

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

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 7 (1985)

Heft: 2

Artikel: Die Bürokratie und die Zukunft der Mehrklassenschule

Autor: Niederberger, Josef Martin

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786221>

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 14.03.2025

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

Die Bürokratie und die Zukunft der Mehrklassenschule

Josef Martin Niederberger

Der Artikel versucht, die Mehrklassenschule im Rahmen einer organisationssoziologischen Typologie zu plazieren. Die Strategie der formalen Differenzierung entspricht den Führungsansprüchen der staatlichen Bürokratie, stellt aber keine Lösung für die Organisationsprobleme des Unterrichts dar, genauso wenig wie die Verkleinerung der Klassen. Die Mehrklassenschule versucht hingegen nicht, die Komplexität der Unterrichtssituation zu reduzieren, sondern mit ihr umzugehen.

1. Differenzierung, Klassenverkleinerung und kein Ende

Die Evolution der Volksschule hat einen Punkt erreicht, der zum Überdenken drängt. Was der fällig gewordenen Reflexion zu unterwerfen ist, wird allerdings nicht erstmals Gegenstand einer solchen; vielmehr dürfte es sich erweisen, dass es alte, bisher chancenlose bildungsreformerische Postulate sind, denen jetzt die reale Entwicklung unbeabsichtigt Argumente zuspielt.

Die Entwicklung - das ist in diesem Fall die *Differenzierung*, und ebenso die abnehmende *Klassengrösse*. Von beiden soll hier die Behauptung aufgestellt werden, dass sie das Problem, als dessen Lösung sie gedacht waren, nicht lösen konnten. Was die Differenzierung betrifft, so ist diese Behauptung, wie angedeutet, nicht originell. Dass Homogenisierung letztlich «nicht geht», stellt eine unbestrittene Erkenntnis der Bildungswissenschaft dar. (Hopf 1974, Hausser 1980). Zum Überdenken hat die unablässig fortschreitende Differenzierung nun aber gesteigerten Anlass geschaffen, seit sie sich offenbar anschickt, eine neue, dritte Ebene zu eröffnen. Anzeichen, dass sie dabei ist, dies zu tun, kann man in der offiziellen Funktionszuweisung an die freilich anders gemeinte zürcherische «Schule in Kleingruppen» sehen, wonach diese solche Schüler aufzunehmen hätte, die in keine der vorhandenen, schon ein reichliches Spektrum

umfassenden Sonderschultypen «passen». Es handelt sich gewissermassen um die — vorläufig endgültig gemeinte Lösung eines erst differenzierungsstrategisch erzeugten Passungsproblems, und diese Lösung besteht darin, unterhalb der zweiten Differenzierungsebene — die erste wäre jene der Normalklassen — eine dritte einzurichten, als Auffangbecken für das, was zwischen den Lücken der zweiten, der Sonderschulebene, durchfällt.

Was nun die *Klassengrösse* betrifft, so schien bis anhin völlig klar, in welche Richtung die bildungspolitischen Forderungen zu gehen hatten. Nötigenfalls jenseits empirischer Erkenntnisse über den Zusammenhang von Klassengrösse und Lernerfolg wusste man immer gute Gründe für die jeweils nächste Verkleinerungsrunde vorzuweisen (OECD 1983, S. 52), und der historische Rückblick nötigte erst recht keine Zweifel auf, dass die gegenwärtige Schule effektiver war als jene des letzten Jahrhunderts mit Klassengrössen von hundert und mehr Schülern. In neuerer Zeit traten Argumente wie die angeblich immer schwieriger werdenden Schüler und die Notwendigkeit der Individualbefassung in den Vordergrund; letztere z.T. im Zusammenhang mit der ersteren oder mit einer Effektsteigerung, die jetzt im Zeichen der Chancen-Kompensation angefordert war; daneben auch einfach als Wert für sich. Daneben spielten in jüngster Zeit beschäftigungspolitische Gründe zweifellos eine Rolle. Man wird daher vielleicht nicht unbedingt einen Anlass sehen, die Richtigkeit der eingeschlagenen Strategie zu überdenken; im Gegenteil: die Ein-Lehrer-ein-Schüler-Schule hätte als unbestreitbaren Vorteil denjenigen zu verbuchen, dass mit ihr jede Differenzierungsproblematik endgültig überwunden wäre.

