulsystem das Handeln im Unterricht und vieles mehr. Wenn wir nun in diesem Zusammenhang ausserdem davon ausgehen,

dass es kaum oder zumindest nur mit grosser Anstrengung möglich ist, Lernen bzw. Entwicklung von Systemen – aufgrund von Interaktion, Interpenetration usw. mit ihrer Umwelt bzw. mit Systemen-in-ihrer-Umwelt – zu verhindern (vgl. z.B. Simon, 1997; Bateson, 1981), so haben wir wohl in weiterer Folge davon auszugehen, dass sich Verhaltensweisen, Persönlichkeitsstrukturen, Sozialgefüge und Kulturen in einem permanenten Prozess der «Koevolution» entwickeln (vgl. z.B. Luhmann, 1997, S. 108, S. 378), ohne dass wir auf die Frage nach der Kausalität eine eindeutige, das heisst eine von der Beobachtung unabhängige Antwort geben – geschweige denn (im Sinne des Goethe-Zitats) «letzte Ursachen» identifizieren – könnten.

### Upgrading

So müssen wir wohl akzeptieren, dass schulisches Handeln – und damit schulische Entwicklung – auf unterschiedlichen Ebenen (vgl. Abb. 2 bis 4) nicht nur der Beiträge von Verhaltens- und Persönlichkeitssystemen bedarf (vgl. Abb. 1 und 5), sondern dass die Integration dieser theoretisch-analytischen Dimensionen zu empirisch-synthetischen Handlungssystemen in eine laufende (Weiter-)Entwicklung der beteiligten mehrdimensionalen Subsysteme mündet, weshalb Entwicklungsprozesse (im Batesons'schen Sinne) besser als multidirektionale Wechselwirkungszusammenhänge denn als unidirektionale Vorgänge des Lewin'schen *unfreezing* zu verstehen sind. Zentral sind nämlich jene «internen» systemischen Entwicklungsdynamiken, die sich bei aufmerksamer Beobachtung sowohl im Persönlichkeits- und im Verhaltenssystem als auch im Sozialsystem und insbesondere im (letztlich entlang des LIGA-Steuerungsflusses auf die anderen Subsysteme wirkenden) Kultursystem zeigen. Sie sind jener Teil des Prozesses sozialer Evolution, den T. Parsons als *adaptive upgrading* bezeichnet hat (vgl. z.B. Parsons, 1971, S. 41, 2007, S. 70; Parsons & Platt, 1990, S.169ff), da mit ihm, also beispielsweise mit verstärkter kultureller Orientierung an individueller und vor allem instrumenteller Rationalität, die Anpassungs- und Leistungsfähigkeit der Gesellschaft und ihrer Subsysteme gesteigert wird – was letztlich von Bedeutung für «das Verhältnis von schulischen und gesamtgesellschaftlichen Veränderungen» (so schon Rolff & Tillmann, 1980, S. 237) ist.

Dieser kulturelle «Wertewandel» in Richtung einer zunehmenden Orientierung an *institutionalized individualism* und insbesondere *instrumental activism* kommt nicht bloss auf gesamtgesellschaftlicher Ebene in der modernen westlichen, vor allem der amerikanischen Gesellschaft generell zum Ausdruck (vgl. Klages, 1985; Klages & Gensicke, 2006; Gensicke, 2009; Parsons & Platt, 1973, S. 40ff; Parsons, 2007, Kap. 4 & Kap. 10). Vielmehr beobachten wir auch und gerade im Schulsystem bzw. im Kontext von Schulentwicklung zunehmend eine umfassende Ausrichtung an der kognitiv-instrumentellen Dimension der Kultur (vgl. Abb. 6) als Ausdruck fortschreitender sozialevolutionärer Anpassung durch Instrumentalisierung und Rationalisierung – man denke nur an Standardisierung, Quantifizierung und Evidenzbasierung in Zusammenhang mit schuli-

schem Qualitätsmanagement als Entwicklungsanstoss (vgl. z.B. Eder, Gastager & Hofmann, 2006; Fend, 2011; Figlio & Loeb, 2011; Leschinsky, 2005; Mehrens & Kaminski, 1989; Neuweg, 2008; Ravitch, 2011; Taubman, 2009). Dies ist – vermittelt über das gesellschaftliche kulturelle Treuhandsystem bzw. über die gesellschaftliche «Bildungskultur» (vgl. oben Abschn. Systemebenen mit Abb. 2) – Ergebnis einer dem umfassenden kulturellen System (vgl. Abb. 6) inhärenten evolutionären Entwicklungsdynamik, die der adaptiven Funktion (A) bzw. den externen Systembezügen insgesamt mehr Gewicht verleiht:

(G) Goal Attainment «expressive Symbolisierung» Ideale: Effektivität, Stil, Erotik, ...	Adaptation (A) «kognitive Symbolisierung» Ideale: Rationalität, Effizienz, Nutzen, ...
«moralische Symbolisierung» Ideale: Solidarität, Humanität, ...	«konstitutive Symbolisierung» Ideale: Integrität, Sinn, Orientierung
(I) Integration	Latent Pattern Maintenance (L)

