

Inhalt

1. Beitrag:

Michael Sertl

Grundlinien einer Soziologie der Schule. Einige Überlegungen zur soziologischen Forschung und Theoriebildung an Pädagogischen Akademien

4

2. Rezension:

Andreas Paschon und Josef Thonhauser

Deutsche Gesellschaft für Evaluation (Wolfgang BEYWL): Standards für Evaluation. Köln: Eigenverlag, 2002.

19

3. Interna:

Kontaktstelle für Nachwuchs-WissenschaftlerInnen in der ÖFEB

23

4. Ankündigungen

Tagungsband über die 1. Tagung der ÖFEB in Salzburg, 24. – 26. September 2001

24

2. Tagung der ÖFEB in Klagenfurt, 19. – 21. September 2002

26

Impressum:

Der Newsletter erscheint halbjährlich.

Herausgeberin und Medieninhaberin:

Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen

Redaktion:

Josef Thonhauser

Für den Inhalt verantwortlich:

Josef Thonhauser, Universität Salzburg, 5020 Salzburg, Akademiestr. 26.

Layout:

Jörg Sams, Universität Salzburg, 5020 Salzburg, Akademiestr. 26

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen! Liebe Freunde der ÖFEB!

Den Mitgliedern der ÖFEB waren zwei Ausgaben eines Newsletters pro Jahr versprochen worden. Die Veröffentlichung von PISA 2000 und die nachfolgenden Diskussionen darüber waren uns Anlass genug, eine Sondernummer aufzulegen. Deshalb haben wir uns mit NL 1/2002 ein wenig Zeit gelassen. Aber nunmehr liegt er vor, nachdem er auf einen stattlichen Umfang angewachsen ist.

Ich hoffe, die ausgewählten Inhalte finden auch diesmal Ihr Interesse. Wir sind dankbar, wenn Sie weitere Interessenten auf unser Periodikum hinweisen und der ÖFEB auf diese Weise neue Freunde und Mitglieder gewinnen.

Josef Thonhauser

Salzburg, im Mai 2002

Michael Sertl, PA des Bundes in Wien:

**Grundlinien einer Soziologie der Schule.
Einige Überlegungen zur soziologischen Forschung und Theoriebildung an
Pädagogischen Akademien***

(überarbeitete Fassung eines Vortrags bei der Fachtagung der Lehrkräfte für Pädagogische Soziologie an Pädagogischen Akademien, Spital/Pyhrn, Mai 2001)

0. Einleitung

Ich möchte in den folgenden Überlegungen meine Erfahrungen aus 15 Jahren Schulforschung und 10 Jahren Lehre der Pädagogischen Soziologie an Pädagogischen Akademien zusammenfassen. Meine Perspektive ist die eines Soziologen, nicht die eines Lehrerbildners. Im Vordergrund stehen für mich Überlegungen zur Forschung, die in meiner Biografie die längere Geschichte hat als meine Tätigkeit als Lehrerbildner. Ich spreche hier als Sprecher der ÖGS¹-Sektion „Bildungs- und Pädagogische Soziologie“. Entscheidend für meine Überlegungen waren bzw. sind die (aus meiner Sicht als Schulmann) eher enttäuschenden Erfahrungen beim Freiburger Soziologie-Kongress 1998 und die Auseinandersetzung mit der angelsächsischen „(New) Sociology of Education“. Letztere muss ich hier aus Platzgründen auf ein Minimum beschränken.

Ich denke, ich formuliere hier einen sehr hohen Anspruch und bin mir bewusst, dass manche meiner Überlegungen noch nicht ganz ausgereift sind. Vielleicht sind manche Überlegungen auch etwas realitätsfern. Ich hoffe auf jeden Fall, mit diesen Überlegungen eine Diskussion um eine noch zu verankernde Soziologie der Schule anzuregen und gleichzeitig auch einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Pädagogischen Akademien in Richtung Hochschule zu leisten.

Mein Vortrag hat folgende Struktur:

1. Zwei Beispiele aus meiner Forschungspraxis als Ausgangspunkte, einmal mit Fokus Forschung, einmal mit Fokus Theoriebildung
2. Drei Konzeptionen des Verhältnisses von Pädagogik und Soziologie
 - 2.1 Pädagogische Soziologie
 - 2.2 Soziologie für Lehrer
 - 2.3 Bildungssoziologie
3. Einige Probleme der deutschen Bildungssoziologie
4. Anmerkungen zur soziologischen Theoriebildung durch PA-ProfessorInnen
5. Drei Beispiele für soziologische Schulforschung
6. Schlussfolgerungen

ad 1. Meine Ausgangspunkte

* Ich danke Josef Thonhauser für die Idee und die Möglichkeit, diesen Vortrag im ÖFEB-Newsletter abzdrukken. Für die kritische Durchsicht des Manuskripts bedanke ich mich außer bei ihm auch bei Angelika Paseka und Franz Ofner.

¹ ÖGS = Österreichische Gesellschaft für Soziologie

Ich habe für die folgenden Überlegungen zwei Ausgangspunkte.

Der erste ist meine bzw. unsere Untersuchung aus dem Jahre 1996, wo ich gemeinsam mit Studierenden des 3. und 4. Semesters erste Erhebungen zum sogenannten „Wiener Mittelstufenatlas“ gemacht habe.² Ich wollte einfach das Defizit an sozialstatistischen Daten mit einfachsten Mitteln bekämpfen. Die Forschungsfrage lautete schlicht und einfach: Welchen Einfluss üben die Variablen Soziale Herkunft (Berufs- und Bildungsstatus der Eltern), VS-Standort, Geschlecht, Staatsbürgerschaft und Muttersprache auf das Übertrittsverhalten nach der Volksschule aus? Dazu haben wir die Schülerstammlblätter bzw. Evidenzblätter einiger ausgewählter Volksschulen ausgewertet und zur Herkunftsdimension (Berufs- und Bildungsstatus der Eltern) – da besteht ja das große Manko – die KlassenlehrerInnen befragt. Zugegeben eine sehr vage Methode, aber immerhin, bei entsprechend strenger Prüfung bringt sie doch brauchbare Ergebnisse.³ Ich glaube, ich überrasche niemanden, wenn ich jetzt gleich folgende Ergebnisse referiere, die wir unter dem Titel „Die Guten ins AHS-Töpfchen, die D-Schicht ins HS-Kröpfchen“ publiziert haben: Selbstverständlich ist es die Sozialschicht, die den größten Einfluss hat, gefolgt von Schulstandort, Muttersprache und Staatsbürgerschaft, alle im signifikanten Bereich. Keinen Einfluss hat das Geschlecht.

So weit, so wenig überraschend und bekannt. Was mich aber selber überrascht hat, war ein nicht beabsichtigtes Nebenergebnis, das ich auch nirgends publiziert habe; nämlich dass die Varianz zwischen Parallel-Klassen an einem Schulstandort erheblich größer sein kann als jene zwischen Schulstandorten. Konkret war das Übertrittsverhalten an einem Standort folgendermaßen: in Klasse a 80% Übertritte in die AHS, in Klasse b 20%. Mögliche Erklärungen wären, dass bei der Einschulung bereits eine Selektion in Gute und Schlechte gemacht wird. Ich erinnere mich an meine eigene Schul- bzw. Schülerzeit, wo die a-Klasse immer die Elite-Klasse war und die folgenden Parallelklassen sozusagen zweitklassig waren. Eine andere Erklärung könnten vollkommen unterschiedliche Auffassungen der klassenführenden LehrerInnen sein. Eine dritte, dass in der a-Klasse die katholischen und damit österreichischen Kinder zusammengefasst sind und in der b-Klasse die „Ausländer“-Kinder gehäuft sind usw. usf. Ich will mich da nicht weiter in Spekulationen ergehen.

Was ich mit diesem Beispiel andeuten will, ist folgendes: Es entspricht einem weit verbreiteten Verständnis von soziologischer Schulforschung, dass man sich eigentlich mit dem Aggregat Schultyp oder bestenfalls Schulstandort als kleinster Analyseeinheit zufrieden gibt. Die einzelne Schule wird in einer solchen sozialstatistischen Betrachtungsweise als Black Box betrachtet, die sich soziologischer Forschung und Analyse entzieht. Ja, ich weiß es gibt oder gab auch die Untersuchungen zu den Einstellungen der LehrerInnen und ihrem Einfluss auf Erfolg und Nichterfolg der Kinder. Aber das war schon eine ganz andere Betrachtungsweise, die mit den sozialstatistischen Daten nicht oder nur selten in Zusammenhang gebracht wurde. Was ich sagen will ist, dass mit dem sozialstatistischen Befund „Die Guten ins AHS-Töpfchen, die D-Schicht ins Hauptschulkröpfchen“ noch nicht viel getan ist. Jetzt müsste meiner Meinung nach erst die soziologische Forschung beginnen. Wie reproduziert sich eigentlich dieses Bildungsverhalten? Was ist der Beitrag der LehrerInnen, der Eltern, der SchülerInnen selbst? Und das Schulklima? Die Zusammensetzung des Kollegiums usw. usf.⁴ In diese Richtung müsste es gehen und das meine ich, wenn ich eine Soziologie der Schule einfordere, also eine soziologische Forschung, die den Schulstandort nicht nur als Ort der Schulentwicklung mit mehr oder weniger Effizienz ernst nimmt, sondern als Ort der sozialen Reproduktion.

² Vgl. Sertl 1997

³ Eine kritische Darstellung der Ergebnisse und Methode dieser Untersuchung findet sich in Sertl 2000a.

⁴ Einige Anregungen, besonders mit Bezug auf Bourdieu, finden sich bei Lener 1999.

Zweiter Ausgangspunkt: In meinem Aufsatz zum Thema Leistungsbeurteilung (vgl. Sertl 2000b) schreibe ich in der Einleitung folgendes: „Die neuen ... Formen der Leistungsbeurteilung sind ein Symptom für eine Entwicklung, die sowohl von Soziologen als auch von Pädagogen – mit unterschiedlichem Begriffsverständnis – ‚Individualisierung‘ genannt wird.“ Das ist doch wirklich seltsam. Da verwenden zwei Wissenschaften den gleichen Begriff auf ziemlich unterschiedliche Weise. Ein Pädagoge wird „Individualisierung“ als eine genuin pädagogische Aufgabe definieren: als Gestaltung eines Unterrichtsarrangements, das die optimale Entfaltung der individuellen Potenziale jedes einzelnen Schülers gewährleistet. Dass das in der Regel- und Pflichtschule nur selten möglich ist, nimmt der Pädagoge ungefähr so wahr: Die gesellschaftlichen Verhältnisse lassen die notwendige Individualisierung nicht zu.