Wenn man nun aber — was realistisch ist — davon ausgeht, dass diese Schule nie erreicht wird, dann sollte für die Klassengrössen unterhalb dieses Extrems ein Modell gefunden werden, das der unaufhörlichen Differenzierung ein Ende setzen oder sogar eine Umkehr einleiten könnte. Die Strategie der Klassenverkleinerung wurde bis anhin als Alternative zur Suche nach einem solchen Modell verstanden bzw. als eine Massnahme, die ein solches Modell dann im Unterricht von selber entstehen lassen würde. Auf ein solches hin mag man dort tatsächlich gearbeitet haben; aber es hat den gewünschten Effekt nicht erbracht: immer noch kleinere Klassen wurden gefordert, und noch mehr Schüler wurden ausgelagert. Man hat eben nicht erkannt, dass die Klassenverkleinerung unter den bestehenden Bedingungen das Problem eher noch vergrössert als verringert.

Welcher Art diese Bedingungen sind, und wie der Zusammenhang zu Differenzierung und Klassenverkleinerung gesehen werden kann, das soll im folgenden unter Zuhilfenahme organisationstheoretischer Konzepte dargelegt werden, um zum Schluss dann die Mehrklassenschule als Gegenmodell zu präsentieren.

2. Das bürokratische Modell

2.1 Technologie, Umwelt und Hierarchie

Es gibt seit ungefähr den fünfziger Jahren in der Organisationswissenschaft eine Strömung, welche die in einer Organisation betriebene Technologie und die Eigenschaften der je spezifischen Umwelt, mit der es die Organisation zu tun hat, in den Vordergrund ihrer Theorieentwicklung stellt (Lawrence und Lorsch 1967, Perrow 1967, Van de Ven et. al. 1976; im Überblick: Robbins 1983). Leitend ist dabei die Annahme, dass es diese Eigenschaften und jene der verfügbaren Technologie sind, die die *Strukturmerkmale* einer Organisation bestimmen bzw. erklären. Die Funktion der Struktur besteht in der Bildung und Durchsetzung von Entscheidungen, und diese Entscheidungstätigkeit steht unter verschiedenen Voraussetzungen, je nachdem ob sie sich auf eine *stabile*, in ihrem Verhalten antizipierbare, oder auf eine *dynamische* und in diesem Sinn *unsichere* Umwelt bezieht; und je nachdem, ob diese Umwelt mit einer bekannten und *routinisierten* oder mit einer immer erst *neu zu entwickelnden* Technologie bearbeitet wird.

Stabilität und Bekanntheit lässt nämlich eine Führung durch vorgefasste, detaillierte und ein für allemal gültige Regeln zu, und über solche kann an höherer Stelle in der Organisation entschieden werden, und ihre Einhaltung lässt sich durch enge Aufsicht kontrollieren bzw. bewirken. Veränderliche, unsichere Umwelten und/oder unbekannte oder nicht standardisierbare Technologien erfordern hingegen fortwährende Entscheidungstätigkeit «vor Ort», also an tiefer Stelle in der Hierarchie. Vor solchen Bedingungen stehen etwa Forschungsorganisationen, aber auch, in geringerem Ausmass, traditionelle Handwerksbetriebe. Organisationen, die ihre Struktur dieser Situation angepasst haben, werden in der von Burns und Stalker (1961) entwickelten Typologie als *organische* bezeichnet, Organisationen mit starrer Regelbetonung und Zentralisierung der Entscheidungstätigkeit an hoher Stelle hingegen als *mechanische*.