Abbildung 6. Dynamik im Kultursystem («Wertewandel»)

Rufe nach einer aktiven, also instrumentellen und mithin intentionalen Schulentwicklung an Einzelschulen im Sinne einer rationalen Systemgestaltung (vgl. dazu den folgenden Abschn. Systemgestaltung), aber auch Vorstellungen einer «Schulentwicklung höherer Ordnung» sensu Rolff (z.B. 1998) und damit verbundene Hoffnungen auf eine zielgerichtete Steuerung des Schulsystems im Sinne einer «Governance» erscheinen damit in Parsons'scher Perspektive selbst als Folge der Etablierung jenes kulturellen Wertmusters, das die aktive, an Idealen wie Rationalität, Effizienz, Nutzen etc. orientierte Gestaltung der Welt fordert; das heisst: diese Rufe, Vorstellungen und Hoffnungen sind selbst eine durch übergeordnete Systemstrukturen bewirkte nichtintentionale Wirkung auf intentionale Motive und Absichten (vgl. dazu unten Abschn. Systemzusammenhänge und Schlussbemerkung).

### Systemgestaltung

Vor dem Hintergrund aller unserer Überlegungen können wir nun an dieser Stelle auch die im Fokus des stark instrumentell und intentional geprägten Schulentwicklungsdiskurses (Stichwort: «Initiativfunktion»!) stehenden *intentional geplanten Schulentwicklungsprojekte* als soziale Systeme, d.h. als soziale Zusammenhänge im Kontext umfassender Handlungssysteme sowie eingebettet in umfassende soziale und kulturelle Entwicklungsdynamiken (vgl. oben Abschn. Upgrading) verorten. Wenngleich wir in unserer Parsons'schen Perspektive auch Schulentwicklung in ihrer geplanten Form nicht auf ihre Sozialdimension reduzieren (vgl. z.B. Drepper & Tacke, 2012; Heinrich, 2014), sondern diese als

mehrdimensionales Phänomen – das überdies auch die Verhaltens- und Persönlichkeitsdimension einschliesst (man denke nur an Fragen der Motivation oder der Umsetzungskapazität) – verstehen (vgl. oben Abschn. Systemtheorie mit Abb. 1 oder Abschn. Unfreezing mit Abb. 5), so ist hier nichtsdestotrotz ihre *soziale Einbettung* von besonderem Interesse.

(G) Goal Attainment  Projektziele (Absichten, Ergebnisse, Pläne ...)	Adaptation (A)  Projektressourcen (Auslöser, Ergebnisse, Zeit ...)
Projektstruktur (Team, Rollen, Kommunikation ...)	«Projektkultur» (Gemeinsame Werte, Ideale, Prinzipien ...)
(I) Integration	Latent Pattern Maintenance (L)

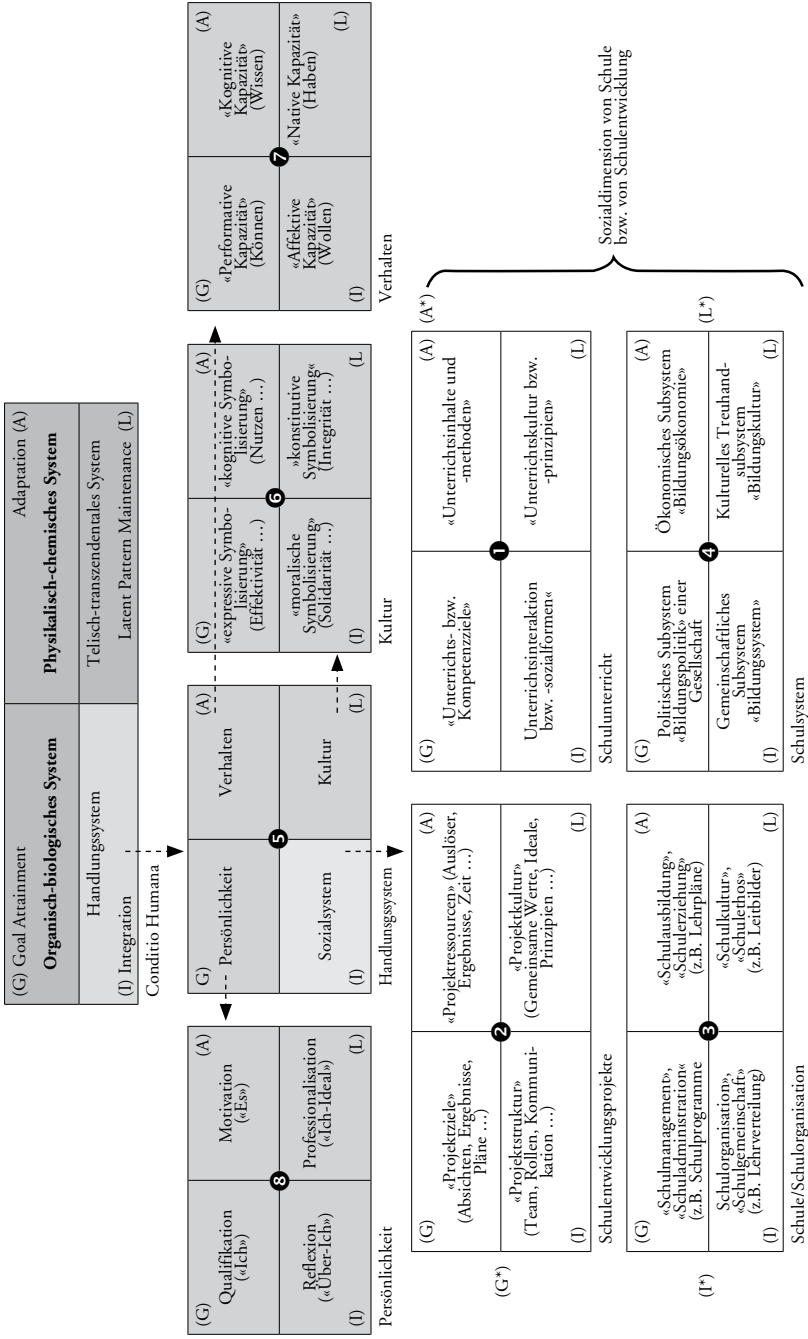
Abbildung 7. Geplante Schulentwicklung als System (Schulentwicklungsprojekte)