Ein Soziologe muss „Individualisierung“ spätestens seit Ulrich Becks Risikogesellschaft (1986) als entstrukturierende Tendenz im Spätkapitalismus kennengelernt haben, also das Heraustreten von Ambitionen und Lebensläufen aus schichtgebundenen Mustern. Natürlich hat Beck seine Vorläufer, z.B. Elias und Foucault. Und steckt nicht in der Rede vom Individuum oder von der Freiheit des einzelnen geradezu ein programmatischer Kern für die Entwicklung moderner Gesellschaften? Individualisierung ist also zweierlei: einerseits ideologisches Programm der Moderne, andererseits tatsächliches Produkt des gesellschaftlichen Wandels.

Aber dieses soziologische Verständnis ist doch wahrlich etwas anderes als die normative Aufgabe, die sich PädagogInnen mit der Individualisierung stellen. Dabei haben beide Verständnisse, da bin ich ganz sicher, dieselben Wurzeln. Worum es mir geht, und diese Aufgabe würde ich auch als Aufgabe einer Soziologie der Schule sehen, ist, dass diesem pädagogischen Handeln ein soziologisches Verständnis gegenüber oder zur Seite gestellt wird. Ich hoffe, es klingt nicht überheblich, wenn ich sage, Aufgabe der Soziologie ist es, das pädagogische Handeln in einen institutionellen und gesellschaftlichen Kontext zu stellen.

Dieser zweite Zugang geht auf das Thema Theoriebildung ein.

ad 2.

Damit bin ich beim ersten Hauptteil meiner Ausführungen. Ich untersuche kurz, wie das Verhältnis von Pädagogik und Soziologie bis jetzt konzipiert war.

Ich sehe da drei Konzepte:

1. die Pädagogische Soziologie
2. die Soziologie für Lehrer
3. die Bildungssoziologie

ad 2.1.

Diese Konzeption ist die traditionelle deutsche Konzeption, die in der Lehrerbildung bis heute namensgebend ist. Dabei wird die Soziologie, und hier in erster Linie die Sozialisationsforschung, als Hilfswissenschaft für das Verständnis des pädagogischen Prozesses verstanden. Diese Pädagogische Soziologie ist verbunden mit den Namen Carl Weiß, Aloys Fischer und Theodor Geiger und hatte ihren Höhepunkt in den 30er Jahren. Aufgabe einer so verstandenen Päd. Soziologie war und ist es, - ich verkürze jetzt bewusst - empirische Befunde über das „Milieu“ der Kinder zu liefern, um den pädagogischen Prozess zielsicherer zu gestalten. Dabei folgen Pädagogik und Soziologie vollkommen unterschiedlichen Logiken:

Die Pädagogik ist ihrem Selbstverständnis nach keine empirische Wissenschaft. Sie thematisiert den Prozess des Mündig-Werdens und geht dabei hermeneutisch vor. Sie versteht sich als Kunst und nicht als Wissenschaft (Max Horkheimer; zit. nach Chisholm 1996, 200). Dort wo Soziologie analytisch vorgeht, aufzudecken versucht, was vor sich geht, geht es der Pädagogik um das richtige Handeln, um einen normativ-ethischen Diskurs.

Eigentlich hat sich ein solches Verständnis von Pädagogik schon längst überholt und damit auch die Grundlage für das, was in unserem Lehrplan immer noch Pädagogische Soziologie heißt. Seit den 60er Jahren haben die Universitäten begonnen, ihre einschlägigen Abteilungen in erziehungswissenschaftliche Institute oder Abteilungen umzubenennen. Damit ist ein wissenschaftstheoretischer Paradigmenwechsel angezeigt, der die allgemeine Herrschaft empirisch-positivistischen Denkens markiert; und in dieser Weltsicht spielt die Soziologie mit ihrer Methodik zweifellos eine führende Rolle. Darauf spielte auch Paul Jungbluth an, als er in seinem Vortrag die Soziologie als eigentlich sehr erfolgreich charakterisierte.⁵ Er wies vollkommen zu recht darauf hin, dass heute typisch soziologische Fragestellungen wie etwa die nach dem gleichen bzw. ungleichen Zugang zu den verschiedenen Bildungsinstitutionen zum Standardrepertoire erziehungswissenschaftlicher Forschung gehören.

Was sicher keinen Platz hat in der bildungs- oder schulsoziologischen Forschung nach meinem Verständnis sind pädagogische Fragestellungen oder anders ausgedrückt: das Primat des pädagogischen Handelns als Forschungsmaxime. Ich erlebe den sicherlich ehrenwerten Versuch von Lothar Böhnisch, die „Pädagogische Soziologie“ (1996) wiederzubeleben, schlicht als Revival der 20er oder 30er Jahre.

Worum es mir bei dieser Auseinandersetzung geht ist die Frage nach der Perspektive: Betrachte ich die Schule als ein Feld im bourdieuschen Sinne, als eine soziale Arena, in der sich die Gesellschaft reproduziert, und leite daraus die meiner Meinung nach genuin soziologischen Forschungsfragen ab? Oder betrachte ich die Schule als pädagogisches Feld, in der die Entfaltung und Gestaltung der Schülerpersönlichkeit im Vordergrund steht? Dann wären soziologische Beiträge nur Beiwerk bzw. Hilfe zu einer als Kunst verstandenen Pädagogik. Ich glaube, dass ich die Konfliktlinie ohne krasse Polemik beschrieben habe. Wir haben mit dem Namen „Pädagogische Soziologie“ das letztere Verständnis im immer noch gültigen Lehrplan unserer Pädagogischen Akademien festgeschrieben. Darüber sollten wir im Zuge des Übergangs zur Hochschule nachdenken und die Chance zu einer Neubestimmung nutzen.

ad 2.2.

Damit komme ich ganz kurz zur zweiten Konzeption, zur „Soziologie für Lehrer“. Auf unserem Lehrplan steht zwar Pädagogische Soziologie drauf, drinnen steht aber ein etwas abgewandeltes Konzept; nämlich ein nach meinem Gefühl recht geglückter Weg, Soziologie für den Gebrauch der PflichtschullehrerInnen fruchtbar zu machen, ohne allzu sehr auf „das Pädagogische“ einzugehen. APS-LehrerInnen sollten ganz einfach wissen, was Armut in Österreich heißt, welche jugendkulturellen Szenen es gibt, was sich in der Arbeitswelt abspielt, was Familie heute heißt usw. und sie sollten die Schule und alles was damit verbunden ist auch mit einer soziologischen Brille sehen. Ich würde sagen, man sollte dieses Konzept „Soziologie für Lehrer“, zeitgemäß adaptiert in Richtung einer „Soziologie für LehrerInnen“, nicht leichtfertig aufgeben, auch wenn es der Pädagogischen Soziologie zweifellos näher steht als der klassischen Bildungssoziologie. Mir scheint es für die Lehre (nicht nur) in der PflichtschullehrerInnenausbildung weiterhin recht tragfähig.

ad 2.3.

Damit komme ich zum dritten Konzept, der Bildungssoziologie oder englisch „Sociology of Education“, was richtiger Weise im Deutschen meistens mit Soziologie der Bildung und Erziehung übersetzt wird.

⁵ Paul Jungbluth (Universität Nijmegen, IAS): Chancenungleichheit, Schuleffektivität und Schulrückmeldung. Grundschulforschung in den Niederlanden. – Vortrag in der Sektionssitzung der ÖGS-Sektion „Bildungs- und Pädagogische Soziologie“ am Jubiläumskongress der ÖGS. Wien, 22.9.2000.

Leider gibt es keine schriftliche Fassung dieses Vortrags. Allerdings sind die wesentlichen Befunde zur Chancengleichheit in einem Manuskript zu finden, das im Internet steht (vgl. Jungbluth 2000).

Dieses Konzept ist in den deutschsprachigen Ländern und, wenn ich es richtig sehe, auch im angelsächsischen Raum in den 60er Jahren eingeführt worden bzw. entstanden.⁶ Es thematisiert etwas ganz anderes als die ersten beiden Konzepte und hat seinem Ursprung nach nichts mit LehrerInnenbildung und Pädagogik zu tun. Verwandte Begriffe sind Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungsökonomie u.Ä. Der Hintergrund ist der rasante Wirtschaftsaufschwung dieser Zeit und die Notwendigkeit, Bildungsaufgaben mit dem Qualifikationsbedarf in der Wirtschaft abzustimmen. Damit tritt das Verhältnis von Soziologie und Pädagogik in einen bisher unbekanntem Kontext, nämlich den wirtschaftlichen und den politischen. Aus soziologischer Sicht ist festzuhalten, dass sich damit eine gesamtgesellschaftliche Sichtweise für das Schulwesen etabliert hat, die bis dato nur von wenigen Soziologen thematisiert worden war (z.B. von Durkheim).

Die konkrete Ausprägung der deutschsprachigen Bildungssoziologie ist aber eine ganz eigene und unterscheidet sich deutlich von der angelsächsischen Sociology of Education. Ich sehe in der deutschen Bildungssoziologie zwei Schwerpunkte:

1. den Zugang zur höheren Bildung, schwerpunktmäßig am Zugang zu den Universitäten dargestellt,
2. das Verhältnis von Ausbildungs- und Beschäftigungssystem.

