

Christian Fridrich, Margit Heissenberger, Angelika Paseka (Hg.)

Forschungsperspektiven 1

Beiträge

Sabine Hofmann & Helga Hörndler: Inklusive Mehrstufenklasse

Justine Scanferla & Roman Lehnert: Interethnische
Freundschaften in der Schule

Elisabeth Monyk: Germanenbild in österreichischen Schulbüchern

Michael Sertl: Basil Bernsteins Soziologie

Renate Seebauer: Modifikation subjektiver Theorien
bei Student/inn/en

Gerhard Scheidl & Rudolf Raubik: Evaluation Diplomstudium
Master of Education

Amra Avdic: Integration bosnischer Migrant/inn/en

Viktoria Veronese: Disziplin im Unterricht

Service

Angelika Paseka: Auswertung von qualitativen Interviews

Christian Fridrich: Leitfadeninterview und qualitative
Inhaltsanalyse

Rezensionen

PH Wien

Forschungsperspektiven

Band 1

LIT

Pädagogische Hochschule Wien
Christian Fridrich, Margit Heissenberger,
Angelika Paseka (Hg.)

Forschungsperspektiven 1

Pädagogische Hochschule Wien
Christian Fridrich, Margit Heissenberger,
Angelika Paseka (Hg.)

Forschungsperspektiven 1

LIT

Die Verantwortung für die Beiträge liegt bei der jeweiligen Autorin bzw. beim jeweiligen Autor.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-643-50101-1

©LIT VERLAG GmbH & Co. KG Wien 2009
Krotenthallergasse 10/8
A-1080 Wien
Tel. +43 (0) 1-409 56 61
Fax +43 (0) 1-409 56 97
e-Mail: wien@lit-verlag.at
<http://www.lit-verlag.at>

LIT VERLAG Dr. W. Hopf
Berlin 2009
Verlagskontakt:
Fresnostr. 2
D-48159 Münster
Tel. +49 (0) 2 51-620 32 22
Fax +49 (0) 2 51-922 60 99
e-Mail: lit@lit-verlag.de
<http://www.lit-verlag.de>

Auslieferung:

Deutschland: LIT Verlag Fresnostr. 2, D-48159 Münster
Tel. +49 (0) 2 51-620 32 22, Fax +49 (0) 2 51-922 60 99, e-Mail: vertrieb@lit-verlag.de

Österreich: Medienlogistik Pichler-ÖBZ GmbH & Co KG
IZ-NÖ, Süd, Straße 1, Objekt 34, A-2355 Wiener Neudorf
Tel. +43 (0) 22 36-63 53 52 90, Fax +43 (0) 22 36-63 53 52 43, e-Mail: mlo@medien-logistik.at

Schweiz: B + M Buch- und Medienvertriebs AG
Hochstr. 357, CH-8200 Schaffhausen
Tel. +41 (0) 52-643 54 30, Fax +41 (0) 52-643 54 35, e-Mail: order@buch-medien.ch

Inhalt

| | |
|--|-----|
| Vorwort | 1 |
| Forschungsperspektiven | 3 |
| Beiträge | |
| Inklusive Mehrstufenklasse in der Sekundarstufe I Sabine HOFMANN & Helga HÖRNDLER | 9 |
| Miteinander in Wien Justine SCANFERLA & Roman LEHNERT | 29 |
| Eine inhaltsanalytische Untersuchung des Germanenbilds in österreichischen Lehrbüchern nach 1945 Elisabeth MONYK | 43 |
| Basil Bernsteins Soziologie – ein strukturalistischer Beitrag zur Analyse pädagogischer Prozesse Michael SERTL | 63 |
| Zur Modifikation subjektiver Theorien bei Student/innen im Ausbildungsgang zum/r Hauptschullehrer/in im Laufe der ersten vier Studiensemester Renate SEEBAUER | 93 |
| Evaluation des Diplomstudiums zum Master of Education der University of Derby Rudolf RAUBIK & Gerhard SCHEIDL | 113 |

| | |
|---|-----|
| Zusammenfassung der Bachelorarbeit „Integration von 20 bis 35-jährigen Migrant/innen bosnischer Herkunft in das österreichische Gesellschafts- und Bildungssystem“ an der PH Wien Amra AVDIC | 133 |
| Zusammenfassung der Bachelorarbeit „Disziplin im Unterricht. Ein Vergleich zwischen Österreich und der Tschechischen Republik“ an der PH Wien Viktoria VERONESE | 139 |
| Service | |
| Auswertung von qualitativen Interviews: ein Überblick Vergleich zwischen Österreich und der Tschechischen Republik“ an der PH Wien Angelika PASEKA | 145 |
| Leitfadeninterview und qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring im Rahmen der qualitativen Sozialforschung Christian FRIDRICH | 153 |
| Rezensionen Rahmen der qualitativen Sozialforschung Angelika PASEKA | 175 |
| Autorinnen und Autoren Rahmen der qualitativen Sozialforschung | 185 |

Vorwort

Das Hochschulgesetz 2005 (Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien) legt fest, dass eine „Verbindung von Forschung und Lehre“ erfolgen soll und somit „die Mitwirkung an der Schulentwicklung durch wissenschaftlich berufsfeldbezogene Forschung“ zu erfolgen hat. Lehrende an Pädagogischen Hochschulen sind demnach gefordert, dem Auftrag gemäß Hochschulgesetz gerecht zu werden, also Forschungsprojekte zu planen, durchzuführen und erfolgreich abzuschließen. Damit ist auch der Anspruch verbunden, die Ergebnisse von Forschungsprojekten dem wissenschaftlichen Diskurs zur Verfügung zu stellen.

An der Pädagogischen Hochschule Wien wurden vom Start weg Bemühungen gesetzt, forschungsfördernde Strukturen aufzubauen. Dazu zählt die Einrichtung eines Wissenschaftlichen Beirates, der Aufbau einer Forschungsbibliothek, ein attraktives Angebot an Fortbildungsveranstaltungen, Beratungstätigkeit für Forschungsprojekte, Einblicke in Forschungsförderung, die Durchführung von Forschungstagen und die Vernetzung mit Kooperationspartnern im gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und sozialen Umfeld. In Zukunft sollen individuelle Förderpläne den Forscher/innennachwuchs gezielt sicherstellen. Ein weiteres Augenmerk wird sich – als Teil der Profilbildung – auf die systematische Fokussierung von Forschungsschwerpunkten beziehen; dies bedingt eine Umsetzung der gewählten Schwerpunkte in allen Bereichen der Hochschule.

Wesentlich ist auch, dass innovative Erkenntnisse aus Forschung und Schulentwicklung in Angebote der Lehrer/innenfortbildung einfließen sollen.

Die erste Nummer unserer „Forschungsperspektiven“ sei ein erster Ansatz für ein systematisches, kontinuierliches Vorhaben unserer Pädagogischen Hochschule zum „Sichtbarmachen“ von Forschung. Wir wollen durch Planung, Durchführung und Publikationstätigkeit von Forschungs-

projekten wesentliche Beiträge zur Generierung neuen Wissens im Berufsfeld Bildung und Schule leisten und diese der „Wissenschaftlichen Community“ zur Verfügung stellen.

Mein Dank gilt dem Redaktionsteam für die umsichtige Beratungstätigkeit und die zeitintensive Redaktionsarbeit.

Dr. Margit Heissenberger
Leiterin des Instituts für Forschung,
Innovation und Schulentwicklung
Wien, im Juni 2009

Forschungsperspektiven

„Jedem redlichen Bemühen
sei Beharrlichkeit verleiht.“

Johann Wolfgang von Goethe

Der vorliegende Band erscheint in einer frühen Phase der Pädagogischen Hochschulen in Österreich. Die Vernetzung von Forschung, Lehre und Schulpraxis verläuft an der Pädagogischen Hochschule Wien intensiv und zielgerichtet, was mit unterschiedlichen forschungsfördernden Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen dokumentiert werden kann. Alle diese Aktivitäten dienen dem Meinungsaustausch, der konstruktiven Auseinandersetzungen mit Ideen, Methoden und Inhalten und geben schließlich Anstoß für weitere Überlegungen, Entwicklungen und Projekte.

Dieser Band geht – als Grundstein für eine Publikationsreihe der PH Wien zu Bildungsforschung – einige Schritte weiter. Er bündelt die Ergebnisse forschender Kolleg/inn/en und belegt, dass Erkenntnisse der Bildungsforschung sprachlich gut verständlich und nachvollziehbar sein können. Ferner werden mit diesem Sammelband Forschungsergebnisse von Kolleg/inn/en nachhaltig am eigenen Standort, an anderen Bildungseinrichtungen und auch in der „Scientific Community“ sichtbar und bekannt gemacht. Darin steckt Beharrlichkeit und Ausdauer! Dazu gehört Mut! Mut, Ideen in einen Projektantrag zu gießen, der auch hätte abgelehnt werden können. Mut, blinde Flecken der Bildungsforschung – und davon gibt es noch viele – auszuleuchten und unbekannte Wege zu beschreiten. Und letztlich Mut, sich Diskussionen im und außer Haus zu stellen.

Aus mehrfachen Überlegungen wurde der Begriff „Forschungsperspektiven“ als Titel der Reihe gewählt. Für ein Forschungsprojekt essenziell ist, unter welchen Perspektiven der/die Forscher/in ein Thema betrachtet, sei es bei der Formulierung von Forschungsfragen bzw. Hypothesen, sei

es beim Design des Forschungsprojekts. Zudem ist entscheidend, aus welcher fachlichen Perspektive an eine Fragestellung herangegangen wird und unter Verwendung welcher Methoden geforscht wird. In diesem Band, der das weite Spektrum von Bildungsforschung, die Vielfalt der erforschten Themen und den Ideenreichtum von Forscher/inne/n dokumentiert, spiegelt sich zusätzlich eine höchst unterschiedliche Entstehungsgeschichte von Beiträgen wider. Da gibt es Forschungsprojekte der PH Wien, zentrale Ergebnisse aus Dissertationen von Lehrenden der PH Wien und schließlich Kürzestdarstellungen von ausgezeichneten Bachelorarbeiten von Studierenden der PH Wien. Die letztgenannten Beiträge zeigen eindrucksvoll, dass die intensiven Bemühungen um Qualitätssicherung im Bereich der Bachelorarbeiten in unserem Haus erste Früchte tragen. Somit erschließt sich mit dem Wort des russischen Pädagogen und Schriftstellers Anton S. Makarenko die letzte hier angesprochene Bedeutung von Perspektiven: „Menschen bilden bedeutet Perspektiven herausbilden.“

Neben den Beiträgen dient der Abschnitt „Service“ dazu, sich bei ausgewählten forschungsrelevanten Themenstellungen zu vertiefen. In diesem Band der „Forschungsperspektiven“ ist es die Auswertung von qualitativen Interviews, gezeigt am Beispiel der Inhaltsanalyse nach Mayring. Rezensionen thematisch relevanter Neuerscheinungen runden das Buch ab.

So vielfältig die Beiträge im Hinblick auf Inhalt, Methodik und Entstehungsgeschichte auch sind, es kristallisieren sich doch Themenfelder heraus: Leben und Lernen unter verschiedenen Rahmenbedingungen, Analyse von Schulbüchern und pädagogischen Prozessen sowie Evaluationsergebnisse von Aus- und Fortbildungsstrukturen und -prozessen.

Zu den Beiträgen im Einzelnen: Sabine Hofmann und Helga Hörndler, die den Schulversuch „Inklusive Mehrstufenklasse in der Sekundarstufe I“ an der Praxishauptschule der PH Wien mit aufgebaut, ausgebaut und wissenschaftlich betreut haben, berichten über die Hauptergebnisse einer empirischen Untersuchung und dokumentieren dabei interessante Erkenntnisse vor allem im Bereich des sozialen Lernens.

Der aus einer gemeinsamen Dissertation entstandene Beitrag „Miteinander in Wien“ von Justine Scanferla und Roman Lehnert stellt ausgewählte Ergebnisse einer repräsentativen empirischen Längsschnittstudie zu interethnischen Freundschaften an Wiener Schulen dar. Schwerpunkte der

Ausführungen lassen sich im Bereich Freund/inn/e/n und Muttersprache verorten.