In der organisationswissenschaftlichen Klassik galt der mechanische Typus als Ideal; sie setzte «Organisieren» mit dem Durchstrukturieren eines Betriebs nach dem mechanischen Modell gleich. In gewissem Sinn gilt dies auch für Max Weber, nur muss man dieser Feststellung sogleich beifügen, dass es Weber nicht darum ging, eine normative Theorie der Organisation aufzustellen; ihn interessierten die Formen der Herrschaftsausübung, und er kam zum Schluss, dass die *Bürokratie* mit ihrem System von Rechenschaftslegung, gesetzten Regeln, Sachverstand und Pflichtbewusstsein das zu diesem Zweck rationalste Instrument darstellte und sich darum universeller Verbreitung erfreuen würde.

Gegenüber dieser dualen Typologie ging Thompson (1967) einen wichtigen Schritt weiter, indem er die beiden gleichsam zu einer universalen Theorie der

Organisation verband. Danach würden Organisationen versuchen, ihren *Kern* stabil zu halten, indem sie ihn von den Einflüssen der *Umwelt* abschirmen würden. So sollte es ihnen gelingen, in Form und Takt der Handlungen autonom zu bleiben. Im Innern würde also das mechanische Modell aufrechterhalten, und damit dies möglich ist, ohne dass einerseits die Organisation ineffektiv wird oder andererseits dann doch die Instabilität der Umwelt auf des Innere durchschlägt, muss zu bestimmten Strategien Zuflucht genommen werden, die es erlauben, mit der Umwelt in Interaktion zu treten und doch autonom zu bleiben. Solche Strategien können sein: die Pufferung, das Glätten, das Rationieren u.a.m.

Im Fall der *Schule* kann nun ein destabilisierendes Moment der (näheren) Umwelt (derjenigen des Lehrers) in der Heterogenität des Rohmaterials, der Schüler, erblickt werden. Auch diese Umwelt ist unsicher; man kann aus dem Lerntempo des einen Schülers nicht auf das des anderen schliessen. Darin deutet sich schon die Strategie an, die die Schule einschlägt: die Homogenisierung. Als Kriterium hat sie den Jahrgang gewählt, und darin besteht das hauptsächliche Prinzip ihres Aufbaus.

2.2 Stoff, Jahrgangsklasse und Bürokratie

Wie verhält es sich nun mit der *Technologie*? Luhmann und Schorr haben unlängst diese Frage unter dem Stichwort des Technologie-Defizits wieder aufgerollt (1979a, 1979b, 1982). Das Stichwort deutet die Sachlage an: man zweifelt, ob es in der Erziehung überhaupt eine sichere Verbindung von Ursache und Wirkung gibt. Nun treten die Autoren zwar unter derjenigen Fragestellung an dieses Thema heran, die auch die Organisationswissenschaft interessiert, nämlich welche Möglichkeiten der *Hierarchiebildung* die hier vorfindliche Technologie zulasse. Sie handeln dann aber die Frage als Suche nach den Anforderungen an eine befriedigende Technologie des Unterrichts und als kritische Darstellung der in der Geschichte der pädagogischen Denkschulen versuchten (und gescheiterten) Ansätze ab. Um aber die vorfindbare Struktur erklären zu können, brauchen wir nur die tatsächlich betriebene Technologie zu kennen, oder genauer: diejenige Technologie, die von jenen Instanzen als praktikabel unterstellt und für verbindlich erklärt wurde, die der Schule ihre Verfassung gaben.

Diese Technologie, um die es hier geht, ist weitgehend identisch mit dem *Stoff*. Das mag erstaunen, wenn man den Stoff als das Ziel des Unterrichts sieht, als die Beschreibung des zu erreichenden Endzustandes. Daran ist nichts auszusetzen, aber er stellt trotzdem gleichzeitig das Kernstück der Technologie dar; nur durch seine Exposition kann (allenfalls) die Wirkung erzielt werden, die er gleichzeitig selber beschreibt. Man wird dagegen einwenden, dass es sich bei der Technologie der Schule um mehr handle oder handeln müsse; man wird sich auf Begriffe wie «Unterrichtstechnologie» oder «Unterrichtsorganisation»

berufen — dem kann man zustimmen, zumindest als Forderung. Aber erstens steht auch in einem umfassenderen Unterrichtsbegriff der Stoff im Zentrum, und zweitens hat die Differenz zwischen dem Stoff und dem, was ein erweiterter Technologie-Begriff zusätzlich ins Spiel bringt, etwas mit dem Problem zu tun, um das es hier geht.