Wenn ich polemisch sein wollte, so würde ich die deutschsprachige Bildungssoziologie als Universitäts- und Qualifikationssoziologie bezeichnen. Das Schulwesen unterhalb der Universitäten, schon gar das „niedere“ Volksschulwesen, kommt oder kam der Bildungssoziologie gar nicht in den Blick. Das war Sache der Erziehungswissenschaft, die sich da zweifellos Meriten geholt hat. Man könnte die Sache dabei bewenden lassen und diese Arbeitsteilung zur Kenntnis nehmen. Das bringt aber Nachteile und diese Nachteile liegen darin, dass die Erziehungswissenschaft als die in diesem Paradigma jüngere Wissenschaft einfach in der Theoriebildung nachhinkt. Möglicherweise ist das auch ein Grund dafür, dass beispielsweise der Funktionalismus in der deutschen Erziehungswissenschaft (und Bildungssoziologie!) derart dominant wurde. Der Befund eines gewissen Theoriedefizits der erziehungswissenschaftlichen Forschung findet sich ja öfter, z.B. auch bei Specht in seinem Überblick zur Schulforschung in Österreich (1999). Ich werde übrigens später ein Gegenbeispiel bringen (s. 5.1.).

ad 3. Einige Probleme der deutschen Bildungssoziologie

Im Gegensatz dazu hat die amerikanische und britische Sociology of Education immer den Kontakt zu allen Ebenen des Schulsystems, auch zu den Pflichtschulen, gehalten. Im Gegensatz zur deutschen Bildungssoziologie gibt es in der angelsächsischen Szene auch interessante theoretische Kontroversen und so etwas wie einen Paradigmenwechsel. Seit Beginn der 70er Jahre spricht man im angelsächsischen Raum von einer New Sociology of Education und meint damit die Kritik an der positivistischen und funktionalistischen Bildungssoziologie. Diese Kritik hatte sich am Marxismus und der Kritischen Theorie orientiert und hat aber gleichzeitig als wesentliches Element für die Einbeziehung qualitativer Forschungsmethoden plädiert. Sie hat damit sowohl das theoretische Repertoire als auch das Methodenrepertoire erweitert. Beispielhaft für diese New Sociology of Education ist die immer noch spannende und lesenswerte Studie von Paul Willis „Learning to Labour“. Auf Deutsch unter dem etwas irreführenden Titel „Spaß am Widerstand“ erschienen. Darin schildert er die Strategien männlicher Arbeiterjugendlicher, im Widerstand gegen die mittelschichtorientierte Kultur der Schule (deswegen der deutsche Titel Spaß am Widerstand) ihre spätere Identität als Arbeiter bzw. als Mitglied der Arbeiterklasse zu entwickeln. Ich sehe übrigens in der Art, wie Willis die Reproduktion der (männlichen) Arbeiterklasse durch konkretes Handeln in der Schule

⁶ Vgl. Sociology of Education

beschreibt, ein frühes Beispiel für das, was später als „Dualität von Struktur und Handlung“ unter dem Trademark Antony Giddens gehandelt wird.

Diese angelsächsischen Kontroversen werden in Deutschland bestenfalls rezipiert (durch Sünker, Timmermann, Kolbe u.a.), aber vergleichbare Kontroversen gibt es nicht. So hat Lynne Chisholm's Inhaltsanalyse⁷ der ZSE, der 1981 gegründeten deutschsprachigen *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, das Ergebnis gebracht, dass folgende Themen nicht vorkommen:

- Analysen des Bildungssystems
- Analysen des ideologischen Diskurses
- Analysen der Bildungspolitik
- Debatten der kritischen Erziehungswissenschaft
- mikrosoziologische Schulstudien
- Studien zur LehrerInnentätigkeit, - professionlität

Die häufigsten Themen waren hingegen:

- Familiensozialisation
- nicht-schulische Sozialisation
- Lebenslaufforschung

Damit ist auch geklärt, was in der angelsächsischen „Sociology of Education“ Thema ist, nämlich das, was in der ZSE nicht vorkommt. Aber damit habe ich jetzt etwas die Perspektive gewechselt. Schließlich gilt oder galt die ZSE bis jetzt nicht unbedingt als das Organ der deutschsprachigen Bildungssoziologie. Vielleicht bringt die 1998 vorgenommene Namensänderung in *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung* auch einen inhaltlichen Wandel.

Und wenn ich schon dabei bin, all das aufzugreifen, was fehlt oder was bisher nicht gelungen ist, gehe ich gleich zur nächsten „Sünde“ der deutschsprachigen Bildungssoziologie. Es ist bis jetzt nicht gelungen, die konzeptive Trennung von Makro- und Mikrosoziologie zu überwinden. Ich, mit meinem Selbstverständnis als Schulsoziologe, war und bin immer bemüht, endlich auch makrosoziologische Fragestellungen in die Betrachtung der Schule hineinzureklamieren. Aus der Sicht der Schulsoziologie ist die Frage nach den Strukturen zu stellen, die den pädagogischen Prozess prägen. Wie die Prozesse im schulischen Alltag wirken, wird von uns jedoch recht selten erforscht. Wir haben eigentlich ein Bild von den handelnden Personen in schulischen Prozessen, das seltsam unpersönlich, ja fast entmenschlicht ist: Wir sprechen von Lehrern als Rollen- und Funktionsträgern oder von Sozialisationsagenten, Kinder sind von ihren Sozialisationserfahrungen geprägt ... alle Beteiligten kommen eigentlich kaum als eigenständig handelnde Personen vor. Diese Depersonalisierung ist eine Folge des starren Blickes auf die Strukturen. Ich berufe mich dabei auf Franz Ofner von der Universität Klagenfurt. Er nennt die bei uns immer noch übliche Sozialisationsforschung schlicht eine aufs Individuum gewendete Makrosoziologie, also ein Hineinprojizieren makrosoziologischer Verhältnisse in die Individuen. Hier ist die angelsächsische Soziologie schon viel weiter gegangen und hat mit der Giddens'schen Formel von der Dualität von Struktur und Handlung auch theoretisch viel weiter gebracht. Ich hoffe, ich kann diese Dualität bei der Vorstellung eines wichtigen Forschungsprojekts kurz erläutern (vgl. 5.1.).

ad 4. Anmerkungen zur soziologischen Theoriebildung durch PA-ProfessorInnen

Hiermit begeben mich auf ein für mich unsicheres Terrain, nämlich auf das Gebiet der Theorie. Das Wort *Theorie* hat einen gar so großen, Ehrfurcht gebietenden Klang. Müssen wir uns da in einer Linie mit Karl Marx, Max Weber, Pierre Bourdieu, Anthony Giddens oder

⁷ Vgl. Chisholm 1996

wem immer sehen? Zweifelloos transportiert das Wort *Theorie* im deutschen Sprachgebrauch immer noch einen gewissen Totalitätsanspruch. Theorien müssen alles erklären können. Da ist mir Gott sei Dank ein Aufsatz von Waltraud Kannonier-Finster u.a. mit den Titel „Über die Verknüpfung von theoretischer und empirischer Arbeit in soziologischen Fallstudien“ zu Hilfe gekommen (2000). Diese AutorInnen haben das Dilemma auf eine recht einfache und mir sehr sympathische Weise gelöst. Sie reden nicht von *Theoriebildung*, sondern vom *Theoretisieren*. Ich zitiere wörtlich: „Vor diesem Hintergrund – nämlich um sich vom Theoriebegriff der Naturwissenschaften abzugrenzen [Anm. MS] - erscheint es uns sinnvoll zu sein, die Bedeutung des Begriffs *Theorie* von einem Substantiv in die Richtung eines Verbs zu verschieben. *Theorie* wird zum *Theoretisieren*, also zu einer Tätigkeit und Fähigkeit, die mit dem Erkennen und Erklären von konkreten Problemen zu tun hat. In dieser Bedeutung ist theoretisches Aufarbeiten aufs engste mit empirischer Erfahrung – mit dem Beobachten, dem Sehen und dem Beschreiben – verbunden.“ (a.a.O., S.4)

Ein solches Theorieverständnis scheint mir auch für uns und unsere Forschungsarbeit an pädagogischen Akademien denk- und machbar.

Ich möchte folgenden Schluss ziehen, ganz im Sinne der New Sociology of Education: Wir müssen uns mehr um empirische Befunde bemühen, die den schulischen Alltag dokumentieren. Dazu sind Fallstudien bestens geeignet. (Siehe das qualitative Paradigma in der New Sociology.) Und wir müssen uns darum bemühen und uns dazu auch die Zeit nehmen, diese Fallstudien und das darin enthaltene empirische Material theoretisch zu reflektieren, sehr wohl in dem Sinne, dass man allgemein gültige Aussagen über das Schule-Machen wagt.

Ein gelungenes Beispiel dafür scheint mir die Studie von Herbert Altrichter und Stefan Salzgeber zu sein (vgl. 5.1.).

ad 5. Beispiele für soziologische Schulforschung

Im Folgenden sollen Studien vorgestellt werden, die ungefähr dem entsprechen, was ich mir unter soziologischer Schulforschung vorstelle. Ich habe dazu drei Beispiele ausgewählt:

1. Altrichter/Salzgeber: Mikropolitik und Schulentwicklung (vgl Altrichter/Salzgeber 1996; Altrichter/Salzgeber 1998; Sertl 1999)
2. Steiner: Vergleich der sozialisatorischen Wirkung einer Regel-AHS und jener einer Waldorf-Schule (vgl. Steiner 2000)
3. Sertl/Khan-Svik/Garnitschnig: Lehrerkooperation und fächerübergreifender Unterricht im Schulversuch Mittelschule (vgl. Sertl/Khan-Svik/Garnitschnig 2001)

Höchstinteressant war für mich dabei im Zuge der Vorbereitung zu diesem Vortrag festzustellen, dass alle drei eine ähnliche Methodik haben: Es handelt sich dabei um die vergleichende Analyse von Fallstudien (Cross-Casing), die auf der Grundlage von theoretischen Konzepten reanalysiert werden. In zwei Fällen (Altrichter/Salzgeber und Sertl/Khan-Svik/Garnitschnig) war der Fokus die LehrerInnenprofessionalität; im dritten Fall war es die sozialisatorische Wirkung auf SchülerInnen). Der Befund, dass Fallstudien offensichtlich besonders ergiebig sind, trifft sich mit den Ausführungen von Kannonier-Finster u.a., die ihr „Theoretisieren“ ja bewusst auf Fallstudien beziehen.

Noch eine Gemeinsamkeit, die eher nachdenklich stimmen sollte, aber vielleicht nur auf einem Zufall beruht: Alle drei Studien, auch meine eigene, haben nichts mit Pädagogischen Akademien zu tun. Ich selbst habe mein einschlägiges Forschungsinteresse damals noch als

Hauptschullehrer artikuliert und es ist mir über persönliche Kontakte im Stadtschulrat für Wien gelungen, Prof. Olechowski bzw. das Ludwig Boltzmann-Institut für Schulentwicklungsforschung und damit auch eine Subabteilung des erziehungswissenschaftlichen Instituts der Universität Wien als „Trägerorganisation“ für dieses Forschungsprojekt zu gewinnen. Einen Teil der dafür aufgebrauchten Arbeitszeit habe ich dann allerdings als damals neu einsteigender Humanwissenschaftler an der PA des Bundes in Wien in Form von Pädagogischer Tatsachenforschung abgegolten bekommen. Aber der Forschungszusammenhang, mein Forschungsinteresse hat sich nicht aus meiner Tätigkeit als PA-Lehrer ergeben, sondern aus meinen Interessen als Hauptschullehrer, der genauer Bescheid wissen wollte, wie denn das „Flaggschiff“ der Wiener Schulentwicklung im Bereich der Sekundarstufe I, eben der Schulversuch Mittelschule (SV MS), funktioniert. Und zwar in einem Bereich, der mich persönlich in meiner Tätigkeit als Lehrer in einer Hauptschule mit hohem Ausländeranteil eher negativ tangiert hat: dem Team Teaching.