Hauptergebnisse ihrer inhaltsanalytischen Untersuchung des Germanenbilds in österreichischen Schulbüchern nach 1945 dokumentiert Elisabeth Monyk in ihrem Beitrag. Dieser schlägt eine bedeutende Brücke zur Gegenwart, indem er auf Stereotypisierungen in Schulbüchern sowie auf ihre kontextuelle Eingebundenheit in die jeweilige Gesellschaft und deren Denkmuster verweist.

Einen nicht-empirischen Forschungszugang, nämlich jenen der Hermeneutik hat Michael Sertl in seinem Aufsatz „Basil Bernsteins Soziologie“ gewählt. Er erarbeitete ein theoretisches und begriffliches Instrumentarium zur soziologischen Beschreibung von Unterrichtsprozessen im Allgemeinen und der Praxis „offener Lernformen“ im Besonderen.

Subjektive Theorien und „conceptual change“ sind im angloamerikanischen Raum seit wenigen Jahrzehnten Themen in den Naturwissenschaften. Vor einigen Jahren wurden diese Ansätze unter Erweiterung des Themenspektrums auch im deutschsprachigen Raum aufgegriffen. Renate Seebauer legt dazu ihren Beitrag über Modifikation subjektiver Theorien bei Lehramtsstudierenden im Hauptschulbereich vor.

Gerhard Scheidl und Rudolf Raubik stellen zentrale Ergebnisse einer Evaluation des Diplomstudiums zum Master of Education vor. Die Ergebnisse können aufgrund ihrer hohen Relevanz in die derzeit laufenden Masterstudiengänge an der Pädagogischen Hochschule Wien einfließen.

Es folgen die Zusammenfassungen zweier ausgezeichnete Bachelorarbeiten an der PH Wien. Wie wichtig „gelungene“ Integration ist, zeigt Amra Avdic in ihrer Arbeit, im Rahmen derer sie 30 Bosnier/innen interviewt hat. Die herausgearbeiteten integrationsfördernden und -hemmenden Faktoren werden mit anderen Studien sowie mit theoretischen Ausführungen in der Fachliteratur verglichen.

Auch Viktoria Veronese hat die Methoden Leitfadeninterviews und qualitative Auswertung im Zuge ihrer Bachelorarbeit eingesetzt. Sie vergleicht nach einer theoretischen Einführung die Sichtweise von österreichischen und tschechischen Lehrerinnen in Bezug auf Disziplin im Unterricht und kommt unter anderem zu dem interessanten Schluss, dass die ehemalige kommunistische Ideologie noch immer eine Rolle spielt.

Viele Perspektiven eröffnen sich. Dass diese durch Lehrende und Studierende der Pädagogischen Hochschule Wien genutzt werden, wünschen sich

Dr. Christian Fridrich und
Dr. Angelika Paseka
Institut für Forschung, Innovation
und Schulentwicklung
Wien, im Juni 2009

Beiträge

Inklusive Mehrstufenklasse in der Sekundarstufe I

Zentrale Ergebnisse einer empirischen Untersuchung

Sabine HOFMANN & Helga HÖRNDLER

1. Ausgangslage

Das Lehrer/innenteam gewann seine Motivation für das Projekt „Inklusive Mehrstufenklasse an der Übungshauptschule“ aus eigenen Erfahrungen mit Integration sowie daraus entstehenden Problemen und Möglichkeiten, aus dem Reformkonzept der Zukunftskommission (vgl. HAIDER et al 2003, S. 5 ff.), aus dem Anspruch der derzeit geltenden Lehrpläne (vgl. LEHRPLAN FÜR HAUPTSCHULEN 2000), aus der anstehenden Entwicklung von der Integration zur Inklusion (vgl. TENORTH & TIPPELT 2007, S. 338) und schließlich aus der Einbettung der Übungshauptschule als „Forschungsschule“ der Pädagogischen Hochschule/Wien. Auch persönliche Überlegungen kamen zum Tragen, denn Lernen in gemischten Altersgruppen widerspiegelt gesellschaftliche Gegebenheiten, was als gute Lernvoraussetzung erschien.

Die Planungsphase für die inklusive Mehrstufenklasse umfasste den Zeitraum Dezember 2004 bis August 2005. Im September 2005 begann die Umsetzungsphase, nachdem das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur den Schulversuch laut Projektbeschreibung genehmigt hatte. Gestartet wurde das Projekt mit 20 Schüler/innen: 13 Buben und sieben Mädchen aus folgenden Schulstufen: acht Kinder der 5. Schulstufe, davon drei Integrationskinder, fünf Kinder der 6. Schulstufe, drei Kinder der 7. Schulstufe und vier Kinder der 8., 9. und 10. Schulstufe. Das Lehrer/innenteam bestand aus acht Personen – davon fünf Frauen und drei Männer.

Teamarbeit fand in Deutsch, Englisch und Mathematik in Form von Teamteaching unter Mitarbeit der Integrationslehrerin statt. Alle anderen Gegenstände wurden von der jeweiligen Fachlehrperson in Kooperation mit der Integrationslehrerin unterrichtet. Die Mehrstufenklasse sollte auch in das bestehende Kurssystem der Praxishauptschule einbezogen werden, um die Möglichkeit zu vergrößern, in Peer-Groups zu arbeiten. Hospitationen durch externe Forscherinnen, die regelmäßige Teilnahme der Lehrer/innen an den Teamsitzungen zur Planung und Reflexion, die gemeinsame Planung des Projekt-Prozesses durch eine externe Forscherin und des Lehrer/innenteams sowie Supervision mit einer externen Supervisorin sollten die Zielerreichung unterstützen (siehe Kap. 2).

Das Unterrichtskonzept war durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- Weg vom Beurteilen von Defiziten hin zum Anerkennen erbrachter Leistungen
- Individuelle Arbeitspläne und Arbeitsprogramme
- Selbstständiges Bearbeiten und Erarbeiten von Lerninhalten mit Hilfe bereitgestellter Materialien
- Altersdurchlässige Sach- und Lerngruppen
- Planungs- und Reflexionsrunden (Morgenkreis am Wochenbeginn, Abschlusskreis am Ende der Arbeitswoche, Klassenrat bei zu besprechenden Anliegen)
- Einsatz reformpädagogischer Konzepte
- Entwicklungsadäquate (teilweise nicht den Schulstufen entsprechende) Lern- und Arbeitsgruppen
- Alternative Leistungsbeurteilung: Kommentierte direkte Leistungsvorlage (KDL) im Semester (außer in der 4. Klasse) und Noten am Ende des Schuljahres (nach Vorgabe des Ministeriums)

Dieses Konzept brauchte einen Unterricht, der jedem/r Schüler/in mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf die Möglichkeit gab, sich optimal und ohne „institutionelle Verletzungen“ zu entwickeln. Leider findet man gerade in den Hauptschulen oftmals Schüler/innen, die schon Erfahrungen mit der „institutionellen Gewalt“ der Schule gemacht haben. Viel zu wenig wird denen, die Verantwortung für die Schule tragen bewusst, dass die Probleme, die Schüler/innen machen, jene spiegeln, die sie haben. Das

Bild, das Hauptschulklassen oft abgeben, ist geprägt von Schüler/innen, die Lerndefizite haben und ein geringes Lerntempo aufweisen, die Schwierigkeiten im Sozialverhalten haben, die wenig oder keine Motivation zeigen und die erfahren haben, dass sie gestellten Ansprüchen nicht entsprechen und die wenig oder keine emotionale Unterstützung durch die Eltern haben. Sie erleben sich nicht als „wertvoll“. Was kann die Schule tun, um diesen Schüler/innen zu einem anderen Selbstbild zu verhelfen und damit auch das latente Aggressionspotenzial in Hauptschulen der Großstadt zu minimieren? Die inklusiv geführte Mehrstufenklasse könnte ein potenzieller Ansatz dazu sein.

2. Annahmen und Ziele des Modellversuchs

Das Modell der „Inklusiv geführten Mehrstufenklasse“ sollte grundsätzlich den Kriterien des Index für Inklusion (vgl. BOBAN & HINZ 2003) für den Bereich „Inklusive Praktiken entwickeln“ entsprechen, wobei schüler/innenorientierte Didaktik praktiziert werden sollte.

Auf der Ebene der Schulinstitution wurde davon ausgegangen, dass sich das Modell auf die weitere Entwicklung der damaligen Übungshauptschule, der jetzigen Praxishauptschule, auswirken würde. Der Index für Inklusion, der im Wesentlichen eine Pädagogik der Vielfalt vertritt, sollte auf Schulebene ausgeweitet werden.

Das Lehrer/innenteam ging davon aus, dass eine „inklusive geführte Mehrstufenklasse“ Schüler/innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf zu mehr Selbstvertrauen und dadurch in weiterer Folge zu einer positiven Arbeitshaltung und Motivation verhelfen könnte. Außerdem sollte diese Form der Mehrstufenklasse sich auch positiv auf das Sozialverhalten von Schüler/innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf auswirken, da das Lehrer/innenteam das gegenseitige Helfen besonders zu fördern beabsichtigte. Ebenso wurden für das Lehrer/innenteam positive Effekte erwartet, die von verbesserter Kooperationsfähigkeit über die gesteigerte Methodenkompetenz bis hin zu einer höheren Arbeitszufriedenheit und -motivation reichen sollten.

Auf diesen Annahmen basierend setzte sich das Lehrer/innenteam folgende Arbeitsziele:

- Individuelle, angemessene Förderung von Interessen, Neigungen, Begabungen und Fähigkeiten in einer altersgemischten Gruppe;
- Schaffung einer produktiven, positiven und „familiären“ Atmosphäre;
- Förderung der Leistungsbereitschaft;
- Vermeiden von Klassenwiederholungen;
- Aufbau hoher Sozialkompetenz und hoher Teamfähigkeit;
- Motivationssteigerung bei großen Entwicklungsvorsprüngen und -rückständen und/oder Lernvorsprüngen und -rückständen;
- Förderung und Forderung von Schüler/inne/n mit hoher Begabung;
- Wahrnehmen von Angeboten, die über den Lehrplan hinausgehen;
- Entfaltung des individuellen Begabungspotenzials.

Ein weiteres übergeordnetes Ziel des Projektes „Inklusiv geführte Mehrstufenklasse“ aber auch des begleitenden Forschungsprozesses war die Wiedergabe des auf diese Weise gewonnenen Wissens und Know-hows an Studierende und die Integration der Ergebnisse in das Ausbildungskonzept. Wissen und Know-how bezieht sich in diesem Zusammenhang auf gewonnene Kompetenzen, Wertorientierungen, Einstellungen und Verhaltensmuster, die einer inklusiven Schulkultur dienlich sind.

3. Forschungsfragen und Methoden

In unserem Projekt galt von Anfang an die Prämisse, dass die Grundvoraussetzung für das Funktionieren der Mehrstufenklasse das Bilden von Gemeinschaft ist. Wenn dieser Baustein gelegt ist, gingen wir davon aus, dass das Konzept der Mehrstufenklasse, wie Peerlearning, Hilfe geben und annehmen lernen, etc. wirklich funktionieren kann. Diesen Überlegungen folgend wollten wir Näheres über die Gemeinschaftsbildung in der Mehrstufenklasse herausfinden, um so die Qualität und das Funktionieren des Konzeptes näher bestimmen zu können.

Zur Erfassung der Prozesse wandte das Evaluatorteam, bestehend aus den beiden Autorinnen dieses Beitrags, als Methode die Beobachtung an, die im Konzept der Ethnografie als Verknüpfung von Teilnahme und Distanznahme, Präsent-Sein und Re-Präsentieren (vgl. KALTHOFF 2006, S. 146 ff.) angesiedelt ist. So sind schriftlichen Aufzeichnungen, eine Fotodokumentation sowie eine Fragebogenerhebung nicht separat als solche, sondern als Teil der Beobachtung zu verstehen. Durch die Darstellung

der unterschiedlichen Aspekte innerhalb der Rollenvielfalt (Schüler/innen, Lehrer/innen, Eltern) sollte ein möglichst breites und gleichzeitig detailliertes Spektrum dargestellt werden können.

