

Sozialökologische Ansätze als Forschungsstrategie und Handlungskonzepte

Bargel, Tino

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Bargel, T. (1981). Sozialökologische Ansätze als Forschungsstrategie und Handlungskonzepte. In W. Schulte (Hrsg.), *Soziologie in der Gesellschaft: Referate aus den Veranstaltungen der Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, der Ad-hoc-Gruppen und des Berufsverbandes Deutscher Soziologen beim 20. Deutschen Soziologentag in Bremen 1980* (S. 427-431). Bremen: Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-188998>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

SOZIALÖKOLOGISCHE ANSÄTZE ALS FORSCHUNGSSTRATEGIE UND HANDLUNGSKONZEPTE

Tino Barge1

1. Nicht selten wird die Hinwendung zu einer neuen methodischen oder konzeptuellen Perspektive mit Hinweisen auf "Modezyklen" oder "akademische Interessen" abgetan. Es mag offen bleiben, inwieweit dies auch für die Diskussion um Sozialökologie und "human ecology" in den letzten Jahren gilt (vgl. Walter/Oerter 1971; Walter 1980). Als Ausweis des zunehmenden Interesses an sozialökologischer Forschung und ihrer Anwendung können die beiden Sammelbände "Region und Sozialisation" (Walter 1980) und "Sozialökologische Einflußfaktoren familialer Sozialisation" (Vascovics 1981) gelten.

Was die sozialökologische Perspektive ausmache, ist öfters schon von Soziologen, Psychologen und Erziehungswissenschaftlern zu bestimmen versucht worden. Vier Charakteristika sozialökologischer Forschungsstrategie seien hier hervorgehoben:

- Gegenüber einer "atomistischen" Zerlegung und Behandlung von Strukturen und Prozessen setzt sie eine eher ganzheitliche Betrachtungsweise, um "molekulare" Einheiten, Konfigurationen oder Typen herauszuarbeiten. In diesem Sinne ist die Forderung Bronfenbrenners zu verstehen: "... den Schwerpunkt auf die gleichzeitige, nicht-additive Wirkung eines Bündels von Variablen, die ein ... integriertes System bilden" zu legen und die "spezifische Wirkung unterschiedlicher Systeme" zu untersuchen (1976, 207).
- Dementsprechend interessiert weniger der korrelative Zusammenhang einzelner Variablen und Faktoren, sondern die Bemühungen richten sich auf Mehrebenenanalysen. Das Gewicht wird auf die Einbeziehung von Einheiten verschiedener Aggregatstufen gelegt, um ihre Beziehungen und Wechselwirkungen zu analysieren (vgl. Eirnbter 1977). Die Fruchtbarkeit des Mehrebenenansatzes für die Erforschung der Dynamik der Schulentwicklung haben bereits Klemm/Rolff betont (1977, 559).
- Die in die Untersuchung einbezogenen Einheiten sollten nach Möglichkeit nicht als bloße "Aggregate" (z.B. einfache statistische Klassen wie Wohnortgröße) oder "soziale Kategorien" (wie z.B. Schichtzugehörigkeit) berücksichtigt werden, denn damit werden Interaktions- und Wirkungssysteme in solcher "black-box" belassen. Es geht vielmehr darum, sie als soziale Systeme und Netzwerke zu identifizieren und zu entfalten.
- Gegenüber einer "künstlichen" Herstellung und Reduzierung von sozialen Situationen und Verhältnissen in Laboruntersuchungen oder bei Tests, sollte die Komplexität und Interdependenz der interessierenden Verhältnisse bewahrt bleiben. Dies hat Folgen für die Präferenz bestimmter Forschungsmethoden als auch für die Aufbereitung und Analyse gewonnener Daten und Informationen.