Ich habe jetzt diese Ausgangsmotivation etwas genauer geschildert, um mir und allen anderen wiederum bewusst zu machen, dass es im Endeffekt ganz persönliche Interessen sind oder sein können, die den Anstoß für theoretische Arbeiten geben. Die Qualität der Theorie ist nicht abhängig davon, ob man auch ein entsprechend „hehres“ allgemein gültiges Motiv vorweisen kann ... Im Gegenteil: Ich glaube, ein handfestes, ja man könnte fast sagen materielles Motiv – womit ich nicht die Bezahlung meine, sondern die persönliche Betroffenheit – ist die beste Voraussetzung für einen ernsthaften Forschungsprozess. In meinem Fall war es die Unzufriedenheit mit der „Team Teaching“ genannten Doppelconference und der Wunsch dazu beizutragen, dass derartige Misserfolgserlebnisse produktiv bearbeitet werden können.

Ich möchte die folgende Vorstellung der drei Projekte nach folgender Struktur abwickeln:

- Ausgangspunkt und Fragestellung(en)
- Methodik
- Hauptergebnisse
- weiterführende Fragen und Überlegungen

5.1. Herbert Altrichter, Stefan Salzgeber: Zur Mikropolitik schulischer Innovation. Wie Schulen durch das Handeln verschiedener Akteure mit unterschiedlichen Interessen Struktur gewinnen und sich entwickeln. (1996)

Ausgangspunkt und Fragestellungen:

Altrichter und Posch haben Ende der 80er Jahre die Aktionsforschung aus dem angelsächsischen Raum zu uns importiert. Damit haben sie einen Paradigmenwechsel eingeleitet bzw. wissenschaftlich begleitet, der Schulforschung und Schulentwicklung nicht mehr als zentral gesteuerte Top Down Strategie versteht, sondern als innovativen Prozess, den die Betroffenen selber steuern. Zu Beginn der 90er Jahre ist die sehr am einzelnen Lehrer bzw. an der einzelnen Lehrerin festgemachte Aktionsforschung durch Konzepte der Schulstandortentwicklung bzw. der Schulautonomie erweitert worden. Im Rahmen dieses Entwicklungsprozesses wurden zwei größere Projekte durchgeführt: einmal das steirische Innovationsprojekt, wo untersucht wurde, wie sich Innovationen an Schulen bewähren und einpflanzen (oder auch nicht), und die „Innenansichten guter Schulen“. Dabei sollten im Rahmen eines OECD-Projekts die Wirkungsbedingungen für innovative und qualitätvolle Schularbeit an ausgewählten als gut geltenden Schulstandorten dokumentiert werden. Im ersten Fall, dem steirischen Innovationsprojekt, lieferten die agierenden LehrerInnen selbst in Form von Fallstudien die Dokumentation ihrer Arbeit. Bei den „Innenansichten“ wurden sehr aufwändige qualitative Studien von externen WissenschaftlerInnen verfasst.

Mitte der 90er Jahre war offensichtlich der Zeitpunkt gekommen, diese empirischen Befunde in einem zweiten Schritt einer kritischen Reanalyse zu unterziehen und sie mit Hilfe theoretischer

scher Konzepte auf Verallgemeinerungspotentiale hin zu überprüfen. Dabei stellt für mich aus soziologischer Sicht die Studie von Altrichter und Salzgeber einen (leider) einmaligen Glücksfall dar. Konkret haben sie die Befunde aus den Fallstudien nach den theoretischen Überlegungen von Stephen Ball (Mikropolitik) und Anthony Giddens (Dualität von Struktur und Handlung) reinterpretiert.

Zusammenfassend nennen sie den Ausgangspunkt ihrer Überlegungen im Vorwort ihrer 1996 erschienenen Studie: Wie Innovationen an Schulen Wurzeln schlagen können.

Methode:

Fallstudien unterschiedlicher Herkunft werden auf der Grundlage theoretischer Konzepte im Quervergleich reinterpretiert.

Hauptergebnisse:

- Schulen/Kollegien können und müssen als machtpolitische Arenen gelesen werden.
- In diesem mikropolitischen Machtspiel hat jede/r Machtressourcen. Es gibt keine Machtlosen.
- Zur Analyse der Machtverhältnisse empfiehlt sich die Analyse von Konflikten.
- In den Konflikten und (noch viel mehr) in den täglichen Routinen wird das, was man die Struktur der jeweiligen Schule nennen könnte, täglich neu reproduziert.

Dieses letzte Ergebnis möchte ich kurz ausführen, weil es paradigmatisch für die Giddens'sche Dualität von Handlung und Struktur ist. In einer der im Rahmen der „Innenansichten guter Schulen“ untersuchten Schulen, es war dies die ausgewählte Volksschule, wird ein Interview mit einer neu zugezogenen Lehrerin dokumentiert. Sie tritt also als eine bereits an einer anderen Schule erfolgreiche Lehrerin in diese Schule ein. (Grund war, glaube ich, ein Wohnortwechsel.) Wesentlicher Kern der dazu angestellten Analyse ist die Frage: Wie wird diese neue Lehrerin zum Mitglied des Hauses? Dazu wird festgehalten, dass zum Profil dieser Volksschule eine spezielle Erstlese-Methode gehört, auf die nicht eingegangen wird. Diese Erstlese-Methode gehört sozusagen zur Struktur der Schule und zwingt die Lehrerin zu Entscheidungen bzw. Handlungen, da sie eine erste Klasse übernehmen soll. Sie muss sich entscheiden: Wenn sie an dieser (dem Wohnort nahen) Schule arbeiten will, muss sie die bis dato für sie fremde Methode übernehmen. Mit dieser Entscheidung einher geht die entsprechende Vorbereitung eines Elternabends zur Information über diese besondere Methode. Damit ist aber auch klar, dass diese Lehrerin mit ihrer neuen „methodischen Identität“, mit diesen neu übernommenen Handlungsstrukturen, zu denen auch eine kontinuierliche Elternarbeit gehört, zur Reproduktion des spezifischen Profils dieser Schule beiträgt, in gewissem Sinne dieses festigt.

Was hat dieses Beispiel jetzt mit der Giddens'sche Dualität von Struktur und Handlung zu tun? Giddens' These ist es, dass sich (gesellschaftliche oder in diesem Fall schulische) Strukturen durch das konkrete Handeln der Menschen tagtäglich neu reproduzieren. Damit ist konsequent weiter gedacht, grundsätzlich eine Auflösung bzw. Überwindung der alten dichotomischen Sichtweise von „Individuum“ und „Gesellschaft“ möglich. Ich denke, das ist ein großer Gewinn für die soziologische Theorie.

Weiterführende Fragen:

Über diese grundsätzlichen theoretischen Überlegungen hinaus stellen sich mir noch u.a. folgende Fragen: Wann verspürt man den Drang nach theoretischer Reflexion? Wie viele Forschungsdaten sind Voraussetzung um ernst zu nehmende theoretische Befunde erstellen zu können? Wie viel Zeit braucht man für die theoretische Reflexion? Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein? Wie schaut das Verhältnis empirische Forschung – theoretische Refle-

xion aus? Zeitbudgetmäßig? Im Verhältnis von Theorie und Anwendung: Was ist zuerst? Der empirische Befund oder die theoretische Aussage aus der Literatur?

Anmerkung:

Wie schon gesagt steht für mich diese Arbeit von Altrichter und Salzgeber einzigartig und paradigmatisch für soziologische Schulforschung da. Sie kann im Gegensatz zu den beiden folgenden Beispielen als einzige den Anspruch erheben, Theorie der Schule zu liefern, im konkreten Fall Theorie der Schulstandortentwicklung; oder in Giddens'scher Terminologie: Eine Theorie der Restrukturierung schulischer Organisationen.

5.2. Mario Steiner: Vergleich der sozialisatorischen Wirkung einer Regel-AHS und jener einer Waldorf-Schule (vgl. Steiner 2000)

Ausgangspunkt und Fragestellungen:

Die Studie stellt die Diplomarbeit des jetzt am IHS arbeitenden Mag. Mario Steiner dar. In ihrer Kurzfassung lautet der Titel: *Individualisierendes Leistungsprinzip versus Autorität im normativen Rahmen* (vgl. Steiner 2000). Im Original heißt die Diplomarbeit: *Alternativ- und Regelschule im Vergleich. Eine empirische Studie über sozialisatorische Wirkungen unterschiedlicher institutioneller Kontexte auf Basis des Verstehenden Paradigmas*.

Die wesentlichen Aussagen stecken in den Begriffen: „sozialisatorische Wirkung unterschiedlicher institutioneller Kontexte“ und: „Verstehendes Paradigma“. Wenn man will, hat man damit die Old und die New Sociology of Education schon im Titel formuliert: die alten Fragestellungen (sozialisatorische Wirkung), aber weitergetrieben und verfeinert mit den für die New Sociology typischen Methoden der qualitativen Forschung (Verstehendes Paradigma). Interessant ist, ich habe das schon angedeutet, dass auch hier der Vergleich verschiedener institutioneller Kontexte offensichtlich notwendig ist, um entsprechende – qualitative – Aussagen machen zu können. Konkret untersucht Steiner ein ganz normales Wiener Regelgymnasium und im Kontrast dazu eine Wiener Rudolf-Steiner-Schule. Beide Male eine 6. Klasse. Ihn interessiert, ob der ideologische Kontrast, den diese beiden Konzepte repräsentieren, tatsächlich auch in der sozialisatorischen Wirkung spürbar ist. Um es gleich vorweg zu nehmen, die Unterschiede sind beträchtlich.

Methode:

Zwei voneinander unabhängige Fallstudien mit gleichen Fragestellungen. Systematische Beobachtungen des Autors in insgesamt 128 Unterrichtsstunden, ergänzt durch Interviews und Elternfragebogen.