Dadurch nun, dass der Stoff einerseits vorgeschrieben ist und andererseits die Technologie darstellt, wird die Technologie des Unterrichts vorgeschrieben und dadurch «stabilisiert», was heisst, dass über sie an höherer Stelle entschieden wird. Über diesen Zusammenhang sichert sich die höhere Systemebene den Durchgriff ins Klassenzimmer. Voraussetzung, dass dies auch rational gelingen kann, d.h.: dass es nicht zuweit an der Realität vorbeigeht, ist eine entsprechende Aufbereitung der Umwelt, des zu behandelnden Rohmaterials, was durch dessen Homogenisierung gelingen soll; nur wenn dieses keine Überraschungen birgt, über die schnell, an tiefer Stelle entschieden werden muss, kann das *bürokratische Führungsmodell* ohne zu grosse Ineffektivität praktiziert werden.

2.3. Gleichheit und Effektivität

Man mag nun fragen, wie man so naiv sein konnte, die Voraussetzung der Homogenität rein aufgrund der genannten Differenzierungs- und Selektionsmassnahmen für hinreichend gesichert zu halten. Diese Frage kann nur unter Hinweis auf einen veränderten *Gleichheitsbegriff* (Luhmann und Schorr 1979b, 233f.) und auf veränderte Erwartungen an die Schule beantwortet werden. Für Comenius, den Vater der Jahrgangsklasse, war Gleichheit etwas Naturgegebenes; etwas, von dem man folglich ausgehen konnte; und was an Gleichheit doch nicht ganz gegeben war, das wurde als Anomalie begriffen, die durch Gleichbehandlung verschwinden würde. Comenius forderte ausdrücklich, dass der Lehrer nie zu einem einzelnen Schüler hingehen solle, und damit er auch nie in Versuchung käme, dies zu tun, verlangte er Klassengrössen von hundert Schülern als Voraussetzung.

Rein unterrichtsorganisatorisch gesehen mag dieses Modell praktikabel gewesen sein; wie effektiv es war, dies ist eine neuere Frage, die erst mit einem Wechsel des Gleichheitsbegriffs auftrat. Vorher war man zufrieden gewesen, wenn die Schule im erreichten Bildungsprofil die ständische Gesellschaft reproduzierte. Erst als erwartet wurde, dass die Schule Gleichheit herstellen (oder jedenfalls Fortschritte in dieser Richtung bringen) würde, und als von industrieller Seite ein höheres Bildungsniveau der Arbeiterschaft verlangt wurde, sah sich die Schule vor gesteigerte Effektivitätsanforderungen gestellt (Luhmann und Schorr 1979b; Wenzel 1974). Jetzt wurde es unumgänglich, dass der Lehrer zum einzelnen Schüler «hinging». Grob gesehen fällt in diese Zeitperiode die Phase des Ernstmachens mit der Jahrgangsklasse, die bis anhin zwar die von

der Verwaltung vorgesehene, aber noch nicht überall realisierte Regel dargestellt hatte. Die nun schnell vorangetriebene Realisierung kann man aber auch als Reaktion der Verwaltung auf die vor allem in städtischen Ballungszentren jetzt schnell anwachsende *Grösse der Schulsysteme* sehen. Gerade in wachsenden Systemen sollte die Jahrgangsklasse sichern, dass der Ort der Entscheidungstätigkeit oben blieb, und dass die Entscheidungen unten, trotz wachsender Distanz zwischen den Sytemebenen, auch befolgt würden. Dazu sollte ferner eine strenge Aufsichtstätigkeit verhelfen, und die kann dort leichter fassen, wo explizite und universelle Regeln spezifiziert sind, auf deren Einhaltung geprüft werden kann. Ferner zerlegt die Jahrgangsklasse das Ziel in Teilziele und erleichtert dadurch die Überprüfung seiner Erreichung. Schliesslich wird straffe Führung im mechanischen Modell mit Erhöhung der Effektivität gleichgesetzt, deren Zustandekommen darin als blosser Regelerfüllung gedacht wird.