Aus der Innenperspektive kommen dabei die ohnedies bestens bekannten Aspekte von Veränderungsvorhaben in den Blick (vgl. Abb. 7): Der notwendige *Ressourcenaustausch* mit der Umwelt (A), die *Zielfestlegung* zur gemeinsamen Arbeit (G), die Bildung integrativer *Projektstrukturen* zur Zusammenarbeit (I) sowie die (meist implizit bleibende) gemeinsame *Projektkultur* zur Orientierung (L). Darüber hinaus wird allerdings an dieser Aufzählung deutlich, wie sehr auf den ersten Blick autonome, «von aussen» an eine einzelne Schule herangetragene Veränderungsprojekte nicht nur von umfassenderen Systemzusammenhängen abhängig, sondern vielmehr deren genuiner Ausdruck sind: Beispielsweise sind die Formulierung von Kompetenzzielen bzw. die Etablierung kompetenzorientierter Unterrichtsformen in Verbindung mit kompetenzorientierten, insbesondere standardisierten Prüfungen nicht nur der Ausdruck einer neuen Kultur bzw. eines neuen Ethos einzelner Schulen, sondern überdies das Ergebnis umfassender Systemveränderungen, wie einer neuen gesamtgesellschaftlichen Bildungspolitik, Bildungsökonomie und «Bildungskultur» (Abb. 2), die sich im Zuge eines *adaptive upgrading* (Parsons) immer mehr an der «Kultur» instrumenteller Rationalität ausrichtet (Abb. 6), was sich in der öffentlichen Diskussion in Schlagworten wie «Stakeholder-Orientierung» oder «Employability» niederschlägt (vgl. dazu die im Abschn. Upgrading genannten Beispiele im Umfeld von «Qualitätsmanagement» oder z.B. Röbbken, 2006). Doch damit nicht genug! Sogar die Entwicklung kompetenzorientierter Unterrichtsformen an einzelnen Schulstandorten im Rahmen von «Schulentwicklungsprojekten» (d.h. unter Zuhilfenahme von in Seminaren erlernten «Projektmanagementmethoden») ist letztlich Mikro-Ausdruck solcher kultureller Entwicklungen auf der Makro-Ebene, da in diesen ebenfalls die zunehmend dominierende instrumentelle Rationalität als kulturelles Hintergrundmuster zum Vorschein kommt (vgl. dazu den folgenden Abschn. Systemzusammenhänge und auch z.B. Adick, 2003).

Nehmen wir uns abschliessend noch Zeit um einen Schritt zurückzutreten, so taucht im Muster des Gesamtzusammenhangs (vgl. die zusammenfassende Abb. 8) ein weiteres interessantes Detail auf: In der sozialen Dimension von «Schulentwicklung» insgesamt übernehmen *geplante Projekte bzw. Vorhaben* tatsächlich die zielorientierte Funktion des Goal-Attainment (G\*), während der *Unterrichtsentwicklung* vorrangig eine adaptive (A\*), der *Schulorganisationsentwicklung* hingegen integrative Funktion (I\*) zukommt, und Systementwicklung auf die *latente Strukturierungsfunktion* wirkt (L\*).