Das Konzept der Triangulation, auf das hier Bezug genommen wurde, erlaubte es, einen Forschungsgegenstand von mindestens zwei Punkten aus zu betrachten. Die so gewonnenen Daten entstammen verschiedenen Quellen und können zu verschiedenen Zeitpunkten, an unterschiedlichen Orten bzw. bei verschiedenen Personen erhoben werden. So wurde versucht, subjektive Einflüsse auszugleichen (vgl. FLICK 2003, S. 309 ff.).

Die Durchführung des Forschungsprojekts durch die beiden Evaluatorinnen und ihre Teilnahme am System Lehrer/innen-Schüler/innen-Direktorin verlangte eine ethnografische Herangehensweise an das Feld, die es ermöglicht, als Nicht-Außenstehende Prozesse und Ergebnisse zu beobachten, das heißt, diese als Teil des Systems wahrzunehmen. Die Evaluatorinnen sahen sich in beiden Rollen am Projekt beteiligt. Als Forscherinnen und Lehrerinnen waren so die Rollen mehrschichtig zu verstehen, mussten reflektiert und aus dem jeweiligen Untersuchungsstandpunkt klar definiert werden. Darüber hinaus hing die Lehrerinnenrolle, genauso wie die Forscherinnenrolle vom „role making“ Prozess und vom „role taking“ Prozess ab und unterliegt somit ähnlichen Prozessen (vgl. SNOW et al. 1986, S. 377 ff.). Uns war also bewusst, dass nicht nur Forscher/innen durch ihre Anwesenheit im Feld Veränderungen der Interaktionen verursachen, sondern auch Lehrer/innen spezifische Interaktionen hervorrufen. Demnach galt es also, rollenbewusst und -reflektiert an das Feld, in unserem Fall die Mehrstufenklasse, heranzugehen.

Die zentrale Position der Forscherinnen im Setting hatte den Vorteil der Teilnahme an Kernaktivitäten der Gruppe der Lehrer/innen und der Gruppe der Schüler/innen. Daraus resultierte ein hoher Grad an Vertrauen und Akzeptanz und eröffnete den Zugang zu Informationen und Daten besonderer Qualität, die etwa die Persönlichkeit oder die Persönlichkeitsentwicklung betrafen.

Mit Hilfe von „Escape routes“ hatten die Forscherinnen die Möglichkeit, sich von Zeit zu Zeit vom Setting zurück zu ziehen (vgl. ebd.). Es konnten offene oder verdeckte Rollen übernommen werden, wobei die schriftlichen Aufzeichnungen und die Fotodokumentation teilweise aus

spontan entstandenen Aufnahmen bestanden, die Fragebögen bestanden aus einem standardisierten und einem offenen Teil. Bei der Darstellung unserer quantitativen und qualitativen Daten wurde Wert auf die Nachvollziehbarkeit gelegt. Das Datenmaterial wurde in einem Analyseprozess strukturiert und interpretiert. Mittels Inhaltsanalyse ließen sich die Textaufzeichnungen sowie die Bilder interpretieren. Die schriftliche Befragung wurde quantitativ ausgewertet.

Unterrichtsbeobachtungen

Die Beobachtung des Unterrichts erfolgte in vier verschiedenen Phasen aus unterschiedlichen Blickwinkeln heraus. Die erste Phase war der Beginn des Projektes im September 2005, der eine weitere „Arbeitsphase“ der Klasse im April 2006 folgte. Im Oktober 2006 folgte wiederum eine Beobachtung, um den „Neustart“ im zweiten Jahr zu erfassen und im März 2007 wurde primär die „Arbeitsphase“ nach drei Semestern Mehrstufenklasse beobachtet.

Die teilnehmende Beobachtung, bei der es Voraussetzung ist, dass der/die Beobachter/in Teil des Feldes ist (vgl. FRIEDRICHS 1980, S. 288) wurde von zwei Lehrerinnen durchgeführt, wobei auf die Interaktionen zwischen den Schüler/inne/n aber auch zwischen Lehrer/inne/n und Schüler/innen fokussiert wurde. Zusätzlich wurden Beobachtungen von externen Forscherinnen getätigt, zum einen von der Direktorin, die unterrichtswissenschaftliche Aspekte in den Vordergrund stellte, und von der externen Forscherin, die auf erziehungswissenschaftliche Aspekte besonderen Wert legte. Notizen dazu wurden jeweils im Nachhinein gemacht und miteinander zu einer umfassenden Darstellung des Wahrgenommenen verknüpft. Die Ergebnisse wurden bei Teambesprechungen präsentiert und somit wiederum der „Praxis“ zugeführt und reflektiert.

Teambesprechungsprotokolle

Alle Teambesprechungen wurden von Anfang an von der Teamleiterin protokolliert, die Protokolle an alle Teilnehmenden geschickt und von der Projektleitung gesammelt. Aus ihnen wurde der Verlauf des Projektes ersichtlich gemacht sowie punktuelle Schwerpunkte, die gesetzt wurden, und Probleme, die auftraten, festgehalten. Die aus den Protokollen gewonnenen Erfahrungen flossen stetig in den weiteren Arbeitsprozess ein.

Tagebuchaufzeichnungen

Die laufenden Tagebuchaufzeichnungen wurden von der Teamleiterin geführt. Sie werden nicht publiziert, da sie auch intime Momente der Lehrer/innen-Schüler/innenbeziehung widerspiegeln, deren Bekanntmachung das Vertrauensverhältnis verletzen könnte.

Auf dieser Ebene der Erhebung war es erforderlich, dass Aussagen, Eindrücke und Wahrnehmungen, die für das Forschungsthema relevant erschienen, aufgeschrieben wurden. Aufzeichnungen sollten besonders eine Reflexionshilfe für die Anfangsprozesse darstellen, die systemisch die Rollenaufteilung der Schüler/innen sowie der Lehrer/innen reflektierten. Sie dienten zur Identifikation „relevanter Situationen“, aus denen Entwicklungsbedarf oder Entwicklungserfolg abgeleitet werden konnte.

Schüler/innenbeobachtungen

Die Evaluatorinnen griffen im Rahmen der Schüler/innenbeobachtungen auf die Fotodokumentation zurück, wodurch soziale Rituale, die Kultur (materiell und immateriell) und die Mimik und Gestik der Schüler/innen und Lehrer/innen festgehalten und aufgezeigt werden sollten. Visuelle Vorlagen lösen beim Betrachten Gefühle aus. Auch diese Ebene der Eindrücke sollte verarbeitet werden. Die Fotodokumentation sollte laufend durchgeführt werden und zur Konkretisierung von Erfahrungen, mit deren Hilfe theoretische Annahmen fortlaufend bestätigt und oder berichtigt werden, dienen (vgl. HARPER 2003, S. 414).

Schüler/innenfragebogen

Bei der Schüler/innenbefragung wurde auf eine standardisierte Befragung mittels Fragebogen aus dem Fragebogenmanual des „Index of Inclusion“ zurückgegriffen. Das Entwicklungsteam erstellte den standortspezifischen Fragebogen, womit die Ist-Stand- und End-Stand-Evaluation in der Mehrstufenklasse und der Schule erhoben werden sollte.

Bei der ersten Untersuchung mittels Schüler/innenfragebogen am Ende des 1. Semesters wollten die Evaluatorinnen untersuchen, wie die Maßnahmen zur Gemeinschaftsbildung bei den Kindern ankamen. Dazu wählten sie aus dem Fragenkatalog des Index für Inklusion aus der Dimension

A: „Inklusive Kulturen schaffen“, Indikatoren des Bereiches A.1 „Gemeinschaft bilden“, aus.

Zur Erfassung wurden besonders interessante Fragen ausgewählt und kindgerecht umformuliert.

Indikatoren

- A.1.2 die Schüler/innen helfen einander
- A.1.3 die Mitarbeiter/innen arbeiten zusammen
- A.1.4 Mitarbeiter/innen und Schüler/innen gehen respektvoll miteinander um

Bei der ersten Befragung im Februar 2006 waren 17 Schüler/innen anwesend. Um eine Vergleichbarkeit herzustellen und zu einem Überblick zu gelangen, inwiefern sich die Ausgangssituation verändert hat, wurde der gleiche Fragebogen im April 2007, also im 2. Semester des 2. Versuchsjahres, nochmals von den Schüler/inne/n der Mehrstufenklasse ausgefüllt. Zu diesem Zeitpunkt konnten 19 Schüler/innen befragt werden. Zu Auswertung und Vergleich der beiden Befragungen wird in Kap. 4 Stellung genommen.

Lehrer/innenfragebogen

Die Verankerung des Projekts „Mehrstufenklasse“ in der Schule wurde von der Direktorin und einem Mitarbeiter mittels Fragebogen im Herbst 2007 im gesamten Lehrkörper (35 Personen) des Hauses erhoben und quantitativ ausgewertet. Die Ergebnisse stehen uns hier nicht zur Verfügung.

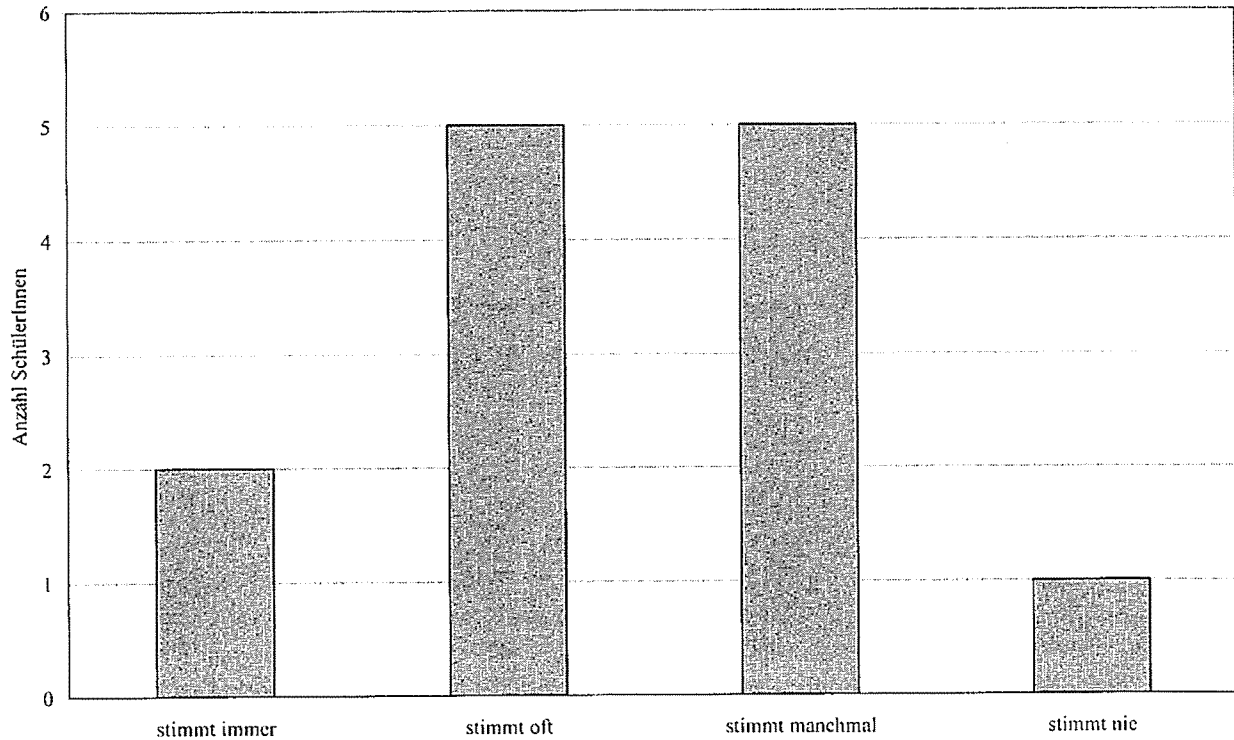
4. Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse soll hier, um den Rahmen nicht zu sprengen, auf das Wesentliche beschränkt werden und die zentralen Aspekte umfassen, die aus der Auswertung der Teambesprechungsprotokolle, Unterrichtsbeobachtungen und den Schüler/innenfragebögen abgeleitet werden können.