Zurück bleiben einige Mehrklassenschulen an der Peripherie, als weisse Flecken auf der Landkarte des schulischen Fortschritts, die auch bald durch Kolonisierung schwinden werden. Man ist noch weit davon entfernt, in ihnen ein eigenständiges Modell zu sehen, eher sind sie wegen des gewissen Masses an Unkontrollierbarkeit, das ihnen eigen ist, suspekt.

3. Individualisierung unter der Illusion der Homogenisierbarkeit

An der Basis der bürokratisch durchstrukturierten Schule versuchen Lehrer zunehmend, durch Eintreten auf den einzelnen Schüler die Leistung zu heben. Den groben Verlauf des Unterrichts planen sie weiterhin dem Stoff entlang, weichen aber in der Mikrostruktur ihrer Handlungen zunehmend vom linearen Prozessmuster ab. Sie reagieren auf die selber erzeugte Wirkung, auf die Differenz zwischen dieser und dem Ziel, stellen das weitere Prozedieren auf feed backs ab, kommen auf einzelne Stoffsequenzen zurück. Kurz: das Vorgehen im Klassenzimmer wird komplexer, und es anerkennt zunehmend zwei Referenzebenen: neben jener der Verwaltung, der Regeln, des Stoffs jene des Schülers. Soweit der Lehrer sich an letzterem orientiert, gleicht er dem *Handwerker*, der mit nicht ganz standardisierter Technologie, unter Einsatz von «Geschick», und «Ermessen», ein Material bearbeitet, das nie ganz von Überraschungen frei ist; der sich manchmal aus der Situation heraus für ein alternatives Vorgehen entscheiden muss, wobei die Reichweite solcher Entscheidungen einigermaßen absehbar bleibt. Es hiesse wahrscheinlich ein Problem konstruieren, wenn man der Verwaltung unterstellen würde, dass sie diesem Handwerker keinen Entscheidungsspielraum gewähren wolle. Andererseits fragt sich doch, wie gross dieser Raum tatsächlich ist; die Tradition der Klagen von Pädagogen über die Bürokratie, die der Natur der pädagogischen Zusammenhänge nicht gerecht werden könne und sie oft genug einschränke oder zerschneide, rechtfertigen doch eine Problematisierung in dieser Richtung.

Aber das Problem, um das es hier geht, ist grösser. Wenn der Schreiner seine Aufmerksamkeit einem einzelnen Brett zuwendet, wird er nicht aktiv von einem anderen Brett gestört. So aber nimmt sich die Realität des Unterrichts aus; vielmehr: so beginnt sie auszusehen, wenn das Comenius'sche Verbot der Individualbehandlung durchbrochen wird. Man kann die Dynamik, die dann ausgelöst wird, in einer ersten Annäherung mit einer Metapher aus der Optik verständlich machen. Danach würde der Lehrer seine Klasse jetzt statt durch ein Weitwinkel durch ein Teleobjektiv betrachten, und darum auf einen Blick nur wenige Schüler, diese aber genauer erfassen und so insgesamt, wenn er sein Objektiv über die Klasse schweifen lässt, eine grössere Varietät wahrnehmen als der nicht-individualisierende Lehrer vor der hundertköpfigen Klasse des Comenius. Unter dem Eindruck dieser Varietät würde er eine Verkleinerung der Klasse an den Extremen ihres Spektrums verlangen.

Diese Metapher ist jedoch zu statisch. Je kleiner die Klassenbestände und je häufiger und intimer die Lehrer-Schüler-Interaktionen darin werden, umso stärker entwickelt sich der Schüler von einem bloss beobachtbaren und behandelbaren Objekt zu einem handelnden, in den Unterrichtsverlauf eingreifenden *Subjekt*. Dies gilt in dem sich nun herausentwickelnden Unterrichtstypus nicht prinzipiell als unerwünscht; die Schülerreaktion wird darin benötigt und verwendet, um den Unterricht voranzutreiben. Aber nicht jede dieser Reaktionen treibt ihn in die gewünschte Richtung, die nach wie vor beschrieben ist durch das eine, uniforme Stoffprogramm.