## Systemzusammenhänge

Am Beginn unserer Überlegungen haben wir den dreifachen Anspruch formuliert, (1.) die unterschiedlichen Elemente schulischen Handelns auf individueller und kollektiver Ebene umfassend zu berücksichtigen, dabei (2.) die verschiedenen Ebenen schulischen Handelns zu integrieren und (3.) insgesamt die schulischen Entwicklungsphänomene als Ausdruck gesamtgesellschaftlicher Systemzusammenhänge zu interpretieren. In diesem Sinne lassen sich, wie gezeigt, erstens *Unterrichtsentwicklung* (❶ in Abb. 8), sowie zweitens zahlreiche *Schulentwicklungsprojekte* (❷), wie beispielsweise die Erstellung von «Schulprogrammen» und «Leitbildern», oder überhaupt drittens die Forcierung von *Schulorganisation* durch «Schulmanagement» im Unterschied zu konventioneller «Schulverwaltung» (❸) als Ausdruck von Veränderungen im gesellschaftlichen *Schulsystem* insgesamt (❹) verstehen, und hier insbesondere als Ausdruck einer veränderten kulturellen Vorstellung von «guter Bildung», der *Bildungskultur* als L-Funktion des Schulsystems (❹), die das gesamte System und dessen Subsysteme entlang des LIGA-Steuerungsflusses massgeblich prägt: Sowohl die verstärkte Ausrichtung von Unterrichtsinhalten an instrumenteller Verwertbarkeit (Stichwort: Kompetenzorientierung) als auch die Orientierung von Schulentwicklungsprojekten an messbaren Ergebnissen oder überhaupt das zunehmende Schielen von Schulleitungen auf Effektivitäts- und Effizienzkriterien (Stichwort: New Public Management) sind quasi schulische Epiphänomene (vgl. Liessmann, 2009). Die dahinterliegenden Tiefenstrukturen sind aus Parsons'scher Perspektive im umfassenderen kulturellen System (L-Funktion im Handlungssystem ❺) bzw. im dort zu beobachtenden «Wertewandel» in Gestalt um sich greifender kognitiv-instrumenteller Rationalität (vgl. bereits die Parsons'sche Diagnose eines zunehmenden «instrumental activism» oben in Kapitel 3.2) zu vermuten (❻). Dabei finden diese Veränderungen – entlang des LIGA-Steuerungsflusses, vermittelt über die Sozialdimension, also über das hier besonders in den Mittelpunkt gerückte Schulsystem mit seinen diversen Subsystemen (❶ bis ❹) – ihren Niederschlag auch in den übrigen Dimensionen des Handlungssystems (❺), also in den Persönlichkeitsstrukturen (❼) und im Verhalten (❽) individueller Akteure (vgl. Stichworte wie z.B. Employability statt Entfaltung oder Ausbildung statt Bildung).



Zu guter Letzt

Abbildung 8. Schulentwicklung in systemischer Perspektive: Zusammenschau der Einzelabteilungen im Text



lassen sich die Perspektiven der eingangs skizzierten, theoretischen und empirischen Partialmodelle in diesem umfassenden Bezugsrahmen von Schulentwicklung verorten: So fokussieren *Angebots-Nutzungs-* bzw. *Educational-* bzw. *School-Effectiveness-Modelle* auf die adaptive Dimension «Unterricht» (❶ bzw. A\*), *Loose-Coupling-Modelle* auf die integrative Dimension der «Organisation» (❷ bzw. I\*) und *Educational-Governance-Modelle* auf die letztlich steuernde Dimension «Entscheidungsautonomie» (❸ bzw. L\*). Die verbleibende zielorientierte Dimension (❹ bzw. G\*) ist – wie vorhin am Ende des Abschn. Systemgestaltung angemerkt – in erster Linie Gegenstand von Praxismodellen, die sich der Erkenntnisse aus theoretischen und empirischen Partialmodellen eklektisch bedienen (vgl. z.B. die eingangs zitierten).

### Schlussbemerkung

Wir haben hier versucht, uns im schwer zu überblickenden, mit normativen Fallstricken versehenen Feld der Schulentwicklung zu orientieren, ohne bei den oft anzutreffenden plausiblen, aus den Erfahrungen der Praxis für die Praxis entwickelten Empfehlungen stehen zu bleiben und ohne uns auf die vorrangig induktiv entwickelten, prominenten empirischen Modelle mit ihrem jeweils eingeschränkten Fokus zu beschränken. Als hilfreich erwiesen hat sich hierfür die von Parsons deduktiv hergeleitete theoretische Heuristik zur Analyse von Handlungs- und Sozialsystemen: Sie ermöglicht sowohl die *strukturelle Unabhängigkeit der einzelnen Systemdimensionen und Systemebenen* als auch deren *wechselseitige Abhängigkeit* umfassend und integrativ in den Blick zu nehmen (und stellt damit zugleich den «Blinden Fleck» des Beitrags dar). Insgesamt hat sich gezeigt, weshalb Schule und Schulentwicklung stets in Spannungsfeldern – z.B. zwischen Statik und Dynamik, innen- und aussengetriebener, geplanter und ungeplanter Veränderung – operieren und weshalb daher die *Möglichkeit instrumenteller und intentionaler Steuerung durch (individuelle) Akteure* (vgl. z.B. Berkemeyer, 2010; Bohl et al., 2009; Dalin, 1999; Dederling, 2012; Dederling et al., 2013; Dubs, 2005) *nicht überbewertet werden sollte* (vgl. z.B. Meyer & Ramirez, 2000).