4.1. Ergebnisse der Erstbefragung (Februar 2006)

Als sehr positives Ergebnis der ersten Befragung empfand das Forscherteam, dass einer der grundlegenden Faktoren (Hilfe geben und Hilfe

nehmen können) äußerst zufrieden stellend dargestellt wurde. Eine große Mehrheit der Kinder gab an, Hilfe – wenn benötigt – sowohl von Mitschüler/innen als auch Lehrer/innen in ausreichendem Ausmaß zu erhalten.



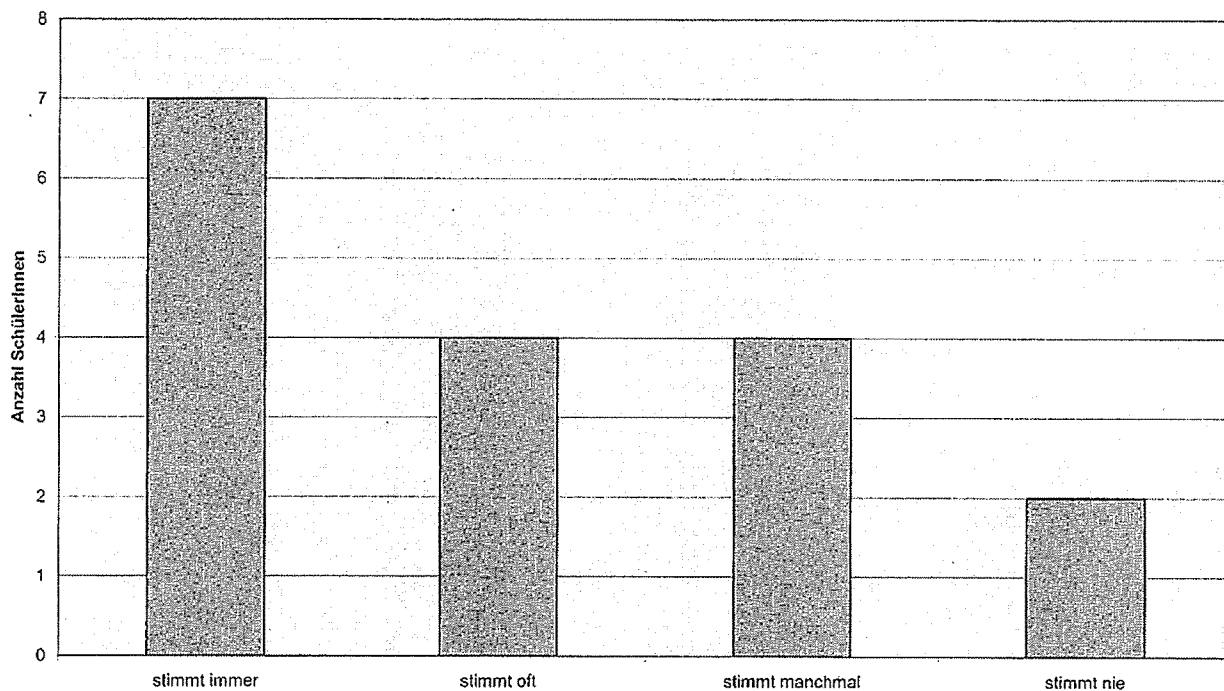
Übersicht 1: Stellungnahmen zur Aussage „Ich helfe anderen, wenn sie nicht mehr weiter wissen“

Obwohl viele Kinder in der Klasse neue Freundschaften knüpfen konnten und der Großteil auch angab, gut miteinander arbeiten zu können, musste es ein weiterer Entwicklungsschritt sein, auch jene Kinder verstärkt in die Gemeinschaft zu integrieren, die sich ausgeschlossen fühlten. Es galt daran zu arbeiten, dass Spott keine geeignete Kommunikationsform ist, um Konflikte auszutragen.

Aufgrund der Angaben der Schüler/innen hatte sich herausgestellt, dass die eingeführten Klassenregeln als gerecht und ausreichend empfunden wurden. Auch das Angebot an Ansprechmöglichkeiten (Erwachsene und Schüler/innen) schien zwar für die Mehrheit ausreichend zu sein und konnte für diese so weitergeführt werden, für eine kleine Gruppe, die dies nicht so empfand, mussten andere Zugänge geschaffen werden.

Gerecht behandelt zu werden ist für Kinder einer der wichtigsten Faktoren im Zusammenhang mit Schulerlebnissen. Die Mehrheit der Schüler/innen gab an, in diesem Klassenrahmen gerechte Regeln vorzufinden

und im Konfliktfall im geleiteten Gespräch Zeit und Raum zu finden, den jeweils eigenen Standpunkt zu vertreten und plausibel zu machen.



Übersicht 2: *Stellungnahmen zur Aussage „Ich finde die Regeln in unserer Klasse gerecht“*

Die meisten waren auch bereit für Mitschüler/innen einzutreten, wenn sie das Gefühl hatten, dass diese ungerecht behandelt werden. Umgekehrt gaben sie auch an, dass sie von anderen gestützt werden, wenn sie sich ungerecht behandelt fühlten. Zivilcourage zeigen und Eintreten für andere ist eine der wichtigsten Eigenschaften, die Kinder mitnehmen konnten.

Als ein wichtiger Punkt im Zusammenhang mit dem Inklusionsgedanken erschienen dem Forscherinnenteam die Fragen zur Anerkennung der Leistungen schwächerer Schüler/innen, damit waren nicht ausschließlich Integrationskinder gemeint. Obwohl ein großer Teil der Befragten angab zu erkennen, dass jede/r unterschiedlich gut arbeiten kann, musste an der Anerkennung dieser Leistungen auf unterschiedlichstem Niveau noch gearbeitet werden.

Gut gelungen war die Etablierung des Morgenkreises am Montag in der Früh. Alle Kinder gaben an, in dieser Gesprächsrunde ausreichend Zeit und Raum zu finden, um seine Erlebnisse, Anliegen und Bedürfnisse zu ventilierten. Sowohl das Lehrer/innenteam als auch die Kinder erlebten diesen

Morgenkreis als sehr verbindend, daher wurde diese Gesprächsrunde auch als Abschlusskreis am Freitag etabliert.

Während mehr als die Hälfte der Schüler/innen angab, dass die Lehrer/innen sich dafür interessieren, wie es ihrer Familie geht und was sie in ihrer außerschulischen Zeit erleben, fühlten sich fünf Kinder hier nicht oder nur teilweise wahr- und angenommen.

Die Eltern der Schüler/innen nahmen Gesprächsangebote zumeist verlässlich und gerne wahr und arbeiteten kooperativ mit Kindern und Lehrer/inne/n zusammen. Dennoch gaben fünf Kinder an, dass ihre Eltern es nur manchmal oder gar nicht befürworten, dass sie in dieser Klasse unterrichtet werden. Hier besteht noch Klärungsbedarf.

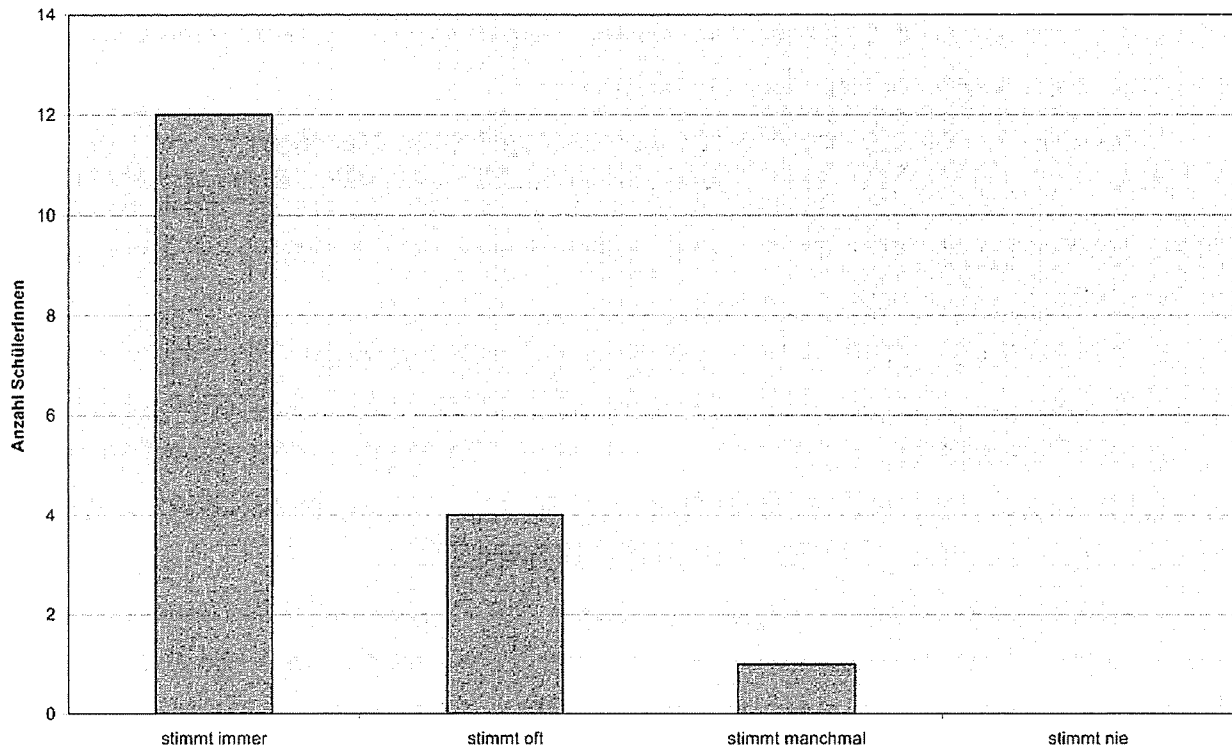
Die Meinung und Zufriedenheit der Eltern der Schüler/innen wurde ebenso mit einem Fragebogen erhoben, die Darstellung der Ergebnisse würde den Umfang dieser Arbeit sprengen (vgl. HOFMANN, HÖRNDLER & WILHELM 2007). Als dringend verbesserungswürdig erschien uns der Fakt, dass nur von der Hälfte der Kinder artikuliert wurde, dass sie sich immer oder oft genug gelobt fühlten. Die andere Hälfte gab an, nur manchmal oder nie gelobt zu werden. Diese Lobkultur zu verstärken wird eines der vorrangigen Anliegen der Zukunft sein.

Als sehr positiv sah das Forscherinnenteam den Punkt, dass die Hälfte der Schüler/innen angab, immer gerne in diese Klasse zu gehen. Kein Kind meinte, nie gerne in die Klasse zu kommen. Dies erschien aufgrund der Struktur der Klasse (viele Repetent/innen) als sehr wesentlich.