Die angeführten vier Prämissen einer sozialökologischen Forschungsstrategie gelten sowohl für Ansätze, die sich der sozialen Wirklichkeit als "objektivem

Bedingungsgefüge" zuwenden, als auch für Ansätze, die Erfahrungs- und Handlungswelten als "subjektive Sinnkognitionen" aufarbeiten oder rekonstruieren wollen. Die Überzeugung von der räumlichen Verortung und Verteilung des Sozialen wie von den sozialen Konsequenzen und Bedeutungen des Räumlichen ist für die sozialökologische Forschung konstitutiv: Damit ist zugleich ihr Paradigma wie ihr Untersuchungsgegenstand umrissen. Dabei hat sie sich den konkreten Konstellationen von lokalen und regionalen Umwelten - Gemeinden, Quartieren, Soziotopen - zuzuwenden und über eine vergleichende Sozialökologie in ihrer Spezifität zu verstehen sowie ihre Auswirkungen auf individuelle wie auch auf institutionelle Verhältnisse und Entwicklungen klären (vgl. Bahrtdt 1974).

2. Der sozialökologischen Perspektive kommt für politische, planerische und pädagogische Handlungszusammenhänge eine besondere Bedeutung zu. Analytischer Ansatz der Bildungsforschung und strategischer Ansatz der Bildungspraxis können unter dieser Perspektive eine konzeptuelle Einheit bilden. Dies gilt für die Steuerungsprobleme der Bildungs- und Schulpolitik, die unter dieser Perspektive die kommunalen und schulischen Handlungsmöglichkeiten in den Vordergrund rückt (vgl. Russig-Kalfass 1977). Im Blick auf die Zukunft der Schule kann davon ausgegangen werden, daß die Bestands- und Entwicklungsprobleme der Schulen eine solche bildungspolitische Wende aufdrängen werden (vgl. den Beitrag von H. Weisshaupt in diesem Band). Das trifft ebenfalls zu für die weiteren Reformstrategien hinsichtlich der Schulorganisation, Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung. Es läßt sich begründen und erwarten, daß im Unterschied zu bisherigen Reformstrategien regionalisierte Ansätze (Regionale Pädagogische Zentren, Pädagogische Entwicklungsböcke) ertragreicher und damit zu favorisieren sind (vgl. Jungblut 1979; Hansen/Rolff 1980). Für die Bildungsplanung gilt, daß sie ihren Ansprüchen an Planungsanalyse und -vorsorge zukünftig wohl nur gerecht werden kann, wenn sie von möglichst kleinräumigen Einheiten her Entwicklungen aufzeigt und die Auswirkungen bildungspolitischer Optionen nicht bloß global, sondern für sehr verschiedene lokale und regionale Kontexte prüft. In der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen und Innovationen im Bildungsbereich blieben sozialökologische Ansätze bisher allzu vernachlässigt. Evaluative Vergleiche und Implementationsvorhaben sind ohne Berücksichtigung der Bewährung in einem konkreten örtlichen Kontext nur unzureichend abgesichert. Dies zeigen insbesondere Studien zur Entwicklung von Gesamtschulen (vgl. BargeI et al. 1979; Tillmann et al. 1979; ebenso der Beitrag von Kuthe/Reinhardt in diesem Band). Aus den Defiziten traditioneller Evaluationspraxis hat sich in den USA wie hierzulande das Konzept der "human ecology" (Bronfenbrenner 1976) und der sozialökologischen Evaluation entwickelt (vgl. AG Soziale Evaluation 1973). Schließlich und endlich dürfte

auch für das Konzept einer gemeinwesenorientierten, offenen Schule der Bezug zur sozialökologischen Perspektive auf der Hand liegen (vgl. Zimmer 1978; den Beitrag von E. Raab in diesem Band).

3. Hinsichtlich des theoretischen Anspruchs und methodischen Zugangs lassen sich grob folgende Ansätze sozialökologischer Bildungsforschung unterscheiden:

Beschreibung regionaler Disparitäten über Regionaltypologien

Diese Ansätze verwenden Aggregatdaten der amtlichen Statistik bzw. auf räumliche Einheiten aggregierte Individualdaten. Sie beschränken sich größtenteils auf die Darstellung regionaler Unterschiede der Bildungsbeteiligung und verbinden die Deskription regionaler Disparitäten mit einzelnen Variablen, die als verursachend angenommen werden. Diese Studien zur regionalen Bildungsforschung sind im Vorfeld sozialökologischer Fragestellungen angesiedelt. Als sozialökologisch lassen sich Arbeiten dieser Gruppe erst kennzeichnen, wenn die verursachenden Faktoren theoretisch begründet und systematisch gebündelt werden. Sie beziehen sich dabei auf Ansätze in der Wirtschafts- und Sozialgeographie, der Stadtsoziologie und der Sozialisationstheorie.