Dies meint jedoch an dieser Stelle nicht bloss die – mittlerweile hinlänglich bekannten – Nebenwirkungen des von besten Absichten getragenen Steuerungs-handelns im Schulsystem (vgl. z.B. Rolff & Tillmann, 1980, S. 239; Ravitch, 2011), wie sie auch die Forschung zur «Educational Governance» befeuern. Vielmehr schärft die Parsons'sche Perspektive den Blick für *gesamtgesellschaftliche Dynamiken* (Stichwort: «instrumental activism» und «institutionalized individualism»), die den Hintergrund für Reformen darstellen und die damit Veränderungsvorhaben massgeblich von der «Hinterbühne» aus, also: auf den ersten Blick nicht erkennbar beeinflussen. So werden beispielsweise politische Reformen in Richtung sogenannter «Output-Steuerung» (wie sie die Forschung zur «Educational Governance» analysiert) interpretierbar als *Epiphänomene gesellschaftlicher*

*Entwicklungen*. Insgesamt ergibt sich aus einer solchen, theoretisch-deduktiven, konsequent am Parsons'schen Paradigma orientierten Analyse also nicht nur ein *Bezugsrahmen*, der zeigt, wo *empirische Detailanalysen* zu einzelnen Dimensionen von Schulentwicklung und *praktische Vorhaben* zur Schulentwicklung ansetzen (können), sondern ebenso eine Möglichkeit, die Hintergründe verschiedener Zugänge zu Systemsteuerung und Systemreflexion auszuleuchten: Schliesslich sind auch politische und akademische Perspektiven samt ihrer Entstehungs- und Verbreitungsprozesse in gesellschaftliche Entwicklungen eingebettet (vgl. nur z.B. Knorr-Cetina, 1981; Murphy, 2013).

Da wir gerade diesem Blick auf *intersystemische Wirkungszusammenhänge* in unseren hier präsentierten Überlegungen nicht den erforderlichen Raum geben konnten, lässt sich an dieser Stelle abschliessend noch eine Vertiefung in diesem Punkt als Desiderat formulieren – nicht zuletzt, da sich mit dem Parsons'schen Theoriebaustein der *Interaktions- bzw. Tauschmedien* ein vielversprechendes Analyseschema anbietet, mit dem sich diese Wechselwirkungen inhaltlich weiter als in Loose-Coupling-, in Angebot-Nutzungs- oder in Educational-Governance-Modellen spezifizieren und ausdifferenzieren lassen sollten.

Ich danke den anonymen Gutachterinnen bzw. Gutachtern für die wertvollen und wertschätzenden Hinweise zum Manuskript.

### Anmerkungen

- 1 Was möglicherweise nicht zuletzt daran liegt, dass Parsons'sche Analysen insgesamt ein wenig aus der Mode gekommen sind.
- 2 Mit anderen Worten: Die «materielle Basis» des Verhaltens und der «ideelle Überbau» der Kultur stehen nicht in einem unidirektionalen Über- bzw. Unterordnungsverhältnis (man denke in diesem Zusammenhang beispielsweise nur an K. Marx, bei dem die materielle Basis den Überbau bzw. das materielle Sein das Bewusstsein bestimmt, oder an M. Weber, demzufolge die ideelle Dimension des Protestantismus letztlich massive materielle Wirkungen hervorbringt).
- 3 Bekanntlich ist auch die *Gesellschaft als Sozialsystem* auf vier Funktionen – Ökonomie (A), Politik (G), Gemeinschaft (I), Kulturtreuhand (L) – angewiesen und über die L-Funktion mit dem übergeordneten Kultursystem (L) «verklammert», wobei T. Parsons die *Schule* ebenfalls wesentlich über diesen ihren kulturellen Bezug bzw. Beitrag verortet (vgl. z.B. Parsons 1956, S. 229).
- 4 In diesem Sinne werden Begriffe wie Bildungspolitik, Bildungskultur, Bildungsökonomie, Bildungssystem hier überhaupt als Bezeichnungen für Subsysteme gebraucht, wenngleich sie andernorts auch Disziplinen wissenschaftlicher Reflexion, Akteurskonstellationen, Regulationsmechanismen bezeichnen (können), wie ein/e anonyme/r Gutachter/in richtigerweise anmerkt.
- 5 Dieser kybernetische Steuerungsfluss (LIGA) trifft, wie in Kap. 1 skizziert, auf den AGIL-Energiefluss, sodass bekanntermassen Ressourcenverteilung oder bildungspolitische Entscheidungen vermittelt über das Bildungssystem die kulturellen Vorstellungen in einer Gesellschaft unter Veränderungsdruck bringen.
- 6 Ein/e anonyme/r Gutachter/in weist zu Recht darauf hin, dass Luhmann der Unterscheidung zwischen der Schule als Organisation und der Schule als Institution bzw. dem «Erziehungssystem der Gesellschaft» besondere Aufmerksamkeit geschenkt hat (vgl. z.B.

Luhmann & Schorr, 1988; Luhmann, 2002), wohingegen allerdings der gegenständliche Beitrag wie im Abschn. Systemtheorie angemerkt dieser Luhmann'schen Reduktion auf die Sozialdimension (vgl. in diesem Sinne z.B. Drepper & Tacke, 2012) nicht folgt.