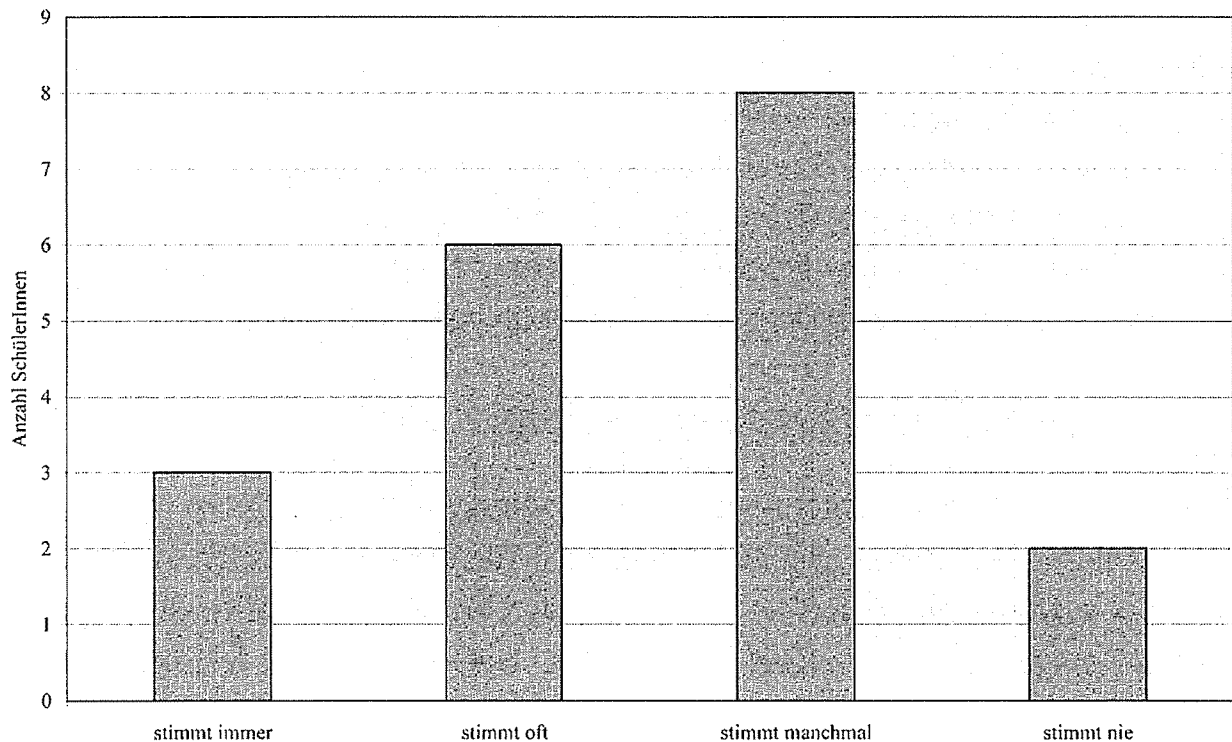
4.2. Ergebnisse der Zweitbefragung (April 2007)

Eine für das Forscherinnenteam nicht erwünschte Veränderung hatte sich im Bereich des Helfens ergeben, da es sich für mehrere Kinder so darstellte, dass sie nur manchmal anderen helfen. Obwohl die Hälfte der Kinder angab, immer bzw. oft anderen zu helfen, war das unserer Meinung nach kein zufrieden stellendes Ergebnis.

Ein zufrieden stellendes Ergebnis konnten wir bei der umgekehrten Fragestellung feststellen, bei der der Großteil angab, immer bzw. oft Hilfe zu bekommen, wenn sie nicht mehr weiter wussten. Erst- und Zweitbefragung zeigten hier fast identische Ergebnisse. Immerhin 12 von 19 Schüler/innen hatten das Gefühl, dass ihnen die Lehrpersonen gerne bei der Arbeit helfen.



Übersicht 3: *Stellungnahmen zur Aussage „Ich gehe gerne in diese Klasse“*



Übersicht 4: *Stellungnahmen zur Aussage „Ich helfe anderen, wenn sie nicht mehr weiter wissen“*

Einer unserer weiteren Arbeitsansätze wird es nun sein, die Kinder dazu anzuhalten, verstärkt Hilfe in der Peer Group zu suchen. Auch die Hilfsbe-

reitschaft der Schüler/innen gegenüber den Lehrer/innen hatte sich positiv verändert.

Darin konnten wir ein verbessertes Arbeitsklima, aber auch ein verbessertes soziales Klima zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen erkennen. Ein zufrieden stellendes Ergebnis schien für uns auch zu sein, dass 15 Kinder angeben, jederzeit jemanden um Hilfe bitten zu können. Es bleibt aber daran zu arbeiten, da immerhin für zwei Kinder dies manchmal und für weitere zwei Kinder dies nie stimmte.

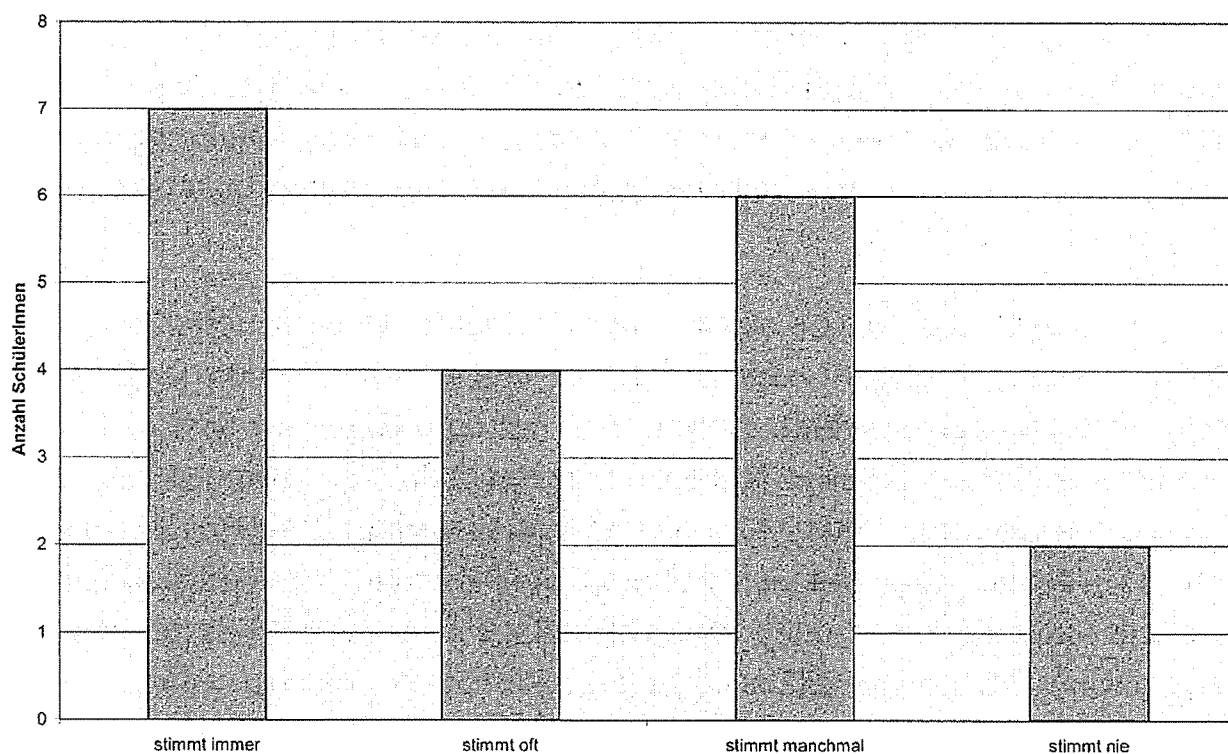
Einen deutlichen Zuwachs bzw. eine Verdichtung des sozialen Netzes ließ die nächste Frage erkennen, bei der 17 Kinder angaben, dass sie in der Klasse neue Freunde gefunden hatten. Auch diese Angaben ergaben für uns ein sehr zufrieden stellendes Bild. Aber nicht nur das Knüpfen von Freundschaften ist bzw. war uns ein Anliegen, wesentlich erschien uns auch, dass die Kinder lernten, miteinander zu arbeiten. Erst dann konnte eine besondere Qualität der Beziehungen festgestellt werden. Wenn zehn von 19 Kindern meinten, immer mit ihren Freund/innen gut arbeiten zu können und dies für weitere fünf oft stimmte, dann ließ sich daran ein gutes Ergebnis in der sozialen Arbeit erkennen. Auch für die drei Kinder, die angaben, manchmal gut mit Freund/innen arbeiten zu können, dürften diese Erfahrungen wesentlich sein, wenn man davon ausgeht, dass Erfahrungen, die man gemacht hat, niemals verloren gehen und man immer davon profitieren kann.

Wenn man den Ansatz vertritt, dass es unter Kindern üblich ist, sich hin und wieder zu ärgern oder zu hänseln und dies die Reaktionsfähigkeit bzw. Schlagfertigkeit schult, könnte man mit dem Ergebnis, dass sich acht Kinder manchmal und zwei Kinder nie geärgert fühlen, zufrieden sein. Für die neun Kinder, die immer bzw. oft geärgert wurden, schien es zu viel zu sein. Das bedarf einer genauen weiteren Beobachtung, um herauszufinden, wie hier unterstützend eingegriffen werden kann. Keinen Spielraum der Interpretation ließ für uns die nächste Frage offen, bei der bei weitem mehr Kinder als bei der Erstbefragung beobachten konnten, dass andere Kinder immer oder oft verspottet wurden. Spott ist eindeutig negativ besetzt und bedarf einer Aufarbeitung. Zu wenige Kinder beobachteten dies nie oder manchmal.

Dass die Regeln der Klasse nach wie vor als gerecht empfunden wurden, sprach für eine gute Basis in der Klasse bzw. in der Schule.

So eindeutig wie am Anfang des Projektes gaben die Schüler/innen nicht mehr an, zu einem/r Lehrer/in gehen zu können, wenn sie in der Schule unglücklich waren. Da es in einer Klasse eine Vielfalt an Persönlichkeiten gibt, die alle Unterschiedliches brauchen, wenn sie unglücklich sind, war das Ergebnis nicht verwunderlich und musste nicht eindimensional als schlechte Qualität der Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehungen interpretiert werden. Immerhin handelte es sich nur mehr um ein Kind, das nie das Gefühl hat, in der Schule zu einem/r Erwachsenen gehen zu können.

Mit der Konfliktbewältigungskultur konnte das Lehrer/innenteam zufrieden sein, wobei Verbesserungen insofern angestellt werden könnten, dass das Lehrer/innenteam sich ganz bewusst Zeit für Störungen nimmt und so den Kindern noch häufiger das Gefühl gibt, ihre Konflikte werden ernst genommen und behandelt. Immerhin hatten aber alle bis auf zwei Kinder die Erfahrung gemacht, dass sie in der Konfliktsituation ernst genommen werden. Leider sahen sich zwei Kinder gänzlich übersehen.



Übersicht 5: Stellungnahmen zur Aussage „Wenn sich Kinder in meiner Klasse streiten, setzen wir uns zusammen und finden eine gerechte Lösung“

Ein eindeutig erfreuliches Ergebnis war es, dass 14 Kinder meinen, dass ihnen die unterschiedlichen Arbeitsniveaus immer bewusst sind. Das sprach für die Arbeit an der Akzeptanz der Kinder und an der Selbstverständlichkeit des inklusiven Gedankens. Offensichtlich kann der Großteil der Kinder die Leistung von Schwächeren durchaus anerkennen. Daraus lässt sich erkennen, dass die Erziehungsarbeit bei den Schüler/innen in der Mehrstufenklasse erfolgreich war. Unterschiede werden von den Kindern wahrgenommen, anerkannt und honoriert.