Lehrer, die über die Probleme mit ihrer Klasse berichten, klassifizieren jetzt die Schüler nicht länger auf den Dimensionen «intelligent — dumm», «fleissig — faul» oder «ruhig — unruhig»; die neue relevante Unterscheidung trennt jetzt zwischen Schülern, die «stören» und solchen, «mit denen man arbeiten kann». Je mehr der Unterricht auf den Schüler abstellt oder passiv durch ihn beeinflusst wird, umso unsicherer ist der Kurs, den er steuert und das Ergebnis, bei dem er anlangt. Der Steuerungsaufwand erhöht sich. Aber er wird nicht nur energieintensiver, sondern er muss jetzt vor allem auch widersprüchlichen Anforderungen genügen können. Während der Lehrer sich dem einen Schüler widmet, stören die andern. Dies erhöht den Ruf nach *Klassenverkleinerung* und *Selektion*; der Lehrer übernimmt jetzt selber die Idee, dass eine homogene Schülersauswahl das Schema der ihm abverlangten Handlungen vereinfachen und konsistenter machen würde. In der nächstkleineren Klasse aber sind die Darstellungschancen für den einzelnen Schüler grösser und damit das Ausmass handlungsrelevanter und Handlung aktiv verlangender Varietät insgesamt nicht kleiner, was nach der nächsten Verkleinerungsrunde ruft.

4. Die Mehrklassenschule als Alternative

In der Mehrklassenschule nun kann man ein alternatives Prinzip im Umgang mit jener Komplexität sehen, mit der es die Schule irgendwie aufzunehmen hat. Der alternative Umgang stellt sich über eine Erhöhung der dem einzelnen Lehrer zugemuteten Altersheterogenität ein, was einen Wechsel im Modus der Komplexitätsreduktion von Struktur auf Handlung impliziert: nicht mehr das Schulsystem als Ganzes bildet die Altersheterogenität (durch strukturelle Differenzierung in je homogene Segmente) ab, sondern das Prozedieren des Lehrers im Unterricht. Auf dieser Ebene hat aber das System keine Schemen zum Umgang mit Altersheterogenität anzubieten; der Lehrer ist genötigt, sie selber zu entwickeln, und in dieser Nötigung liegt auch die Legitimation dazu, und letztlich ein Stück Autonomie des Lehrers.

Gleichzeitig hat aber dieses System kein Schema zum Umgang mit dieser Heterogenität anzubieten. Dies legitimiert den Lehrer, die Schemen selber zu entwickeln und die erforderlichen Entscheidungen selber zu tätigen.

Im Detail mögen unterschiedliche Schemen entstanden sein und praktiziert werden; alle dürften sie aber die folgenden Strategien vereinen: eine im jeweiligen Moment systematisch differenzierte Aufmerksamkeit des Lehrers gegenüber verschiedenen Gruppen; Gleichzeitigkeit verschiedener Aktivitäten im Unterrichtsraum, und Anwendung von Heterogenität auf sich selber. Mit dem dritten Punkt ist hier der Einsatz des *Helferprinzips* gemeint. Insgesamt wird das Prozedieren des Lehrers im Unterricht komplexer, trotzdem aber praktikabler, weil Entlastungsmechanismen darin eingebaut sind. Denn nicht alles Schülerverhalten braucht wahrgenommen zu werden, nicht jedes hat die Chance, Lehrerreaktionen zu bewirken; die Klasse schichtet sich in mehrere Wahrnehmungs-, Geltungs- und Handlungsebenen, vor allem, wenn Tutoren dazwischen geschaltet werden. Diese Schichtung lässt es vielleicht zu, einzelne Schüler, die in der Jahrgangsklasse stören würden, weil ihr Tempo mit jenem der Klasse nicht korreliert, vorübergehend einer tieferen Aufmerksamkeitsstufe des Unterrichts zu überlassen.