Die Ergebnisse stellt Steiner nach folgender interessanter Struktur dar:

1. „Rekonstruktion“ einer idealtypischen Unterrichtsstunde, besonders deren rituellen Höhepunkte wie Stundenbeginn und –ende, Prüfungssituationen u.Ä.
2. Rekonstruktion der Verhaltenserwartungen an die SchülerInnen
3. Vergleich der beiden Schulen

Hauptergebnisse:

Für mich überraschend klar war der Befund, dass das wesentliche strukturierende Element des Regel-Gymnasiums das individualisierende Leistungsprinzip ist. (Deswegen haben wir diese Arbeit auch in das Schulheft über Leistungsbeurteilung übernommen.) Eine wesentliche sozialisatorische Wirkung des Gymnasiums heißt also: Du musst individuelle Leistung vorweisen oder zumindest vortäuschen; du stehst in Konkurrenz zu den anderen.

Dem gegenüber heißt es in der Rudolf-Steiner-Schule: Bring dich mit deinen ganz spezifischen Fähigkeiten in das Klassenkollektiv ein; entwickle deine Fähigkeiten zum Nutzen des großen Ganzen.

Noch ein Befund aus der Fülle der Befunde: Im Gymnasium üben sich die SchülerInnen auch in das ein, was Mario Steiner Legalismus nennt; d.h. die SchülerInnen berufen sich im Falle eines Konflikts mit den LehrerInnen – und solche Konfliktfälle gibt es oft genug (z.B. Schularbeitstermine, Umfang von Hausübungen usw.) – auf das SchUG und werden darin mit der Zeit sehr geübt. Dem gegenüber gibt es in der Steiner-Schule kein klares Regelwerk, das die Autorität des/der LehrerIn beschneidet. Oberste Maxime ist die anthroposophische Lehre R. Steiners; und da sind die LehrerInnen ihren Schülerinnen immer voraus. Auf der Demokratie-Dimension ist das öffentliche Gymnasium der Steiner-Schule damit überlegen.

Weiterführende Fragen:

Übertragbarkeit auf andere Schultypen? Was die inhaltliche Seite betrifft, wohl eher nein. Sehr wohl aber, was die Methode betrifft. Für mich ganz wesentlich war der Blick auf das Regel-Gymnasium. Ähnliches müsste für alle Schultypen und auch für die verschiedenen Alternativ-Schulen gemacht werden (vgl. Fischer-Kowalski). Außerdem fehlt es an entsprechenden Befunden, die die SchülerInnenperspektive genau so fruchtbar theoretisieren, wie das Altrichter/Salzgeber für die LehrerInnenperspektive tun. Was die theoriebildende Qualität betrifft, bleibt Steiner bei traditionellen Sozialisationstheorien stehen.

5.3. Michael Sertl, Gabriele Khan-Svik, Karl Garnitschnig: Lehrerkooperation und fächerübergreifender Unterricht im Schulversuch Mittelschule (2001)

Ausgangspunkt und Fragestellungen:

Ein wesentliches Motiv meinerseits für diese Untersuchungen war meine eigene Unzufriedenheit mit dem sogenannten Team Teaching. Die gesamte Studie war allerdings als Evaluation verschiedener Aspekte des Schulversuchs Mittelschule (SV MS) konzipiert (vgl. Olechowski u.a. 2001). Sie umfasst sowohl die Evaluation der SchülerInnenleistungen als auch eine Befragung der Eltern, und schließlich das von uns (Sertl u.a.) durchgeführte Projekt zur Erforschung zweier wesentlicher Elemente der LehrerInnentätigkeit im SV MS, und zwar zweier Elemente, die meiner Meinung nach etwas grundsätzlich Neues bringen: Kooperation und fächerübergreifender Unterricht. (Auf den fächerübergreifenden Unterricht will ich hier nicht eingehen.)

Die Fragestellung lautete: Wie verändert sich die LehrerInnentätigkeit im Rahmen dieser neuen Bedingungen? Dazu stellte ich zunächst theoretische bzw. historische Studien zum Team Teaching an. Die Ergebnisse meiner Recherchen waren eher dünn. Aber es gab ein paar interessante Aufsätze aus den USA aus den 60er Jahren. Dabei erwies sich besonders das Strukturkonzept von Dan Lortie, das sogenannte Autonomie-Paritäts-Muster, als fruchtbar. (Inzwischen hat übrigens auch Altrichter auf die überragende Bedeutung der Forschungen von Dan Lortie hingewiesen. Vgl. Altrichter 1996)

Zur Methode:

Wir, d.h. insgesamt fünf ForscherInnen und im Falle der Unterrichtsbeobachtungen noch einmal ca. 20 Studierende, machten systematische Beobachtungen in insgesamt fünf Teams an vier verschiedenen Standorten: Unterrichtsbeobachtungen mittels strukturiertem Beobachtungsbogen; Teilnahme an den Teamsitzungen und systematische Auswertung der von den ForscherInnen verfassten Sitzungsprotokolle.

Der entscheidende Schritt war, wie schon in den vorher vorgestellten Studien, die vergleichende Analyse der Fallstudien bzw. der empirischen Daten, die dabei erhoben wurden. Im Wesentlichen ließen sich schlüssige Aussagen zu folgenden Bereichen machen:

- Arbeitsteilung und Kooperation der LehrerInnen
 - im Unterricht (das eigentliche „Team Teaching“, von uns 2-LehrerInnen-System genannt)
 - im Jahrgangsteam
- Disziplin und Kontrolle im Unterricht
- Zuwendung zu EinzelschülerInnen

Hauptergebnisse:

- Die LehrerInnen entwickeln interessante Strategien um das Autonomie-Prinzip zu erhalten und gleichzeitig die Vorteile einer Teamorganisation zu lukrieren. Die Gewinne des Jahrgangsteams liegen in einer größeren Autonomie und in einem Machtzuwachs als Team.
- Die Parität der beiden LehrerInnen im Unterricht wird durch ständigen Rollentausch erreicht.
- Die Lehrerinnen erleben das Team Teaching im SV MS als Entlastung.
- Die Entlastung betrifft besonders die Dimension Disziplin und Kontrolle.
- Die größere Zuwendung, die SchülerInnen im SV MS durch das TT erfahren, nutzt besonders den schwachen SchülerInnen.

Wie diese kurze Vorstellung der Ergebnisse zeigt, bleibt diese Untersuchung im Endeffekt bei der deskriptiven Darstellung der Ergebnisse stehen. Die theoretische Reflexion hat – soweit überhaupt - am Beginn der Untersuchung stattgefunden.

Weiterführende Fragen:

Aus den Untersuchungsergebnissen können einige Schlussfolgerungen gezogen werden, die Bedingungen nennen, unter denen Team Teaching positiv zu verlaufen verspricht (vgl. auch Sertl 1994). Was fehlt ist die Einbettung einer solchen Beschreibung veränderter Arbeitsbedingungen im SV MS in eine Theorie der LehrerInnentätigkeit. Dieses Unterfangen ist sehr anspruchsvoll (vgl. Altrichter 1996). Was hier an *Theorie* geleistet wurde, lässt sich am ehesten als *low level Theorie* bezeichnen. Es ist kein blankes *Theoretisieren* an Hand von empirischen Ergebnissen. Es gab immerhin einen theoretischen Vorlauf. Aber eine Einbindung in soziologische Zusammenhänge, in eine soziologische Theorie der LehrerInnentätigkeit ist bestenfalls andeutungsweise geschehen.

ad 6. Schlussfolgerungen:

6.1. Ich glaube es ist klar geworden, dass wir beides brauchen: Forschung und Theorie, Forschung möglichst auch unter Einbeziehung qualitativer Methoden bzw. Fallstudien, womit der Wert der (alten) Sozialstatistik keineswegs vermindert werden soll, und Theoriebildung. Diese Theoriebildung kann und soll sowohl auf der Ebene des *Theoretisierens* (vgl. w.o. Kannonier-Finster) stattfinden, aber es ist auch notwendig, dass die aktuellen soziologischen Theorien für eine soziologische Theorie der Schule genutzt und weiterentwickelt werden.

Ich bin sicher, dass beides, Forschung und Theoriebildung, im Rahmen der „berufsfeldbezogenen Forschung“ gemäß AStG⁸ möglich und notwendig ist. Ich möchte insbesondere eine Lanze für die Theoriebildung brechen. Wir, die Betroffenen an den Pädagogischen Akade-

⁸ Akademien-Studiengesetz 1999, die gesetzliche Grundlage für die Überführung aller Pädagogischen Akademien, Pädagogischen Institute usw. in „Hochschulen für pädagogische Berufe“.

mien und vergleichbaren Institutionen (die „AStG-Akademien“), sollten den Mut haben, auch einschlägige Literaturstudien als „Tatsachenforschung“ (oder wie immer das Nachfolgeprodukt heißen wird) einzureichen.

Kurz noch ein paar Worte dazu, wo diese Forschung stattfinden soll:

Denkbar sind sowohl die Universitäten als auch die Pädagogischen Akademien, sowohl die Erziehungswissenschaften als auch die Soziologie, sowohl im Rahmen der ÖFEB als auch im Rahmen der ÖGS-Sektion. Ich präferiere keine Institution, kein wissenschaftliches Umfeld, keine professionelle Organisation. Wichtig ist, dass diese Forschung überhaupt stattfindet. Der Königsweg wird wohl die Kooperation zwischen verschiedenen Institutionen sein.

6.2. Ich plädiere für das Ende der Pädagogischen Soziologie. Das heißt nicht, dass es nicht weiterhin fruchtbare Zusammenarbeit zwischen PädagogInnen und SoziologInnen geben soll. Wogegen ich mich wende, und deshalb plädiere ich für ein Ende der pädagogischen Soziologie, ist, dass pädagogische Fragestellungen als die „eigentlichen“ Fragestellungen gelten sollen und als Aufgabe von uns SoziologInnen angesehen werden. Natürlich ist es legitim zu fragen, wieviel und welche Soziologie LehrerInnen heute brauchen um professionell arbeiten zu können. Aber diese Frage stellt sich aus einem Professionalisierungs- oder Ausbildungszusammenhang. Da geht es um die Frage: Welche Handlungskompetenzen muss ein/e (zukünftige/r) LehrerIn haben? Das betrachte ich als pädagogische Fragestellung. Das ist keine genuin soziologische Fragestellung.

Für mich ist der Kern der soziologischen Herangehensweise eine Haltung, die

1. analytisch ist (im Gegensatz zum normativ-ethischen Diskurs der Pädagogen),
2. kritisch (die Frage nach Ungleichheiten stellend) und
3. historisch bzw. den historischen Kontext berücksichtigend.