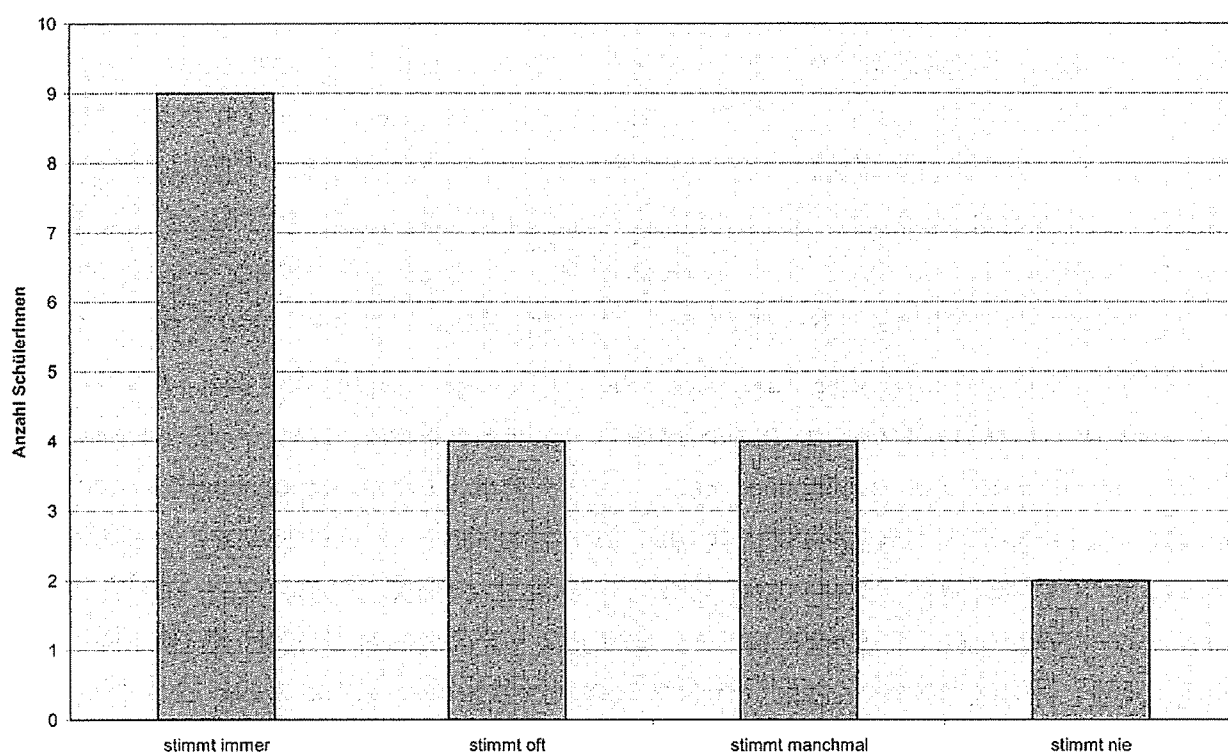
Die Bereitschaft, für andere einzutreten, sollten diese ungerecht behandelt werden, hatte sich verändert – es war weniger oft der Fall. Für die Interpretation bleibt offen, ob es damit zusammen hing, dass es weniger Situationen gab, in denen Kinder ungerecht behandelt wurden oder damit, dass die Kinder tatsächlich weniger oft für andere eintraten. Eindeutig verschlechtert hatte sich die Situation für die Schüler/innen insofern, dass sie den Eindruck hatten, dass ihre Kolleg/innen weniger oft für sie eintraten bei ungerechter Behandlung als dies am Anfang des Projektes der Fall war.

Ähnlich eindeutig war das Feedback über den Morgenkreis. Nach wie vor gab der Großteil der Schüler/innen an, hier Raum und Zeit zu finden, das zu erzählen, was sie beschäftigte. Ein Grund für das Lehrer/innenteam, daran festzuhalten und diesen Raum den Kindern weiterhin zu gewähren. Deswegen hatte das Team mit Beginn des zweiten Semesters 2007 auch einen Abschlusskreis in der letzten Stunde am letzten Schultag der Woche eingeführt. Dort fanden die Schüler/innen Zeit und Raum, die Arbeitswoche zu reflektieren und sich ihrer Stärken bewusst zu werden.

Wenig Veränderung wies die Beantwortung der Frage nach dem Interesse der Lehrer/innen an Privatem auf. Auch hier konnten wir mit dem Ergebnis zufrieden sein, weil diese Wahrnehmung wesentlich mit der jeweiligen Persönlichkeit und dem Bedürfnis der Schüler/innen zusammenhing. Umgekehrt fanden das Lehrer/innenteam und die Forscherinnen es gut, dass, bis auf ein Kind, alle Eltern es immer, oft oder manchmal gut finden, dass ihr Kind in der Mehrstufenklasse ist.

Ein nicht sehr erfreuliches Ergebnis war, dass sich zwar acht Kinder oft gelobt fühlen, neun allerdings nur manchmal. Hier war eindeutig am Lehrer/innenteam anzusetzen, denn Leistungen zu honorieren und positiv zu verstärken erscheint uns als der Weg zur positiven Leistungserbringung.

Der Frage, warum weniger Kinder immer gerne in diese Klasse gingen, als es zu Beginn des Projektes war, ist nachzugehen. Es waren zu viele, die nur manchmal bzw. nie gerne in die Klasse gingen. Die Evaluatorinnen vermuten, dass das Faktum, dass ab dem zweiten Jahr verstärkt Leistung eingefordert wurde, sich hier negativ auswirkte. Dies führte bei einzelnen Schüler/innen zu Widerständen. Deswegen war das Lehrer/innenteam gefordert, an der Motivation und weiterhin am Klassenklima anzusetzen, damit der Großteil der Schüler/innen wieder motiviert in die Mehrstufenklasse kam.



Übersicht 6: Stellungnahmen zur Aussage „Ich gehe gerne in diese Klasse“

Die Schüler/innen der Mehrstufenklasse hatten durchwegs problematische Lebens- und Schulerfahrungen hinter sich. Es war in diesen zwei Jahren bei allen Schüler/innen gelungen, positive Entwicklungen im Sozialverhalten, in der Persönlichkeitsentwicklung und im Lernverhalten zu erreichen. Auch in dieser Lerngruppe wurde der Zusammenhang von sozial-emotionaler Geborgenheit, Verhalten und Lernen sichtbar. Wer sich geborgen und angenommen fühlt, wer Selbstvertrauen entwickeln kann, hat es nicht nötig „verhaltensauffällig“ zu reagieren und kann unter diesen Umständen auch wieder lernen. Dies steigert wiederum das Selbstbewusstsein

und den Selbstwert. Wer sich selbst als wertvoll erlebt, der findet Sinn in seinem Leben, blickt zuversichtlich in die Zukunft und hat damit wieder bessere Chancen für ihr/sein Leben. Insgesamt scheinen das gemeinsame Lernen und das Zusammenleben in der altersgemischten Gruppe Schüler/innen stärker und kompetenter zu machen.

4.3. Teambesprechungsprotokolle

In den Teambesprechungen wurden organisatorische Maßnahmen beschlossen, didaktische und erzieherische Maßnahmen geplant und reflektiert, einzelne Kinderfallbesprechungen abgehalten sowie die Teamarbeit reflektiert und supervidiert. Die Protokolle daraus zeigten immer wiederkehrende vom Lehrer/innenteam behandelte Schwerpunkte:

- das offensichtlich gelungene Zusammenleben und Zusammenarbeiten der Lerngruppe, erkennbar durch das klar sinkende Aggressionspotenzial und den erkennbaren wertschätzenden Umgang miteinander;
- die Milderung des Signalverhaltens bei den als verhaltensauffällig diagnostizierten, Schüler/innen, ersichtlich durch weniger Aufzeichnungen über Gespräche darüber.
- die Minderung des Aggressionspotenzials durch zunehmende Vertrautheit und Gewinnung von Sicherheit mit und in der Gruppe, erkennbar durch eine geringe Anzahl von verbalen und handgreiflichen Übergriffen;
- die Steigerung der Lernmotivation, sichtbar an zahlreichen Erfolgserlebnissen durch die Möglichkeit der altersdurchlässigen Lerngruppen.

4.4. Unterrichtsbeobachtungen

Aus den mehrmaligen Unterrichtsbeobachtungen und der darauf folgenden Fragebogenerhebung durch eine externe Forscherin war zu entnehmen, dass das Lehrer/innenteam schon sehr bald nach Beginn des Schuljahres 2005/06 gut und ohne Spannungen zusammenarbeiten konnte. Außerdem war das Team intensiv um persönlichen Kontakt zu den Schüler/innen bemüht. Viele gemeinsame Aktivitäten festigten den Zusammenhalt zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen. Als beachtenswert wurde erwähnt, dass ältere sehr schwierige Schüler/innen in der neuen Gruppenzusammensetzung ihren angestammten Rollen als „Unruhestifter/innen“, „Aggressive“

entwachsen und eher die Rolle der „Fürsorglichen“ den „Kleinen“ gegenüber annahmen und so die Lehrer/innen in gewisser Weise entlasteten. In weiterer Folge wurde dieses Phänomen auch im Lernbereich beobachtet. Aus den „ewig Versagenden“ wurden langsam Helfer/innen für die jüngeren oder lernschwächeren Mitschüler/innen.

Den meisten Lehrer/inne/n gelang es sehr gut, den Unterricht als „Planarbeit“ oder „Stationen-Betrieb“ zu öffnen. Das Handeln der Schüler/innen reichte vom Wiederholen und Wiedergeben von vorgegebenen Inhalten bis zum Erarbeiten von zum Teil vorgeschlagenen oder selbst gewählten Themenbereichen. Materialien wurden je nach Thema von den Lehrer/inne/n zur Verfügung gestellt oder von den Schüler/inne/n durch Recherchearbeit in Bibliotheken oder im Internet selbst organisiert. Altersgemäß bzw. sekundarstufengemäß wurde auch im Buch oder mit Arbeitsblättern gearbeitet.

5. Interpretation der Ergebnisse

Es lässt sich feststellen, dass es für die Etablierung einer Kultur, in diesem Fall eines heterogen geführten inklusiven Klassenverbandes, mit allen uns wichtigen Faktoren, wie oben beschrieben, Zeit braucht. Wurde Anfangs der Schwerpunkt sehr stark auf das Sozialgefüge gelegt, ging es zeitweilig auf Kosten der Leistung. Wurde mit mehr Leistungsdruck gearbeitet, waren wir mit dem Widerstand der Klasse konfrontiert. Bis sich diese Anforderungen harmonisch austarieren konnten, wurde dem Projekt eine Absage erteilt. Die Mehrstufenklasse läuft in diesem Jahr aus, sie wurde nicht mehr mit Erstklassler/inne/n besetzt und die verbleibenden Schüler/innen des nächsten Schuljahres 2009/10 werden in die jeweiligen Jahrgangsklassen aufgeteilt. Erfreulicherweise haben sich im Zuge von zahlreichen Hospitationen und Multiplikator/innengesprächen einige Wiener Hauptschulen entschlossen, laufend ab dem Schuljahr 2008/09 inklusiv geführte Mehrstufenklassen zu eröffnen. In der Stadt Salzburg ist sogar eine ganze mehrstufig geführte Schule der Sekundarstufe I in Planung.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Implementierung inklusiver Kultur weiter verfolgt und ausgeweitet werden sollte. Eine verstärkte Heranführung der Studierenden des Hauses an die Idee der Inklusion wäre anzustreben.

Literatur

- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2003): Index für Inklusion, Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle-Wittenberg: Martin Luther-Universität.
- FLICK, Uwe et al. (2003): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt.
- FRIEDRICHS, Jürgen (1980): Methoden der empirischen Sozialforschung. Darmstadt.
- HOFMANN, Sabine, HÖRNDLER, Helga & WILHELM, Marianne (2007): Projektbericht Inklusiv geführte Mehrstufenklasse an der Übungshauptschule der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien 2005-2007. Unveröffentlichtes Manuskript.
- HAIDER, Günter et al. (2003): Das Reformkonzept der Zukunftskommission. (Abruf: www.bmukk.gv.at/medienpool/10473/Konzept_Zukunft.pdf)
- HARPER, Douglas (2003): Fotografien als sozialwissenschaftliche Daten. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg, S. 402-416.
- KALTHOFF, Herbert (2006): Beobachtung und Ethnographie. In: Ayaß, Ruth & Bergmann, Jörg R. (Hrsg.): Qualitative Methoden der Medienforschung, S. 146-182. Hamburg: Rowohlt.
- LEHRPLAN FÜR HAUPTSCHULEN (2000). Wien: BMUKK.
http://www.lehrerweb.at/index.php?page=Lehrplaene_MS
- SNOW, David A. et al. (1986): Fieldwork Roles and Informational Yield. A Comparison of Alternative Settings and Roles. In: Urban Life 14, S. 377-408.
- TENORTH, Heinz-Elmar & TIPPELT, Rudolf (2007): BELTZ Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Miteinander in Wien

Zusammengefasste Ergebnisse einer empirischen Längsschnittuntersuchung zu interethnischen Freundschaften in der Schule

Justine SCANFERLA & Roman LEHNERT

1. Ausgangslage

In Österreich, insbesondere in Wien, hat Einwanderung gewissermaßen Tradition. Spätestens seit der Gastarbeitermigration der 1960er Jahre gibt es hier immer mehr Menschen mit Migrationshintergrund. So kommt es in der Bundeshauptstadt auch allorts zu interethnischen Kontakten. Um festzustellen inwieweit solche Beziehungen unter den Jugendlichen tatsächlich stattfinden beziehungsweise von ihnen gewünscht werden, ist Grundlagenforschung notwendig. Sie kann dabei helfen, die Einstellung von Heranwachsenden insbesondere in Wien besser zu verstehen. Gleichzeitig ist sie auch in Bezug auf pädagogisches Handeln von großem Interesse.