Analyse von Zusammenhängen zwischen Bildung und lokaler Umwelt

Innerhalb dieser Gruppe gibt es einerseits "objektivistische" mehrbenenanalytische Ansätze, die Aggregatdaten und Individualdaten kombinieren, zumeist aus der amtlichen Statistik oder der Survey-Forschung herrührende Daten. In diesen Studien einer "quantitative social ecology" (vgl. Dogan/Rokkan 1969) sollen Effekte des lokalen Kontextes auf individuelles Verhalten erfaßt werden.

Andererseits liegen Studien vor, die sich als "subjektivistische" Umweltanalysen charakterisieren lassen, ebenfalls mehrere Ebenen unterscheiden, sich jedoch auf die Umwelterfassung unter lebensweltanalytischen Gesichtspunkten beziehen, als Fallstudien konzipiert sind und zumeist mit qualitativen, offenen Erhebungsmethoden arbeiten.

Analyse der inneren und äußeren Ökologie von Bildungsinstitutionen

Die Studien, die dieser dritten Gruppe zuzurechnen sind, lassen sich vor allem danach unterscheiden, ob sie nur die innere Ökologie von Bildungseinrichtungen behandeln - worauf bislang der Schwerpunkt von Empirie und Theorie gelegen hat -, oder ob Zusammenhänge und Wechselbeziehungen zwischen Bildungseinrichtungen, ihren Entwicklungsprozessen und dem schulischen Kontext untersucht werden (vgl. Eggleston 1967).

Um die an verschiedenen Stellen zu verschiedenen Themen begonnenen Arbeiten sozialökologischer Provenienz im Bereich von Bildungs- und Sozialisationsforschung zusammenzubringen, zu bündeln, auszutauschen und weiter zu entwickeln, ist die Arbeitsgruppe "Sozialökologie von Bildungsinstitutionen" im Rahmen der Sektion Bildung und Erziehung eingerichtet worden. Für ihre Diskussion anlässlich des 20. Soziologentages stellte sie sich das Thema: Die Zukunft der Schule. Damit sollte einerseits die Aufmerksamkeit auf die erwartbaren Probleme der Schulentwicklung gelenkt werden, die für eine sozialökologische Bildungsforschung Herausforderung und Chance zugleich darstellen. Andererseits soll mit diesem Thema

hervorgehoben werden, in welchem Maße Schule (und andere Bildungseinrichtungen) in ihrer Entwicklung ihrem ökologischen Kontext verhaftet sind und daß die Realisierung bildungspolitischer Ziele nicht allein von gesamtgesellschaftlichen Kräfteverhältnissen abhängig ist, sondern von konkreten regionalen Konstellationen.

4. Im Hinblick auf die Praxis der Schule und ihrer Zukunft bedarf es verstärkt sozialökologischer Aufklärung und Konzeptualisierung. Als erstes Problemfeld ist dabei an die fördernden und hemmenden Bedingungen in verschiedenen Kontexten für die Schulentwicklung zu denken: welche Abläufe und welche Wechselwirkungen sind in einzelnen Kontexten vergleichend festzustellen? - Verbunden ist damit die Frage nach den Transformationschancen von Schule unter verschiedenen sozialen und politischen Konstellationen.

Als zweites Problemfeld sind die sozialisatorischen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen in verschiedenen Gebieten zu nennen, wobei nicht nur an einzelne Quartiere eigenen Charakters zu denken ist, sondern auch an spezifische Problemgebiete oder bislang vernachlässigte "ökologische" Einheiten - wie etwa die Straße (vgl. J. Zinnecker 1978). All dies wäre im Blick auf die Schule zu betrachten: wie Schule daran anknüpfen könnte, wie sie dies zu berücksichtigen hätte und inwieweit daraus erwachsende Erkenntnisse in die Lehrerausbildung und -fortbildung eingebracht werden könnten (vgl. den Beitrag von Gaiser/Hübner/Müller in diesem Band)?