Genuin soziologische Fragestellungen könnten also z.B. sein:

Wie laufen gesellschaftliche Reproduktionsprozesse in der Institution Schule konkret ab? Welche sozialen Folgen haben unterschiedliche Unterrichtsarrangements wie offener Unterricht, Lernzieloperationalisierung usw.? Wie wirken sie auf SchülerInnen unterschiedlicher sozialer Herkunft? Woraus besteht das, was man Schulklima oder Schulkultur nennen könnte, und welche dieser Elemente sind wie wirksam?

Zum Schluss also noch einmal ganz kurz meine Vorschläge:

1. Weg mit allen Hinweisen auf eine Pädagogische Soziologie. Was wir brauchen ist eine soziologische Schulforschung und eine soziologische Theorie der Schule.
2. Konkret schlage ich die möglichst baldige Umbenennung unserer ÖGS-Sektion in „Bildungs- und Schulsoziologie“ vor. Meiner Meinung nach sollte die kommende Pädagogische Hochschule nur mehr Abteilungen für Soziologie bzw. für Soziologie der Schule kennen. Der Name Pädagogische Soziologie erscheint mir schlicht als veraltet.
3. Ich plädiere für Mut zum Theoretisieren auf allen Ebenen. Der wichtigste Beitrag der Soziologie in pädagogischen Zusammenhängen scheint mir der zu sein, dass die Soziologie Theoriebeiträge liefert, die eine empirische Erforschung der Schulwirklichkeit ermöglichen.
4. Ich hoffe auf eine stärkere Vernetzung unserer Ressourcen. Dazu fordere ich speziell die SoziologInnen an Pädagogischen Akademien auf, die Angebote der ÖGS und der ÖFEB zu nutzen. Ich sehe auch die Möglichkeit und Notwendigkeit, durch themenzentrierte Workshops (z.B. zu qualitativen Methoden oder zu Fragen der Veröffentlichung von Forschungsergebnissen) und durch e-mail-Foren die soziologische Schulforschung voranzutreiben.

Literatur:

- ALTRICHTER Herbert: Der Lehrberuf: Qualifikationen, strukturelle Bedingungen und Professionalität. In: SPECHT, W., THONHAUSER, J. (Hg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck: Studienverlag 1996, 96 – 172.
- ALTRICHTER Herbert; SALZGEBER Stefan: Das geheime Leben von Organisationen. Mikropolitik und Schulentwicklung. – In: SCHULHEFT 90/1998, 93-123
- ALTRICHTER Herbert; SALZGEBER Stefan: Zur Mikropolitik schulischer Innovation. Wie Schulen durch das Handeln verschiedener Akteure mit unterschiedlichen Interessen Struktur gewinnen und sich entwickeln.- In: ALTRICHTER Herbert; POSCH Peter (Hg.): Mikropolitik der Schulentwicklung. – Innsbruck, Wien: Studienverlag 1996, 96-169
- BÖHNISCH Lothar: Pädagogische Soziologie. Eine Einführung. – Weinheim, München: Juventa 1996.
- CHISHOLM Lynne: A Singular History? The development of German perspectives on the social analysis of education. – In: British Journal of Sociology of Education, 17, 2/1996, S.197-211.
- FISCHER-KOWALSKI Marina; PELIKAN Johanna; SCHANDL Heinz: Kinder an Alternativschulen und Regelschulen. Ein Vergleich. – Wien: BMUK 1993
- JUNGBLUTH Paul (2000): Multiculturalism in Education. Opening Lecture on the AEGEE/Postelein-Conference Nijmegen. April 2000. – <http://www.kun.nl/aegee/conference/jungbluth/index.html>. – Download: 27.4.2002
- KANNONIER-FINSTER Waltraud; NIGSCH Otto; ZIEGLER Meinrad: Über die Verknüpfung von theoretischer und empirischer Arbeit in soziologischen Fallstudien.- In: ÖZS 3/2000, 3-25.
- LENER Gabriele: Schulische Integration und Reproduktion sozialer Ungleichheit. – In: SCHULHEFT 94/1999, 58-68.
- OLECHOWSKI Richard; HANISCH Günter; WEIDINGER Walter (Hg.): Das Modell Mittelschule. – Wien-Innsbruck: Studien Verlag, 2001
- SERTL Michael (1994): Von der Einzelverantwortlichkeit zur Teamverantwortlichkeit. Widersprüche und Tendenzen in der Teamarbeit von MittelstufenlehrerInnen. - In: SCHULHEFT 73/1994, S. 40 - 52.
- SERTL Michael u.a.(1997): Die Guten ins AHS-Töpfchen, die D-Schicht ins Hauptschulkröpfchen. Der Einfluss der Sozialschicht auf das Übertrittsverhalten nach der Volksschule. – Hgg. v. Stadtschulrat für Wien, Mai 1997.
- SERTL Michael (1999): Macht, Mikropolitik und Schule oder: Warum LehrerInnen die neuen Ergebnisse erziehungswissenschaftlicher Forschung ernst nehmen sollten. – In: Journal für Schulentwicklung 4/1999, 91-96.
- SERTL Michael (2000a): Vom „Bildungsprivileg“ über die „Ausschöpfung der Begabungsreserven“ zur sozialen „Restschule“? – Soziologische Aspekte der Mittelstufenproblematik. – In: WEIDINGER Walter (Hg.): Wieso „Haupt“-Schule? Zur Situation der Sekundarstufe I in Ballungszentren. – Wien: ÖBV&HPT 2000, 81-96
- SERTL Michael (2000b): Wir entkommen den Zwängen nicht indem wir sie verfeinern. Neue Formen der Leistungsbeurteilung als neue Etappe der „zurichtenden Modernisierung“ des Menschen. – In: Schulheft 98/2000, S.9-29.

- SERTL Michael; KHAN-SVIK Gabriele; GARNITSCHNIG Karl (2001): Teamarbeit und fächerübergreifender Unterricht. Ein Forschungsprojekt zur Evaluation der Lehreraufarbeit im Schulversuch Mittelschule. – In: OLECHOWSKI Richard; HANISCH Günter; WEIDINGER Walter (Hg.): Das Modell Mittelschule. – Wien-Innsbruck: Studien Verlag, S.56-83.
- Sociology of Education: Overview. – In: HUSEN Torsten; POSTLETHWAITE Neville T.: The International Encyclopedia of Education, 2nd Edition. Vol.10, S. 5596-5614.
- SPECHT Werner: Welche Bildungsforschung nützt der Systementwicklung? – In: Bildungsforschung für die Schulentwicklung. Tagungsdokumentation. Hg. v. Inst. f. Pädagogik und Psychologie. – Linz, 16.-18.9.1999
- STEINER Mario: Individualisierendes Leistungsprinzip versus Autorität im normativen Rahmen. – In: SCHULHEFT 98/2000, 61-84.
- SÜNKER Heinz; TIMMERMANN Dieter; KOLBE Fritz-Ulrich: Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Internationale Beiträge zur Bildungssoziologie und Bildungstheorie. – Frankfurt/Main: Suhrkamp 1994
- WILLIS Paul: Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. – Frankfurt/Main: Syndikat 1979.

2. Rezension

Deutsche Gesellschaft für Evaluation (Wolfgang BEYWL): Standards für Evaluation. Köln: Eigenverlag, 2002.

von *Andreas PASCHON & Josef THONHAUSER*

Die Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) hat dem Wunsch einer großen Mehrheit ihrer Mitglieder entsprochen und Standards für Evaluation formuliert. Sie folgt damit dem Vorbild gleicher Gesellschaften vor allem in nordamerikanischen und europäischen Ländern.

Die hier vorgelegten Standards entsprechen weitestgehend der Vorlage des Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, die auch in deutscher Übersetzung vorliegen (Handbuch der Evaluationsstandards. Opladen: Leske + Budrich, 2000). Eine *Transformationstabelle* informiert über die wenigen Unterschiede zwischen der US-amerikanischen, der deutschen und der schweizerischen Fassung (42). Dabei fallen an der deutschen Fassung einige Verstärkungen einerseits (z.B. Glaubwürdigkeit *und* Kompetenz der Evaluator/inn/en), Abschwächungen andererseits auf (z.B. Unparteiische Durchführung und Berichterstattung anstatt *Deklaration von Interessenskonflikten*). Die von den Autoren betonte Differenz zwischen *Zielen* und *Zwecken* (13, Fußnote 3; dort für uns allerdings schwer nachvollziehbar) wird im weiteren Verlauf nicht verdeutlicht. Der Vergleich der Standards auf internationaler Ebene legt die Vermutung nahe, dass es sich um ein typisch deutsches Sprachspiel handelt.

In der Einleitung erfahren die Benützer/innen Grundlegendes über Entstehung, Zielsetzung und Anwendung der sowie über unterschiedliche Formen der Evaluation (12 ff.).¹ Die Standards selbst werden zunächst zusammenfassend präsentiert (8 ff.) und sodann ausführlicher erläutert (20 ff.). Ein *funktionales Inhaltsverzeichnis* (37 ff.) bietet eine Art checklist, der die Entscheidungen eines normalen Ablaufs einer Evaluation folgen sollten. Die Hauptkategorien sind die folgenden:

1. *Entscheidung über die Durchführung einer Evaluation*
2. *Definition des Evaluationsproblems*
3. *Planung der Evaluation*
4. *Informationsgewinnung*
5. *Informationsauswertung*
6. *Berichterstattung zur Evaluation*
7. *Budgetierung der Evaluation*
8. *Evaluationsvertrag*
9. *Steuerung der Evaluation*
10. *Personelle Ausstattung der Evaluation*

Diesen zehn Kategorien werden die insgesamt 25 Standards zum größten Teil mehrfach zugeordnet, wie es eben der Funktionalität entspricht. Zum Beispiel: Standard 1 (*Identifizierung der Beteiligten und Betroffenen*) und Standard 2 (*Klärung der Evaluationszwecke*) verdienen sowohl bei der Entscheidung über die Durchführung einer Evaluation als auch bei der Defini-

¹ Die Hinweise, die Standards hätten für Selbstevaluation (interne Evaluation) bzw. für Personalevaluation nur bedingt bzw. gar keine Geltung (16 f.), könnten in dieser Allgemeinheit zu Missverständnissen führen, die insbesondere bei den *Standards der Genauigkeit* zu befürchten sind. Es wäre aus unserer Sicht wünschenswert, wenn jeweils angeführt würde, für welche Formen der Evaluation bestimmte Standards nicht gelten, damit eine konkrete Auseinandersetzung über die Haltbarkeit dieser Zuordnungen möglich wird.

tion des Evaluationsproblems, der Planung der Evaluation, der Berichtserstattung und dem Evaluationsvertrag beachtet zu werden.