In diesem Beitrag werden die Ergebnisse einer Längsschnittstudie hinsichtlich *Freundschaften in der Schule*, welche im Rahmen der Dissertation der Autorin und des Autors durchgeführt und als „Zusammenleben in Wien – Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie an Migrantenkindern“ publiziert wurde, kurz dargestellt. Mit der Untersuchung sollte die Bereitschaft zum integrativen Zusammenleben von deutschsprachigen, serbisch- bzw. serbokroatischsprachigen und deutschsprachigen Heranwachsenden im Alter von zehn bis 15 Jahren näher betrachtet werden.

1.1. Zur Situation von Mitbürger/inne/n türkischer und (ex-) jugoslawischer Herkunft in Wien

In Wien wurden anlässlich der Volkszählung 2001 1 555 123 Menschen gezählt. Davon waren 248 264 Einwohner/innen (16,0 %) anderer Herkunft. Der größte Anteil an Bürger/inne/n fremder Staatsbürgerschaften kommt aus den Herkunftsländern der „Gastarbeiter/innen“ der 1960er Jahre. Aus dem ehemaligen Jugoslawien stammten dabei 113 458 Personen, das waren 7,3 % aller Wiener/innen. Davon kamen 68 796 Personen aus Serbien und Montenegro. Aus der Türkei kamen zum selben Zeitpunkt 39 119 Personen, dies entspricht 2,5 % aller Wiener/innen. In Wien stellten die Mitbürger/innen aus Serbien und Montenegro 27,7 % und jene aus der Türkei 15,8 % aller Bürger/innen anderer Staatsbürgerschaften dar. Sie sind somit die am häufigsten vertretenen Mitbewohner/innen (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2002).

1.2. Zur schulischen Situation von Mitbürger/inne/n türkischer und (ex-) jugoslawischer Herkunft in Wien

Die Niederlassung von Zuwanderer/inne/n spiegelt sich auch in der Wiener Schulstatistik wider. So hatten im Schuljahr 2001/02 22 % aller Wiener Volksschüler/innen eine andere Staatsbürgerschaft (vgl. MAGISTRAT DER STADT WIEN 2002, S. 262). Nachdem in diesem Alter noch keine Wahlmöglichkeit besteht, gibt die Volksschule keinen Aufschluss über die Bildungsaspiration von Migrantenkinder. Wesentlich deutlicher wird das Bild, wenn man die Sekundarstufe 1 betrachtet. Kinder mit Migrationshintergrund sind häufiger in Allgemeinbildenden Pflichtschulen wie z. B. Hauptschule, Sonderschule und Polytechnische Schule und eher selten an höheren Schulen zu finden (vgl. BREIT & SCHREINER 2006, S. 175). Dementsprechend gab es im Schuljahr 2001/02 zwar 29,1 % Hauptschüler/innen ausländischer Herkunft, ihr Anteil in der AHS-Unterstufe betrug hingegen nur 9,2 %. An Sonderschulen stellten sie einen Anteil von 26,5 % (vgl. MAGISTRAT DER STADT WIEN 2002, S. 261 ff.). Da der Bildungshintergrund der Schüler/innen und der sozioökonomische Status der Herkunftsfamilien einen engen Zusammenhang aufweisen (vgl. BREIT & SCHREINER 2006, S. 172), lag es nahe die Befragung an öffentlichen Hauptschulen durchzuführen, zumal aufgrund der Zweiteilung des österrei-

chischen Schulsystems in Allgemeinbildenden Pflichtschulen Kinder aus sozial schlechter gestellten Familien, auch jene ohne Migrationshintergrund, häufiger anzutreffen sind (vgl. VOLF 2001, S.180). Damit sollte gewährleistet werden, dass schichtspezifische Unterschiede die Ergebnisse nicht beeinflussen.

1.3. Die Schule als Ort interkultureller Kontakte

Nach der Familie stellt die Schule den zweitwichtigsten Ort der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen dar. An ihr werden allmählich die Erfahrungen des Mikrokosmos Familie um jene des Makrokosmos der Gesellschaft erweitert, was besonders für Kinder mit Migrationshintergrund von Bedeutung ist. Neben der Wissensvermittlung gibt sie Normen und formalisierte Rollenerwartungen weiter und sorgt damit für die Sozialisation des gesamten Nachwuchses der Gesellschaft (vgl. TILLMANN 1997, S. 107 f.). So geht es in der Schule um die Reproduktion von Normen und Werthaltungen seitens der Mehrheitsgesellschaft und sie sichert gewissermaßen auch die bestehenden Herrschaftsverhältnisse. Da die Schüler/innen aber in ihren Familien- und Verwandtschaftsverband eingebettet bleiben, hat die Schule dabei keinen Ausschließlichkeitscharakter. Demzufolge repräsentiert sie nie die Gesamtheit aller sozialen und kulturellen Einflüsse (vgl. GRÖPEL 1999, S.98 f.). Spätestens mit dem Schuleintritt ist es für alle Kinder möglich interkulturelle Kontakte zu pflegen. Gerade in der Schule bilden sich durch die Zusammenfassung von Gleichaltrigen auch Zweckgemeinschaften von Verbündeten, die solche mitunter auch evozieren. Schüler/innen sind dabei systemisch miteinander verknüpft und leben in einem selbst ausgestalteten Konstrukt, *„das einen Kanon spezifischer Regeln und Verbindlichkeiten enthält. [...] Mit auffallender Selbstverständlichkeit differenzieren die SchülerInnen zwischen systemischem und lebensweltlichem Kontext“* (YILDIZ 1999, S. 140). *„Die Schule ist [...] nachhaltig für die sprachliche und interkulturelle Pluralität der Gesellschaft verantwortlich“* (ZATKALIKOVÁ 2001, S.59). Dabei ist das schulische Umfeld für Heranwachsende aus Migrantenfamilien deshalb so wichtig, weil sie an ihr Kontakte zu den Vertretern der Majorität knüpfen können. *„Die Schulklasse stellt jene Lebensumwelt dar, in der ausländische Schüler – vielleicht zum ersten Mal in dieser Dichte – dauerhaft mit einer Sprache*

und mit einer Kultur konfrontiert sind, die ihnen fremd ist. [...] Im Sinne der Kontakt-Hypothese könnten Vorurteile dadurch reduziert werden, daß ein unmittelbarer inter-ethnischer Kontakt ermöglicht wird“ (KHAN-SVIK 1999, S. 122 f.).

Die herausragende Bedeutung der Schule als Ort für interkulturelle Beziehungen insbesondere für Jugendliche der hier beschriebenen Minoritäten zeigte sich bereits anlässlich der ersten Befragung dieser Studie. So waren sowohl türkischsprachige, serbisch- bzw. serbokroatischsprachige als auch deutschsprachige Heranwachsende interethnischen Kontakten in der Schule gegenüber aufgeschlossen. Dabei lagen die Angehörigen der beiden sprachlichen Minoritäten in ihrem Zuspruch vor den Vertretern der Majorität (vgl. LEHNERT & SCANFERLA 2006, S. 164). Dies unterstreicht die oben erwähnte Kontakt-Hypothese. Ähnliches fanden die niederländischen Soziologen VERKUYTEN und THUIS in ihrer Studie „Ethnische und geschlechtsspezifische Vorurteile zwischen holländischen und türkischen Kindern in der späten Kindheit: Die Rolle des sozialen Kontext“ heraus. Obwohl die von ihnen befragten Schüler/innen türkischer Herkunft eine stärkere ethnische Identifikation zeigten als ihre niederländischen Kolleg/inn/en, waren sie in Bezug auf interkulturelle Kontakte aufgeschlossener, was aus Sicht der Autoren auf die Gegebenheiten innerhalb der Gesellschaft zurückzuführen ist (vgl. VERKUYTEN & THUIS 2001, S. 213). Die Institution Schule legt somit einen Grundstein für zukünftige Vorstellungen hinsichtlich interethnischer Beziehungen. Dies nicht zuletzt deshalb, weil auch der Großteil der befragten Schüler/innen anlässlich der Österreichischen Jugend-Wertestudie 2000 meinte, in der Schule wird vor allem für das Leben selbst gelernt (vgl. ZENTNER 2001, S. 104 f.). In dieser Studie wird weiters festgehalten, dass die Schule für die Jugendlichen einen wichtigen Ort zum Treffen von Freund/inn/en darstellt und damit ein bedeutender Ort für Sozialkontakte für sie selbst ist (vgl. ZENTNER 2001, S. 117).

1.4. Die Gruppe der Gleichaltrigen

Mit zunehmendem Alter werden für die Heranwachsenden Beziehungen zu anderen Jugendlichen ihrer Altersgruppe immer wichtiger. Sie tauschen Erfahrungen aus, verfolgen gemeinsame Interessen und stehen vor ähnlichen Herausforderungen. Gute Beziehungen zu Gleichaltrigen tragen zu

einem höheren Selbstwert bei (vgl. FLAMMER & ALSAKER 2002, S. 152). FEND meint, Jugendliche sollen lernen, „*eigenständige soziale Beziehungen einzugehen und emotional unabhängig von den Eltern glücklich leben zu können. Die Individuation unter modernen Lebensbedingungen verlangt danach, neben der Entdeckung der eigenen Möglichkeiten und Interessen im Rahmen der Schule und der Fähigkeit der Abgrenzung der eigenen Person von autoritativen Zuschreibungen in der Familie eine Erarbeitung des eigentlich lebenswerten und attraktiven Ich im Kontext von Beziehungen zu Gleichaltrigen vorzunehmen*“ (FEND 1998, S. 225). Demnach gilt es die Institution Schule nicht nur als Wissensvermittler zu betrachten, sondern sie kann auch dazu beitragen, den Heranwachsenden zu helfen sich als Individuum mit je eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten wahrzunehmen, was die Ich-Findung erleichtert.

Wenn an der Schule die Möglichkeit dazu besteht interethnische Kontakte zu knüpfen, ist dies insofern von größter Bedeutung, als gemäß den Ausführungen des Soziologen DEMORGON die Jugendlichen auch im späteren Leben andere Volksgruppen anders sehen können, so sie entsprechende Erfahrungen gemacht haben (vgl. DEMORGON 1999, S. 75 f.).

Die Jugend-Wertestudie 2000 unterstreicht den hohen Stellenwert von Freund/inn/en für die Adoleszenten. Großegger hebt zusätzlich noch hervor, dass Mädchen und jüngere Frauen dem sozialen Miteinander dabei höhere Bedeutung zumessen und stärker am sozialen Umfeld (Familie, Freunde, erweiterter Bekanntenkreis) orientiert sind (vgl. GROSSEGGER 2001, S. 53). Männliche Jugendliche haben hingegen eher einen großen Freundeskreis mit kumpelhaften Beziehungen (vgl. KROMER & TEBBICH 1998, S. 90).

2. Methode

2.1. Design: Längsschnittstudie

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um einen *Längsschnitt*, bei dem die *Daten zweier Befragungen* ein und derselben Jugendlichen verglichen wurden. Dabei konnte die Einstellung der befragten Heranwachsenden von der Präadoleszenz bis hin zur Adoleszenz hinsichtlich ihrer Einstellung zu integrativem Zusammenleben betrachtet werden. In der Nachfolge werden

die empirischen Ergebnisse betreffend des Bereichs Freundschaften in der Schule dargestellt.