### Literaturverzeichnis

- Adick, Ch. (2003). Globale Trends weltweiter Schulentwicklung. Empirische Befunde und theoretische Erklärungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(2), S. 173-187.
- Alexander, J. C. (1984). The Parsons Revival in Germany. *Sociological Theory*, 2(1), S. 394-412.
- Altrichter, H., Brüsemeister, Th. & Wissinger, J. (Hrsg.). (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2008). *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS.
- Altrichter, H. & Wiesinger, S. (2004). Der Beitrag der Innovationsforschung im Bildungswesen zum Implementierungsproblem. In G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements*. (S. 220-233). Göttingen: Hofgrefe.
- Aretz, H.-J. & Hansen, K. (2003). Erfolgreiches Management von Diversity. Die multikulturelle Organisation als Strategie zur Verbesserung der nachhaltigen Wettbewerbsfähigkeit. *Zeitschrift für Personalforschung*, 17(1), S. 9-36.
- Barr, R. & Dreeben, R. (1983). *How Schools Work*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bateson, G. (1981). Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Berkemeyer, N., Bonsen, M. & Harazd, B. (Hrsg.). (2009). *Perspektiven der Schulentwicklungsforschung. Festschrift für Hans-Günter Rolf*. Weinheim: Beltz.
- Berkemeyer, N. (2010). *Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explorations*. Wiesbaden: VS.
- Berman, P. & McLaughlin, M. W. (1977). *Federal Programs Supporting Educational Change. Volume IV, The Findings in Review*. Santa Monica: Rand Corporation.
- Black, M. (Hrsg.). (1961). *The Social Theories of Talcott Parsons. A Critical Examination*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bohl, Th., Helsper, W., Holtappels, H. G. & Schelle, C. (Hrsg.). (2009). *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonsen, M. (2009). Die Bedeutung der Schulleitung für die Schulentwicklung. In Th. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung*. (S. 199-203). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bosker, R. J. & Scheerens, J. (1994). Alternative Models of School Effectiveness put to the Test. *International Journal of Educational Research*, 21(2), S. 159-180.
- Böttcher, W. (2008). Standards. Konsequenzen der Output-Steuerung für Lehrerprofessionalität. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 187-203). Wiesbaden: VS.
- Dahrendorf, R. (1968). *Pfade aus Utopia. Arbeiten zur Theorie und Methode der Soziologie*. München: Piper.
- Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.
- Dederig, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dederig, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M. & Rauh, M. (2013). *Wenn Experten in die Schule kommen. Schulentwicklungsberatung – empirisch betrachtet*. Wiesbaden: Springer.
- Dimai, B. (2011). *Innovation macht Schule*. Wiesbaden: VS.
- Dreeben, R. (1968). *On What is Learned in School*. Reading: Addison-Wesley.
- Dreeben, R. (2006). Structural Effects in Education. A History of an Idea. In M. T. Hallinan (Hrsg.), *Handbook of the Sociology of Education* (S. 107-135). New York: Springer.

- Drepper, Th. & Tacke, V. (2012). Die Schule als Organisation. In M. Apelt & V. Tacke (Hrsg.), *Handbuch Organisationstypen* (S. 205-237). Wiesbaden: VS.
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Zürich: Franz Steiner.
- Eder, F., Gastager, A. & Hofmann, F. (Hrsg.). (2006). *Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF*. Münster: Waxmann..
- Esslinger-Hinz, I. (2006). *Schulentwicklungstheorie. Ein Beitrag zum schulentwicklungstheoretischen Diskurs*. Jena: IKS Garamond.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Fend, H. (2002). Mikro- und Makrofaktoren eines Angebot-Nutzungsmodells von Schulleistungen. Zum Stellenwert der Pädagogischen Psychologie bei der Erklärung von Schulleistungsunterschieden verschiedener Länder. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, S. 141-149.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS.
- Fend, H. (2011). Die Wirksamkeit der Neuen Steuerung. Theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(1), S. 5-24.
- Figlio, D. N. & Loeb, S. (2011). School Accountability. In E. A. Hanushek, St. Machin & L. Woessmann (Hrsg.), *Handbook of the Economics of Education, Vol. 3* (S. 383-421). Amsterdam: Elsevier.
- Fingerle, K. (1985). Von Parsons bis Fend. Strukturell-funktionale Schultheorien. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 37(9), S. 416-421.
- Fox, R. C., Lidz, V. M. & Bershady, H. J. (Hrsg.). (2005). *After Parsons*. New York: Sage.
- Gamoran, A. (1991). Schooling and Achievement. Additive versus Interactive Models. In S. W. Raudenbush & J. D. Willms (Hrsg.), *Schools, Classrooms, and Pupils* (S. 37-52). San Diego: Academic Press.
- Gamoran, A. & Dreeben, R. (1986). Coupling and Control in Educational Organizations. *Administrative Science Quarterly*, 31(4), S. 612-632.
- Gensicke, Th. (2009). Jugendlicher Zeitgeist und Wertewandel. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(4), S. 580-595.
- Harris, A. (2002). *School Improvement: What's In It For Schools?* London: Routledge.
- Heinrich, H. (2014). *Systemisches Projektmanagement. Grundlagen, Umsetzung, Erfolgskriterien*. München: Hanser.
- Helmke, A. (2003): *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Hopkins, D. (2005). Introduction. Tensions in and Prospects for School Improvement. In D. Hopkins (Hrsg.), *The Practice and Theory of School Improvement. International Handbook of Educational Change. Bd. 4* (S. 1-21). Dordrecht: Springer.
- Huber, St. G. (2009). Schulleitung. In Th. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung*. (S. 502-511). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huberman, A. M. & Miles, M. B. (1984). *Innovation Up Close. How School Improvement Works*. New York: Plenum.
- Klages, H. (1985). *Wertorientierungen im Wandel*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Klages, H. & Gensicke, Th. (2006). Wertesynthese. Funktional oder dysfunktional. *Köln Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58(2), S. 332-351.
- Knorr-Cetina, K. (1981). *The Manufacture of Knowledge. An Essay on the Constructivist and Contextual Nature of Science*. Oxford: Pergamon Press.
- Leschinsky, A. (2005). Vom Bildungsrat (nach) zu PISA. Eine zeitgeschichtliche Studie zur deutschen Bildungspolitik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(6), S. 818-839.

- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper & Row.
- Liessmann, K. P. (2009). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. München: Piper.
- Loubser, J. J., Baum, R. C., Effrat, A. & Lidz, V. M. (Hrsg.). (1976). *Explorations in General Theory in Social Science*. New York: Free Press.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Maag Merki, K. (2008). Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. Voraussetzungen und Strukturen. *Journal für Schulentwicklung*, 12(2), S. 22-30.
- Maroy, Ch. (2008). The New Regulation Forms of Educational Systems in Europe. Towards a Post-bureaucratic Regime. In N. C. Soguel & P. Jaccard (Hrsg.), *Governance and Performance of Education Systems* (S. 13-33). Dordrecht: Springer.
- Mehrens, W. A. & Kaminski, J. (1989). Methods for Improving Standardized Test Scores. Fruitful, Fruitless, or Fraudulent? *Educational Measurement: Issues and Practices*, 8(1), S. 14-22.
- Meyer, J. W. & Ramirez, F. O. (2000). The World Institutionalization of Education. In J. Schriewer (Hrsg.), *Discourse Formation in Comparative Education* (S. 111-132). Frankfurt a. M.: Lang.
- Mills, C. W. (1959). *The Sociological Imagination*. Oxford: University Press.
- Münch, R. (1984). *Die Struktur der Moderne. Grundmuster und differentielle Gestaltung des institutionellen Aufbaus der modernen Gesellschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Murphy, J. (2013). The Architecture of School Improvement. *Journal of Educational Administration*, 51(3), S. 252-263.
- Neuweg, G. H. (2008). Bildungsstandards. Diskussionsebenen, Chancen, Gefahren. *Wissenplus*, 26(5), S. 6-10.
- Parsons, T. (1951). *Toward A General Theory of Action*. New York: The Free Press.
- Parsons, T. (1956). Suggestions for a Sociological Approach to the Theory of Organizations II. *Administrative Science Quarterly*, 1(2), S. 225-239.
- Parsons, T. (1959). The School Class As a Social System. Some of Its Functions in American Society. *Harvard Educational Review*, 29(4), S. 297-318.
- Parsons, T. (1970 [1951]). *The Social System*. Glencoe: Free Press.
- Parsons, T. (1971). *The System of Modern Societies*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Parsons, T. (1973). Einige Grundzüge der allgemeinen Theorie des Handelns. In H. Hartmann (Hrsg.), *Moderne amerikanische Soziologie* (S. 216-244). Stuttgart: Enke.
- Parsons, T. (1978). *Action Theory and the Human Condition*. New York: Macmillan.
- Parsons, T. (2007). *American Society. A Theory of the Societal Community. Edited and Introduced by Giuseppe Scortino*. Boulder: Paradigm.
- Parsons, T. & Platt, G. M. (1990/1973). *Die amerikanische Universität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Parsons, T. & Shils, E. A. (1962/1951). *Toward a General Theory of Action. Theoretical Foundations for the Social Sciences*. Cambridge: Harvard University Press.
- Pfau-Effinger, B. (2005). Culture and Welfare State Policies. Reflections on a Complex Interrelation. *Journal of Social Policy*, 34(1), S. 1-18.
- Pfau-Effinger, B. (2009). Wohlfahrtsstaatliche Politiken und ihre kulturellen Grundlagen. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 34(3), S. 3-21.
- Rahm, S. (2005). *Einführung in die Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Rahm, S. (2008). Theorie der Schulentwicklung – ein komplexer Theorienverbund zur Schulreform. *Journal für Schulentwicklung*, 12(2), S. 14-21.
- Ravitch, D. (2011). *The Death and Life of the Great American School System. How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.