Die 25 Standards werden, wie die US-amerikanische Vorlage, in vier Gruppen eingeteilt: Nützlichkeit (8), Durchführbarkeit (3), Fairness (5) und Genauigkeit (9). Dazu möchten wir zwei kritische Anmerkungen machen:

- (1) Es erscheint sowohl aus pragmatischen als auch aus theoretischen Gründen als sinnvoll, zwischen *Verwertbarkeit* und tatsächlicher *Verwertung* zu unterscheiden, anstatt beides unter *Nützlichkeit (utility)* zu vereinen (vgl. STOCKBAUER, 2000, 90). Die Verwertbarkeit hängt hauptsächlich mit Variablen zusammen, deren Ausprägung in der Verantwortung der Evaluatorinnen und Evaluatoren liegt; die tatsächliche Verwertung hingegen liegt – bei gegebener Verwertbarkeit – außerhalb ihrer Verantwortung. (Die Evaluatorinnen und Evaluatoren beweisen ihre Qualität bei der Planung und Durchführung, nicht bei der Umsetzung der Evaluation.)
- (2) In der deutschen Fassung wird *Propriety (Angemessenheit)* mit *Fairness* übersetzt. Wir halten diese Entscheidung nicht für glücklich. Denn im alltäglichen Sprachgebrauch hat Fairness eine sehr diffuse Bedeutung mit unterschiedlichen Konnotationen. In die *Testpsychologie* hat der Begriff *Fairness* Eingang gefunden, als gleichermaßen klar wie politisch nicht länger legitimierbar wurde, dass Intelligenztests, die für valide angesehen wurden, bestimmte Bevölkerungsgruppen (z.B. Unterschicht- und Landkinder oder Kinder ethnischer Minderheiten, die einen anderen kulturellen Hintergrund haben als die Mehrheitsbevölkerung eines Landes) benachteiligten, andere hingegen (insbesondere Mittelschichtkinder der Mehrheitsbevölkerung) bevorzugten. In jüngerer Zeit hat Eduard W. KLEBER dieses Merkmal auch für die schulische Leistungsbeurteilung gefordert. Er hat vorgeschlagen, Leistungsbeurteilung dann als fair zu bezeichnen,
 - wenn sie (nur) das erfasst, was auch Gegenstand des Unterrichts war, und nicht Fähigkeiten, die Schüler/innen außerhalb des Unterrichts erworben haben, und
 - wenn sie nicht nur das Lehrangebot, sondern auch die *ökologischen Lernbedingungen* der Schüler/innen berücksichtigt.

An anderer Stelle ist ausführlich dargestellt worden, in welches Dilemma es führen würde, wollte man diesem Vorschlag strikt folgen.² Hier möchten wir zu überlegen geben, ob mit der folgenden inhaltlichen Bestimmung nicht eine eigene Gruppe von Standards zu rechtefertigen wäre: Fairness ist gegeben,

- wenn die grundlegenden Wertvorstellungen von Evaluatorinnen und Evaluatoren auf der einen und Evaluierten auf der anderen Seite entweder kompatibel sind oder auf legitime Art und Weise festgelegt worden sind;
- wenn die Qualitätskriterien prinzipiell erfüllbar sind. Dafür genügt es nicht, dass sie irgendwo irgend einmal festgeschrieben sind; sie müssen in der zu evaluierenden Institution eine aktuelle Bedeutung haben; ihre Anwendung darf nicht gleichsam überfallsartig – gegen ein andersartiges „Gewohnheitsrecht“ – kommen.³

Mit der folgenden Modifikation wollen wir der Einladung der Autoren entsprechen (S. 19), für die von ihnen bis 2004 abzuschließende Überarbeitung Anregungen zu liefern.

² THONHAUSER, J.: Die Beurteilung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern. In: EDER, F. u.a. (Hg.): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, 2002, 56 – 58.

³ Diesen Eindruck gewinnt man im Zusammenhang mit der Evaluation von Universitäten, bei der gerüchteweise alle möglichen Kriterien (z.B. Höhe der eingeworbenen Drittmittel) auftauchen, die für sich genommen durchaus begründbar wären, aber, für manche Disziplinen, wenn überhaupt, erst in der jüngeren Vergangenheit ins Spiel gebracht worden sind.

Vorschlag zur Neuordnung von Evaluation Standards in sieben Gruppen mit insgesamt 38 Standards:

1. Bedingungen für **Transparenz** (anstelle von propriety – Angemessenheit / Korrektheit)
 - 1.1 Klarheit über Auftraggeber (und Finanziers)
 - 1.2 Klarheit über den Adressat des Evaluationsberichts
 - 1.3 Klarheit darüber, wer über die Daten der Evaluation verfügt (ownership)
 - 1.4 Klarheit über Beteiligte
 - 1.5 Klarheit über Betroffene
 - 1.6 Klarheit über die Evaluationszwecke
 - 1.7 Klarheit über mögliche Konsequenzen der Evaluation
 - 1.8 Klarheit über die Mitglieder des Evaluationsteams
2. Bedingungen für **Fairness** (fairness)
 - 2.1 Die grundlegenden Wertvorstellungen von Evaluatorinnen und Evaluatoren auf der einen und Evaluierten auf der anderen Seite müssen entweder kompatibel oder auf legitime Art und Weise festgelegt worden sein.
 - 2.2 Die Qualitätskriterien müssen erfüllbar sein. D. h., sie müssen bereits zu Beginn des Programms, das evaluiert werden soll, in Geltung sein und nicht erst nachträglich als solche eingeführt werden.
3. Bedingungen für **Akzeptanz** (anstelle von propriety – Angemessenheit / Korrektheit)
 - 3.1 klare (schriftliche) Vereinbarungen / Rechtssicherheit für Evaluierte und Evaluierende
 - 3.2 Glaubwürdigkeit und Kompetenz der Evaluatorinnen / Evaluatoren
 - 3.3 Beteiligung der Betroffenen an der Planung (insbesondere Zielsetzung) der Evaluation (partizipatives Prinzip)⁴
 - 3.4 Angemessenheit der Belastungen, die für die zu Evaluierenden mit der Evaluation verbunden sind
 - 3.5 Qualität des sozialen Klimas während der Evaluation („Diplomatisches Vorgehen“)
 - 3.6 unparteiische Durchführung der Evaluation
 - 3.7 berechtigte Hoffnungen auf Nachhaltigkeit der Evaluation
 - 3.8 Schutz individueller Rechte
4. Bedingungen für die (potenzielle) **Verwertbarkeit** (usefulness anstelle von utility – Nützlichkeit)
 - 4.1 zeitgerechte Durchführung der einzelnen Schritte der Evaluation
 - 4.2 Vollständigkeit und Verständlichkeit (Adressatengerechtigkeit) des Evaluationsberichts
 - 4.3 Erfassung von Stärken und Schwächen
 - 4.4 Darstellung von Ist-Soll-Vergleichen, um Wahrnehmung von Annäherungen an bzw. Distanzen zu Zielen der Entwicklung zu veranschaulichen und ggf. auf Diskrepanzen reagieren zu können
5. Bedingungen für die (tatsächliche) **Verwertung** (use – Umsetzungswahrscheinlichkeit)
 - 5.1 Akzeptanz der Evaluation (Planung, Durchführung, Ergebnisse)
 - 5.2 Bereitschaft zur antizipativen Auseinandersetzung der Betroffenen mit möglichen Evaluationsergebnissen und ihren Konsequenzen
 - 5.3 Bereitschaft zu konsequentem Handeln seitens der Betroffenen bzw. des Auftraggebers (subjektive Bedingungen)

⁴ Vgl. MSS: Teilung von Zuständigkeiten und Verantwortung nach rationalen Gesichtspunkten: Wer verfügt in welchen Bereichen über entsprechendes Know-how? Wo sind demokratische Entscheidungen angemessen, wo gilt es, professionelle Ansprüche zu erfüllen? (vgl. RIFFERT, F. & PASCHON, A.: Zur Kooperation zweier rivalisierender Paradigmata – Der Modulansatz zur Selbstevaluation von Schulentwicklungsprojekten (MSS). In: Pädagogische Rundschau 55 (2001) Heft 3, 335 – 356.

- 5.4 Vorhandensein der nötigen Rahmenbedingungen (insbesondere zeitlicher und materieller) für die Umsetzung der Evaluationsergebnisse (objektive Bedingungen)
6. Bedingungen für **Genauigkeit** (accuracy)
- 6.1 Beschreibung des Gegenstands der Evaluation
 - 6.2 Analyse von Kontext / Umfeld / Rahmenbedingungen
 - 6.3 Beschreibung der Ziele der Evaluation
 - 6.4 Beschreibung der Informationsquellen
 - 6.5 Angemessenheit der angewandten Methoden (Kommunikation, Erhebungen [ggf. qualitativ und quantitativ], Auswertung, Ergebnispräsentation)
 - 6.6 Qualität der Ergebnisse (reliabel und valide)
 - 6.7 Wenn Anlass besteht, multikriteriell (im Hinblick auf die Zwecke und Ziele) und multiperspektivisch (im Hinblick auf die Interpretation der Ergebnisse)
 - 6.8 Logik der Schlussfolgerungen
7. Bedingungen für die **Durchführbarkeit** (feasibility)
- 7.1 Angemessenheit der Verfahren (im Hinblick auf Belastungen von Evaluatorinnen/Evaluatoren sowie Evaluierten = Beteiligten / Betroffenen)
 - 7.2 Angemessenheit der sozialen Beziehungen (keine verborgene Rolle für tatsächliche oder vermutete „Geschichten“)
 - 7.3 Effizienz (Inwieweit entspricht Kosten-Nutzen-Relation den Erwartungen?)
 - 7.4 Ausreichende⁵ zeitliche, räumliche, finanzielle und personelle Rahmenbedingungen

Die Gruppen der Standards sehen wir in einem Abhängigkeitsverhältnis stehen (siehe Abb. 1).