Als drittes Problemfeld ist die Frage nach der Öffnung und Gemeinwesenorientierung der Schule weiter zu bearbeiten. Nicht nur der Stellenwert von Schulsozialarbeit ist zu behandeln, sondern vor allem auch das Konzept selbst inhaltlich weiter auszufüllen. Dabei bleibt zu bedenken, welche sozialen Folgen und Nebenfolgen solche Schulkonzeption beinhalten kann (im Hinblick auf Ausgleich oder Verfestigung von Ungleichheiten und Disparitäten, im Hinblick auf die selektiven und sozialisatorischen Funktionen von Schule). Schließlich dürfte nicht vernachlässigt werden, gezielter die Chancen und Widerstände auf den verschiedenen politischen Ebenen gegenüber einem solchen Konzept von Schule und den verbleibenden Handlungsspielräumen für die Kommunen wie für die einzelnen Schulen auszumachen.

Diesen hier knapp umrissenen Fragen wird in der weiteren Arbeit der Arbeitsgruppe "Sozialökologie von Bildungsinstitutionen" schrittweise nachzugehen sein.

Literatur

- Arbeitsgruppe soziale Evaluation (T. Bargel; K. Gloy; U. Heinke; G. Presch; H. Walter): Beiträge zum Konzept sozialer Evaluation: Elemente und Probleme. In: Zimmer, J. (Hg.). Curriculumentwicklung im Vorschulbereich. Bd. 2. München 1973.
- Bahrndt, H.P.: Umwelterfahrung. München 1974
- Bargel, T.; M. Kuthe; H. Schober: Gesamtschule und Gemeinde. Entwicklung und Situation von Gesamtschulen in verschiedenen Umfeldern. Paderborn 1979.
- Bertram, H.: Sozialökologische Konzepte in der Sozialisationsforschung. In: H. Walter/R. Berter (Hg.): Ökologie und Entwicklung. Donauwörth 1979, 210-228.
- Bronfenbrenner, U.: Ökologische Sozialisationsforschung. (Hg. K. Lüscher). Stuttgart 1976.
- Dogan, M./Rokkan, St. (Hg.): Quantitative Ecological Analysis in the Social Sciences. Cambridge/Mass. 1969.
- Eggleston, S.J.: The Social Context of the School. London - New York 1967.
- Eirmbter, W.H.: Ökologische und strukturelle Aspekte der Bildungsbeteiligung. Weinheim - Basel 1977.
- Hansen, G.; H.-G. Rolff: Was kommt nach den Schulversuchen? Ansätze weiterführender Strategien. In: Rolff/Hausen/Klemm/Tillmann (Hg.) Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 1, Weinheim-Basel 1980, 191-210.
- Jungblut, G.: Regionale Bedingungen der Curriculumentwicklung. Frankfurt - New York 1979.
- Klemm, K.; H.G. Rolff: Zur Dynamik der Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Vol. 23, 1977, 551-562.
- Rolff, H.-G.; G. Hansen, K. Klemm; K.-J. Tillmann (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 1. Weinheim-Basel 1980.
- Russig-Kallfass, S.: Handlungsspielräume kommunaler Schulentwicklungsplanung. Weinheim-Basel 1977.
- Tillmann, K.-J.; M. Bussigel; E. Philipp; E. Rösner: Kooperative Gesamtschule - Modell und Realität. Weinheim - Basel 1979.
- Walter, H.; R. Berter (Hg.): Ökologie und Entwicklung. Donauwörth 1979.
- Walter, H.: Ökologische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: K. Hurrelmann/St. Ulich: Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim - Basel 1980, 285-298.
- Zimmer, J.: Zur Entstigmatisierung von Schule. In: b:e (betrifft:erziehung), 1. Jg., Heft 2, 1978, S. 36-41.
- Zinnecker, J.: Recherchen zum Lebensraum des Großstadtkindes. Eine Reise in verschüttete Lebenswelten und Wissenschaftstraditionen. In: Muchow, M./H.H. Muchow: Der Lebensraum des Großstadtkindes. Bensheim 1978.