- Reinbacher, P. (2015). Autonomie, Accountability und Anomie. Eine kurze soziologische Betrachtung zur Qualitätsinitiative «SQA» in Österreich. *Journal für Schulentwicklung*, 19(3), S. 62-67.
- Röbken, H. (2006). Managementkonzepte in der Schulentwicklung. Eine Modeerscheinung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(2), S. 255-271.
- Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung. Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In H.-G. Rolff, G. Hansen, K. Klemm & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele, Perspektiven. Band 10* (S. 295-326). Weinheim & Basel: Juventa.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2009). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In Th. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rolff H.-G. & Tillmann K.-J. (1980). Schulentwicklungsforschung: theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive. *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 1(1), S. 237-264.
- Rürup, M. & Bormann, I. (Hrsg.). (2012). *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS.
- Scheerens, J. (1990). School Effectiveness Research and the Development of Process Indicators of School Functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), S. 61-80.
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Seitz, H. & Capaul, R. (2005). *Schulführung und Schulentwicklung*. Bern: Haupt.
- Simon, F. B. (1997). *Die Kunst, nicht zu lernen und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik*. Heidelberg: Carl Auer.
- Skidmore, D. (1998). Theorising School Development. A Dialogical Approach. *American Educational Research Association Annual Meeting*, San Diego, 13.-17. April 1998:
- Staubmann, H. & Wenzel, H. (Hrsg.) (2000). *Talcott Parsons. Zur Aktualität eines Theorieprogramms*. Sonderband 6 der Österreichischen Zeitschrift für Soziologie. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Stufflebeam, D. L. (1966). A Depth Study of the Evaluation Requirement. *Theory Into Practice*, 5(3), S. 121-133.
- Stufflebeam, D. L. (1967). The Use and Abuse of Evaluation in Title III. *Theory Into Practice*, 6(3), S. 126-133.
- Sztompka, P. (1974). *System and Function. Toward a Theory of Society*. New York: Academic Press.
- Taubman, P. M. (2009). *Teaching by Numbers. Deconstructing the Discourse of Standards and Accountability in Education*. New York: Routledge.
- Terhart, E. (1986). Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32(2), S. 205-223.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The «Grammar» of Schooling. Why Has it Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), S. 453-479.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), S. 1-19.
- Weick, K. E. (1979). *The Social Psychology of Organizing*. New York: Random House.
- Weick, K. E. & Quinn, R. E. (1999). Organizational Change and Development. *Annual Review of Psychology*, 50(1), S. 361-386.
- Wenzel, H. (2008). Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 423-447). Wiesbaden: VS.

**Schlagnworte:** Schulentwicklung, Systemtheorie, Handlungstheorie, Talcott Parsons

## Un cadre de référence théorique pour le développement de l'école

### Résumé

Le domaine du «développement de l'école» est, au mieux, une zone insaisissable et, au pire, un terrain miné – dominé par des expériences inductives et par des recommandations normatives de bonne pratique, venant de la pratique. À part des généralisations empiriques et un bricolage éclectique aux éléments théoriques, il s'agit d'un domaine en grande partie athéorique, dans la mesure où il manque d'un cadre théorique intégratif. Un tel cadre est développé ici dans la tradition de T. Parsons et H. Fend, d'abord pour intégrer les éléments différents de la pratique scolaire dans ses dimensions individuelles et collectives, ensuite pour considérer les plans divers de cette pratique et enfin pour situer des processus de développement scolaire dans des contextes sociaux.

**Mots-clés:** Développement de l'école, théorie des systèmes, théorie de l'action, Talcott Parsons

## Un quadro di riferimento teorico per lo sviluppo scolastico

### Riassunto

Il campo dello sviluppo scolastico è, nel migliore dei casi, una zona sfuggente e, nel peggiore dei casi, un campo minato, dominato dall'esperienza induttiva e da raccomandazioni normative di buone pratiche, derivanti dalla pratica. A parte delle generalizzazioni empiriche e un eclettico fai da te con elementi teorici, si tratta di un campo in gran parte ateorico, nella misura in cui manca un quadro teorico integrativo. Un tale quadro è qui sviluppato nella tradizione di T. Parsons e H. Fend, innanzitutto per integrare i diversi elementi della pratica scolastica nelle sue dimensioni individuali e collettive; in seguito, per considerare i diversi livelli di questa pratica; e, infine, per situare i processi di sviluppo scolastico nei contesti sociali.

**Parole chiave:** sviluppo scolastico, teoria dei sistemi, teoria dell'azione, Talcott Parsons

## **A theoretical reference frame for »school development«**

### **Summary**

The field of «school development» is an area hard to overlook at best, mined at worst – widely dominated by normative recommendations for practitioners on the one hand and by inductive experiences derived from this practice on the other hand. Apart from either empirical generalisations or rather eclectic «bricolage» with theoretical approaches drawing from different disciplinary backgrounds, one enters a zone still lacking a larger integrative theoretical framework. Such a scheme is to be developed here in the tradition of T. Parsons and H. Fend, striving for a consideration of the different elements of educational action systems in their individual and collective dimension, an integration of the different levels of educational systems, and finally an embedment of school development processes in the context of comprehensive societal structures.

**Keywords:** School development, Systems theory, Action theory, Talcott Parsons