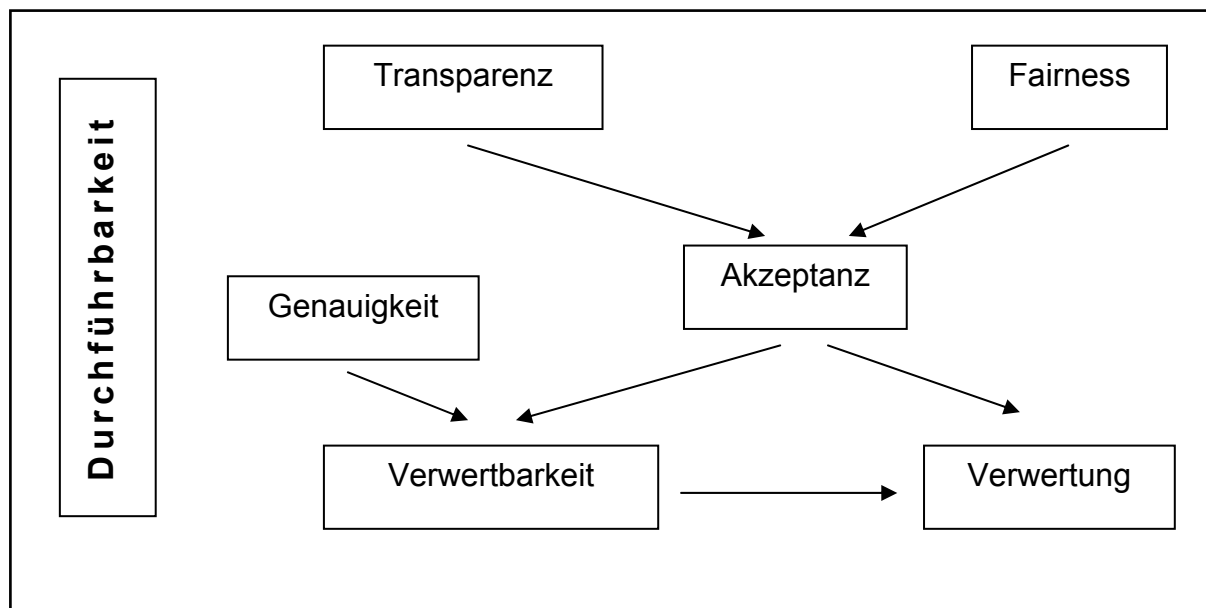


Abb. 1: Die sieben Gruppen von Standards für Evaluation und die Richtung von Einflussnahmen aufeinander

Es ist mit den Autoren zu hoffen, dass die Standards für Evaluation sowohl bei Evaluatorinnen und Evaluatoren als auch bei Beteiligten und Betroffenen die gebührende Beachtung finden und mithelfen, auch das allgemeine Bewusstsein zu stärken, dass es nicht um die Frage geht, Evaluation ja oder nein, sondern um die Durchsetzung von guter Evaluation.

⁵ Im „statischen“ Sinne: Rahmenbedingungen zu Beginn der Evaluation gegeben; im „dynamischen“ Sinne: Rahmenbedingungen aus Anlass der Evaluation im Verlaufe (noch) organisierbar.

3. Interna

Neu: *Kontaktstelle für Nachwuchs-WissenschaftlerInnen in der ÖFEB*

In der letzten Generalversammlung der ÖFEB wurde die Einrichtung einer *Kontaktstelle für Nachwuchs-WissenschaftlerInnen* angeregt. Damit soll dem in den Statuten der ÖFEB festgeschriebenen Ziel der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses entsprochen werden. Erklärtes Ziel der *Kontaktstelle* ist es, die Vernetzung junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in horizontaler sowie vertikaler Richtung aufzubauen und zu unterstützen.

Ausgangspunkt dieser Initiative ist die Beobachtung, dass der Wissenschaftsbetrieb an NachwuchswissenschaftlerInnen ganz spezifische Anforderungen stellt, diese aber häufig in nicht ausreichendem Maß mit den zur Bewältigung nötigen Informationen und Skills ausstatten kann. Die *Kontaktstelle der ÖFEB* soll letztlich durch breite Beteiligung entscheidende Informationszugänge vermitteln und so die wissenschaftliche Laufbahn der „jungen“ ÖFEB-Mitglieder forcieren.

Vertikale und horizontale Vernetzung

- Zwischen erfahrenen WissenschaftlerInnen und NachwuchswissenschaftlerInnen soll es verstärkte Kontaktaufnahmen geben, um die NachwuchswissenschaftlerInnen in der Planung ihrer wissenschaftlichen Laufbahn und in der Umsetzung ihrer Berufsziele zu fördern und zu unterstützen. Die Intensivierung der Beziehungen zu erfahrenen WissenschaftlerInnen kann die Berufszugänge und die jeweiligen Berufspositionen von NachwuchswissenschaftlerInnen im Wissenschaftsbetrieb verbessern und den etablierten Wissenschaften innovative Impulse geben.
- Darüber hinaus kann die Unterstützung von NachwuchswissenschaftlerInnen untereinander helfen, diesen den Zugang zu Förderbeziehungen und formellen wie informellen Netzwerken innerhalb der ÖFEB sowie in der universitären und außeruniversitären Forschungslandschaft zu erleichtern.

Informationssammlung

Die *Kontaktstelle* strebt ganz allgemein die Unterstützung von NachwuchswissenschaftlerInnen in der Umsetzung ihrer beruflichen Interessen und Ziele an. Sie wird versuchen, Transparenz über die herrschenden Beförderungs- und Aufstiegsmechanismen herzustellen und Veränderungen zu dokumentieren. Eine umfassende Recherche- und Koordinierungstätigkeit ist der *Kontaktstelle* bis auf weiteres nicht möglich. Ihr Funktionieren ist daher von der aktiven Teilnahme möglichst vieler ÖFEB-Mitglieder abhängig. Zunächst sollen fach- und berufslaufbahnbezogene Daten und Informationen gesammelt und über e-mail sowie den *Newsletter* weitergegeben werden, insbesondere Informationen über

- Möglichkeiten zur Mitarbeit in Forschungsprojekten,
- Publikationsmöglichkeiten,
- geförderte Ausbildungsplätze in Seminaren, Schulungen, Workshops etc.,
- Weiterbildungs-Veranstaltungen etc..

Die *Kontaktstelle für Nachwuchs-WissenschaftlerInnen in der ÖFEB* ist zu erreichen über die e-mail-Adresse helene.babel@univie.ac.at.

4. Ankündigungen

1. Tagung der ÖFEB in Salzburg, 24. – 26. September 2001

Tagungsband

Kirstin ECKSTEIN & Josef THONHAUSER (Hg.):

**Einblicke in Prozesse der Forschung und Entwicklung im Bildungsbereich.
Innsbruck, Wien, München, Bozen: StudienVerlag, 2002, 302 Seiten**

INHALT

Einmal vom Wissen zum Handeln und zurück	7
KIRSTIN ECKSTEIN & JOSEF THONHAUSER	
Lerne klagen, ohne zu leiden? Zur Debatte um die Professionalisierung des Lehrerberufs	13
KLAUS BECK	
Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Institutionelle Kooperation und individueller Aufbau von Kompetenzen	31
RUDOLF TIPPELT	
Professionelle Unterstützung von Lernprozessen. Vorüberlegungen zur theoretischen und methodischen Grundlegung eines Forschungsprogramms	47
HELENE BABEL, BERND HACKL, ILSE SCHRITTESSER	
Medienhistorische Lehrerbilder	67
KARIN HARRASSER	
Bildungsbedarfsanalyse für betriebliche Akteure angesichts neuer Aufgaben im Rahmen des „Disability Management“	81
MATHILDE NIEHAUS, ANDREAS SCHMAL, DÖRTE BERNHARD, HELGA FASCHING, INES SIMBRIG	
EU-Impulse zur Qualitätsverbesserung der 'Inklusiven Pädagogik'. Best Practice Modelle in der Volksschule und neue Wege in der LehrerInnenbildung	95
IRENE MOSER & EWALD FEYERER	

Professionalisierung in der Sozialen Arbeit.....	111
GERALD KNAPP	
Sozialpädagogik/Soziale Arbeit an Universität und Fachhochschule	129
JOSEF SCHEIPL & REINHOLD POPP	
Portfolios: eine neue Basis für die Leistungsbeurteilung.....	141
HELMUT ANDEXER & JOSEF THONHAUSER	
Leistungsvergleich zwischen HauptschülerInnen und GymnasiastInnen im Unterrichtsfach Englisch.....	159
JÖRG SPENGER	
Die Kritik an der systemisch und/oder konstruktivistisch orientierten Perspektive in der Didaktik und der Versuch einer Widerlegung	175
HERBERT SCHWETZ	
Eine Untersuchung zur Anwendung konstruktivistisch orientierten Mathematikunterrichts	195
JOSEF FRIEDL & ROSEMARIE MOLANDER	
Förderung von Innovationen im Mathematik- und Naturwissenschafts- unterricht. Hintergrund, Ansatz und erste Ergebnisse des Projekts IMST ²	213
KONRAD KRAINER	
Wege zur Weiterentwicklung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts.....	234
HELGA JUNGWIRTH, HELGA STADLER, THOMAS STERN	
Pädagogik und Fachdidaktik in der Lehrerfortbildung	253
CHRISTA PIBER & THOMAS STERN	
Grenzgänge zwischen Professionalisierung und Schulentwicklung. Begründun- gen, Erfahrungen und Reflexionen zum Universitätslehrgang „Professionalität im Lehrberuf“ (ProFiL).....	273
FRANZ RAUCH & KONRAD KRAINER	
AutorInnenverzeichnis	297

2. Tagung der ÖFEB in Klagenfurt, 19. – 21. September 2002		
Donnerstag, 19. 9. 02	Freitag, 20. 9. 02	Samstag, 21. 9. 02
<p>09:00 – 10:30 Tagung der ÖFEB-Sektionen</p> <p>11:00 Ankommen Aufbau der Poster Session</p>	<p>09:00 – 12.30</p> <p>Workshops</p>	<p>09:00 – 10.30</p> <p>Workshops</p> <p>11:00 –12:00 Prof. DDr. Rolf Dubs Universität St. Gallen Abschlussreferat</p>
	<p>12:30 – 14:00 Mittagspause</p>	<p>12:30 Ende</p>
<p>14:30 Begrüßung (dreisprachig) Dr. Josef Hieden Pädagogische Akademie</p> <p>Dr. Alfred Kowarsch ÖFEB</p> <p>Impulsreferate Italien, Österreich, Slowe- nien</p>	<p>14:00 – 17:00</p> <p>Workshops</p>	
<p>17:00 – 18:00 Prof. Dr. Peter Heintel Universität Klagenfurt „Fest“ Vortrag</p> <p>18:30 Poster Session</p> <p>20:00 Begrüßung durch den Bürgermeister Buffet</p>	<p>17:00 – 18:30 Generalversammlung der ÖFEB</p> <p>19:00 Empfang beim Rektor der Universität Klagenfurt</p> <p>Event Buffet</p>	