Andererseits kann man vielleicht im zwar abgestuften, aber doch weitgefächerten Aufmerksamkeitsspektrum eine Sicherung gegenüber endloser Individualisierung in der jeweils gerade mit prioritärer Aufmerksamkeit behandelten Gruppe erblicken. Die Heterogenität des Alters würde hier denjenigen Realitätsdruck ausüben, der bei Comenius von der grossen Zahl her kommen musste. Diese Überlegung mag Spekulation sein. Aber auf solche bleibt einstweilen noch verwiesen, wer über die Mehrklassenschule theoretisieren will; die in diesem Schultypus implizit betriebene Praxeologie ist noch kaum in die Explizitheit schulwissenschaftlicher Theoriebildung emporgehoben worden, und darin zeigt

sich als wissenschaftssoziologisch interessantes Phänomen, dass die Bildungswissenschaft offizieller Wertung gefolgt ist; auch sie hat die Mehrklassenschule an der Peripherie belassen. Dabei sollte sie gerade zum Ausgangspunkt und Anlass ihrer Befassung mit dieser Schule die Tatsache nehmen, dass sie offenbar den Praktiker befriedigt, und dies, wie man vermuten darf, nicht nur von ihren Resultaten her.

Etwas von dem, was die Mehrklassenschule für den Praktiker befriedigend macht, besteht wahrscheinlich im Format der Aufgabe, die sie stellt, und im Mass der Entscheidungen, die sie abverlangt; in der *Autonomie* mithin. In der Terminologie einer organisationswissenschaftlichen Schule, die hier nicht vorgestellt werden kann, nämlich in jener der «human relations» Bewegung, hat der Lehrer einer Mehrklassenschule ein *job enrichment* bzw. ein *job enlargement* erfahren, resp. — historisch richtiger — er hat das Gegenteil noch nicht erfahren: eine Verarmung und Schmälerung seiner Aufgabe. Nicht nur, dass er es mit einer grösseren Altersspanne und darum mit einer reicheren Auswahl von Persönlichkeiten zu tun hat, und dass er mit einer reicheren Varietät von Stoffen umgehen muss; er ist auch eigentlicher Unterrichtsorganisator. Als das mag sich auch der Lehrer einer Jahrgangsklasse verstehen, aber die Mehrklassenschule bietet jene Realität, die klar macht, dass er Organisator sein muss. (Was dies für die Professionalisierungs-Chancen des Lehrerberufs bedeutet, siehe Niederberger 1984, S. 155-162).

Organisieren heisst entscheiden, und es wird sich jetzt weisen müssen, wie weit Entscheidungsspielraum von der staatlichen Bürokratie zuzückerobert werden kann, wenn versucht werden soll, der Mehrklassenschule neues Terrain zu geben, sie aus der Peripherie sukzessive, unter sorgfältiger Evaluation sich einstellender Vor- und Nachteile, herauszuholen und an die Zentren heranzuführen. Der Widerstand wird letztenendes wahrscheinlich nicht einmal so sehr von den Repräsentanten der Bürokratie ausgehen - die können sich auf ein wirksames Führungsinstrument verlassen, auf den reglementierten Stoff — sondern von jenen, die sich in der überdifferenzierten Schule eingerichtet haben und auf sie nicht verzichten wollen. Denn mit der Differenzierung der Schulstruktur ist eine Differenzierung der Beschäftigungsstruktur im Bildungssystem einhergegangen, so dass jetzt in gewissen Segmenten ein Interesse an der Erhaltung dieser Differenzierung mit dem Interesse an der Erhaltung der eigenen Position gekoppelt ist.

Dabei sind genügend Vorteile denkbar, die eine Verbreitung der Mehrklasse rechtfertigen könnten. Was die unterrichtsinterne Regulation des Schülerverhaltens betrifft, haben wir unsere Vorstellung andernorts präsentiert (Niederberger 1984). Man kann daran anschliessend weiter spekulieren, dass die Mehrklassenschule *sozialisierende Mechanismen* in Gang setzen könnte, die auch

ausserhalb des Unterrichts, in einem breiteren Kontext und letztenendes im Interesse des Kindes selber erwünscht sein könnten. Die Tatsache, dass die Mehrklassenschule Kinder verschiedenen Alters im sozialen Anlass «Unterricht» zusammenführt und sie zur leichteren organisatorischen Bewältigung des Unterrichts untereinander interagieren lässt, setzt die altersgemischte Kindergruppe als Sozialisations-Agentur eigener Art und Dynamik wieder in Stand. Ältere Kinder sind attraktive Modelle für jüngere, und sie setzen Normen für diese. Man hat in dieser von der *Kinder-Subkultur* weitgehend autonom besorgten Regulierung des Heranwachsens lange Zeit nur Negatives gesehen. Es darf aber nicht vergessen werden, dass in dieser Subkultur gerade das Erwachsenwerden als Wert weitgehend dominiert und die informellen Strukturen der Kinder-Gruppen hervorbringt. Diese Strukturen repräsentieren, wenn auch vielleicht nicht ausschliesslich, die Abstufungen unter den Kindern unter dem Gesichtspunkt der Aneignung von Erwachsenen-Kompetenzen. Und über diese Abstufungen führt die Kinder- zur Erwachsenen-Gesellschaft hin, obwohl nicht bruchlos; aber sie stellt konkretere und naheliegende Ziele zur Verfügung, die leichter zu erreichen sind, und die zu verfolgen psychisch gratifizierender ist.

Das System der Jahrgangsklassen *zerlegt* dieses *urwüchsige Sozialisationskontinuum* in künstliche, vergleichsweise beziehungslos übereinandergeschichtete Gruppen, die untereinander nur noch über Geschwisterbeziehungen verbunden sind, und gerade an solchen ist die Kinder-Gesellschaft, als Implikation der Kleinfamilie, ebenfalls ärmer geworden.

LITERATUR

- Hausser, K.* Die Einteilung von Schülern. Theorie und Praxis schulischer Differenzierung. Weinheim/Basel 1980.
- Hopf, D.* Differenzierung in der Schule. Stuttgart 1974.
- Lawrence, P.R. und I. W. Lorsch*
Organisation and Environment. Boston 1967.
- Luhmann, N. und K.-E. Schorr*
Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: ZfPäd., 25 (1979a) S. 345-365.
- Luhmann, N. und K.-E. Schorr*
Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979b.
- Luhmann, N. und K.-E. Schorr (Hrsg.)*
Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt 1982.

- Niederberger, J. M.* Organisationssoziologie der Schule. Stuttgart 1984. OECD, L'Enseignement obligatoire face à l'évolution de la société. Paris 1983.
- Perrow, C.* A Framework for the Comparative Analysis of Organizations. American Sociological Review, April 1967, S. 194-208.
- Robbins, St. P.* Organization Theory. The Structure and Design of Organizations. Englewood Cliffs, New Jersey 1983.
- Thompson, J. D.* Organizations in Action. New York 1967
- Van de Ven, A. H., Delbecq, A. und Koenig, R.* Determinants of Coordination Modes within Organizations. In: American Sociological Review, April 1976, S. 322-338.
- Wenzel, F.* Sicherung von Massenloyalität und Qualifikation der Arbeitskraft als Aufgabe der Volksschule. In: F. Nyssen und H. Waldeyer, Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert. Frankfurt 1974, S. 323-386.

RÉSUMÉ

La bureaucratie et l'avenir des classes à degrés multiples

Le présent article tente de situer les classes à degrés multiples dans le cadre d'une typologie de la sociologie de l'organisation. La stratégie de différenciation formelle correspond à la gestion exigée par la bureaucratie d'état, mais pas plus que la réduction de la taille des classes, elle n'apporte de solution satisfaisante aux problèmes d'organisation que pose l'enseignement. Les classes à degrés multiples, elles, ne visent pas à réduire la complexité de la situation dans laquelle se déroule l'enseignement, mais plutôt à s'en accommoder.

SUMMARY

Bureaucracy and the future of the multipleform class

The aim of this paper is to place the multipleform class within the framework of a typology of organizational sociology. The strategy of formal differentiation complies with the claims for leadership of state bureaucracy but it doesn't yield a solution for the organizational problems of teaching, just as little as the reduction of class-size. However, the multipleform class doesn't try to reduce the complexity of the teaching situation but to cope with it.