Dieser quantitativen Untersuchung lag ein Fragebogen mit geschlossenen Fragen zugrunde. Zur Hypothese *Freundschaften in der Schule* wurden vier Fragen gestellt. Es wurden türkischsprachige, deutschsprachige und serbisch- bzw. serbokroatischsprachige Jugendliche im Alter von zehn bis 15 Jahren an Wiener Hauptschulen befragt.

Die Untersuchung war als Totalerhebung aller Wiener Hauptschulen angelegt, allerdings fielen aus unterschiedlichsten Gründen (wie z. B. Schulversuche etc.) einige Schulen aus. Es konnten die Daten von Schüler/inne/n aus 29 Schulen über ihre gesamte Hauptschulzeit erfasst werden.

2.2. Stichprobe

Wurde ursprünglich versucht alle Schüler/innen der ersten Klassen der teilnehmenden Schulen zu erfassen, lagen aus den verbliebenen Schulen Daten von 691 Schüler/inne/n über den gesamten Zeitraum des Längsschnitts (Schuljahr 1999/00 bis 2002/03) vor. Die Rücklaufquote lag im zweiten Durchgang bei 77,1 % von ursprünglich 896 befragten Jugendlichen (siehe Übersicht 1). Die Daten der Mädchen und der Burschen wurden getrennt ausgewertet, um allenfalls Unterschiede im Antwortverhalten beider Geschlechter darstellen zu können.

Übersicht 1: Schüler/innen der Untersuchung

| Ersttest 5. Schulstufe | deutsch | | türkisch | | serbisch/serbokr. | | Gesamt | |
|---------------------------|---------|---------|----------|---------|-------------------|---------|--------|---------|
| | Anzahl | Prozent | Anzahl | Prozent | Anzahl | Prozent | Anzahl | Prozent |
| Burschen | 265 | 100 % | 135 | 100 % | 111 | 100 % | 511 | 100 % |
| Mädchen | 198 | 100 % | 90 | 100 % | 97 | 100 % | 385 | 100 % |
| Gesamt | 463 | 100 % | 225 | 100 % | 208 | 100 % | 896 | 100 % |
| Ersttest 8. Schulstufe | deutsch | | türkisch | | serbisch/serbokr. | | Gesamt | |
| | Anzahl | Prozent | Anzahl | Prozent | Anzahl | Prozent | Anzahl | Prozent |
| Burschen | 209 | 78,9 % | 94 | 70,1 % | 82 | 73,9 % | 385 | 75,3 % |
| Mädchen | 159 | 80,3 % | 74 | 82,2 % | 73 | 75,3 % | 306 | 79,5 % |
| Gesamt | 368 | 79,5 % | 168 | 74,7 % | 155 | 74,5 % | 691 | 77,1 % |

2.3. Messinstrumente

Zur Überprüfung des Längsschnitts war es notwendig zwei verschiedene Verfahren anzuwenden.

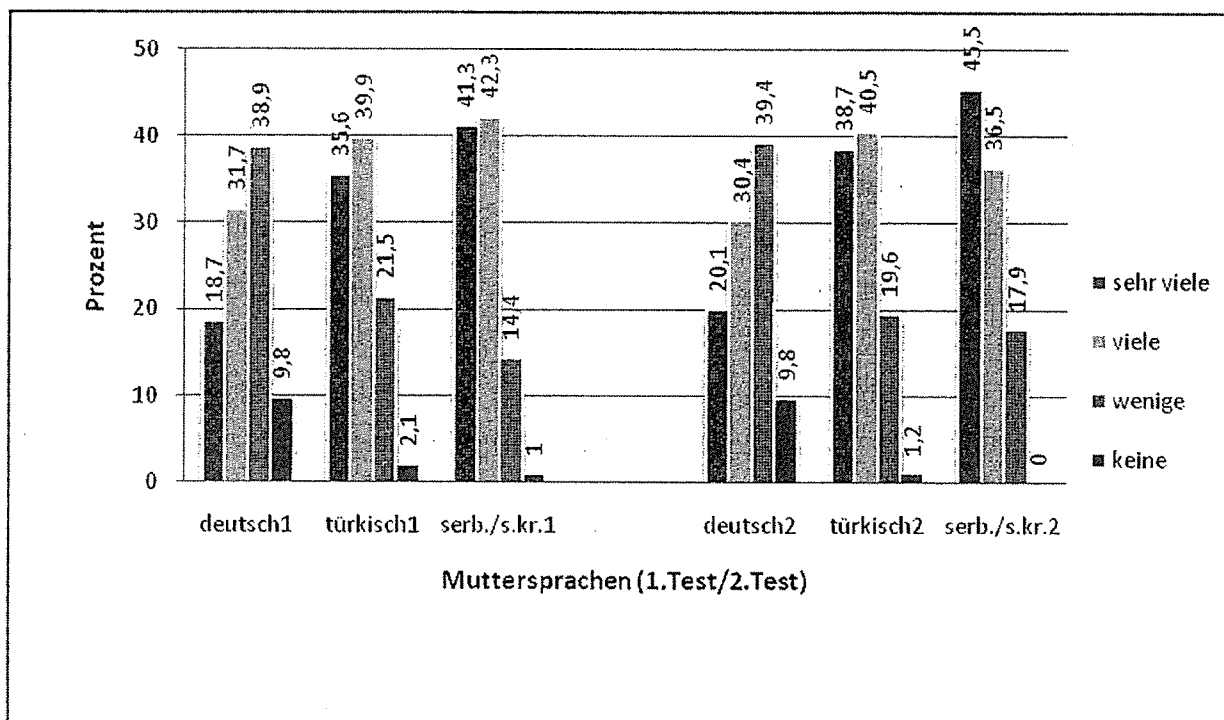
Zuerst wurde ein H-Test nach Kruskal-Wallis durchgeführt, welcher verwendet wird, wenn mehr als zwei Stichproben miteinander verglichen werden sollen (vgl. SACHS 2002, S. 394). Weiters wurde zur Überprüfung ein Friedman-Test herangezogen, der darüber Aufschluss gibt, ob sich eine Versuchsgruppe in ihrem Antwortverhalten zu einem der beiden Testzeitpunkte unterscheidet. Da es sich dabei um Einzelvergleichstests handelte, musste darüber hinaus eine α -Fehlerkorrektur vorgenommen werden (vgl. BORTZ 1999, S. 260).

Zum zweiten Testzeitpunkt wurde zur Hypothese eine Zusatzfrage aufgenommen. Diese sollte darüber Auskunft geben, woher die Freundinnen bzw. Freunde in der Schule kommen. Zum Vergleich dieser Fragen wurde ein Chi-Quadrat-Test verwendet, der überprüft, ob bestimmte Merkmale innerhalb einer Versuchsgruppe häufiger auftreten als in einer anderen (vgl. BORTZ & DÖRING 2002, S. 166).

3. Ergebnis der Längsschnittstudie

Alle befragten Sprachgruppen zeigten über den gesamten Untersuchungszeitraum ein unterschiedliches Antwortverhalten, wobei sie zu beiden Testzeitpunkten interethnischen Freundschaften gegenüber aufgeschlossen waren. Dabei waren die Vertreter/innen der beiden sprachlichen Minderheiten, also serbisch- bzw. serbokroatischsprachige und türkischsprachige Jugendliche, in ihrem Zuspruch zu interkultureller Freundschaften in der Schule etwas deutlicher als deutschsprachige Heranwachsende. Obwohl sich das Antwortverhalten minimal verändert hat, blieben die Unterschiede statistisch nicht relevant.

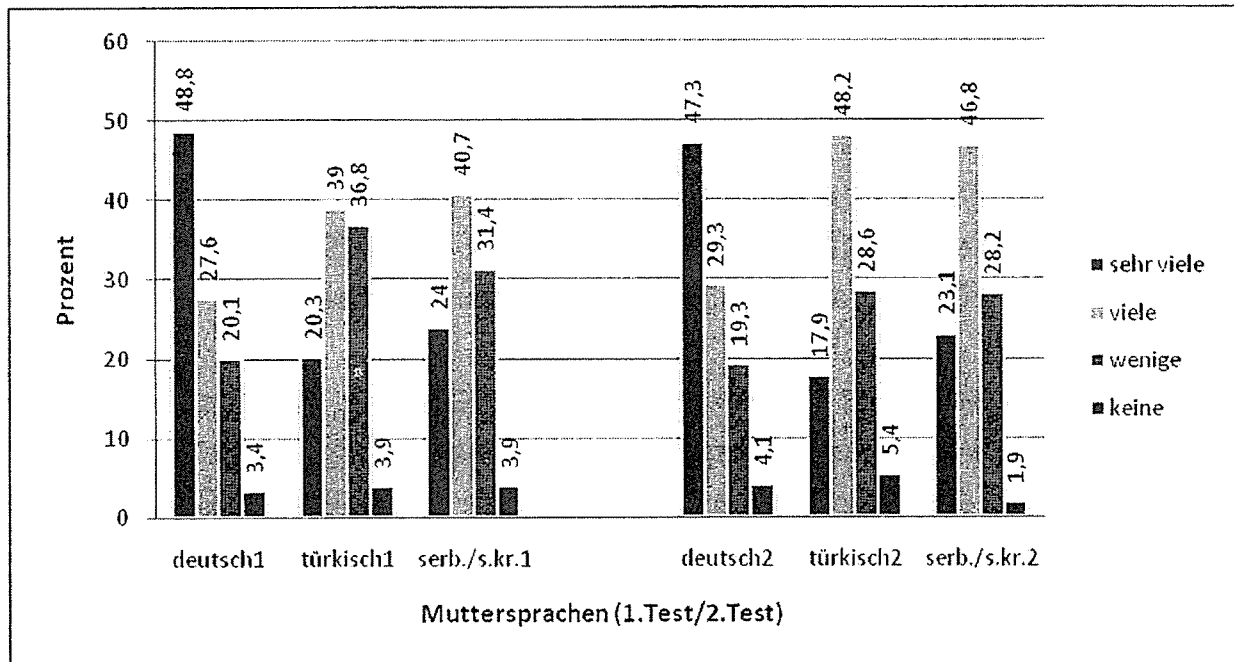
Bei der Frage „*Hast du in der Schule Freundinnen/Freunde mit einer anderen Muttersprache?*“ konnte im Sprachgruppenvergleich für beide Untersuchungszeitpunkte ein sehr signifikantes Ergebnis erzielt werden ($p=0,000$). Der Vergleich über den Längsschnitt der Untersuchung erbrachte allerdings wie bereits erwähnt keine signifikanten Unterschiede.



Übersicht 2: Hast du in der Schule Freundinnen/Freunde mit einer anderen Muttersprache?

Aus dem Antwortverhalten der befragten Jugendlichen wird die besondere Bedeutung solcher Freundschaften für die Angehörigen beider sprachlichen Minderheiten zu beiden Testzeitpunkten ersichtlich. Sie gaben deutlich öfter an, Freundinnen und Freunde mit einer anderen Muttersprache zu haben als die Angehörigen der Mehrheit dieses Landes. Letztere stellten allerdings ebenfalls zu beiden Testungen fest, solche Freundschaften zu pflegen. So zeigt sich, dass die Schule für Migrantenkinder ein wichtiger Ort ist, um Anschluss an die Mehrheitsgesellschaft zu finden (vgl. VOLF 2001, S. 181), zumal ein Teil der Freundinnen und Freunde anderer Muttersprache auch solcher deutscher Muttersprache sein dürfte. Zusätzlich sind die Angehörigen der Minoritäten darüber hinaus sicherlich mit jenen der jeweils anderen sprachlichen Minderheit befreundet, weil diese ihre Erfahrungen als Angehörige einer solchen teilen können. Aber auch die deutschsprachigen Heranwachsenden befreunden sich innerhalb der Schule mit Jugendlichen anderer Muttersprache und sind somit interethnischen Kontakten gegenüber aufgeschlossen. Wenn MÜNCHMEIER meint: „Schon allein angesichts der Bevölkerungsanteile muß natürlich im Blick behalten werden, daß ausländische Altersgenossen für deutsche Jugendliche nicht die gleiche Bedeutung als Freizeitpartner haben wie sie umgekehrt die Deut-

schen für ausländische einnehmen“ (MÜNCHMEIER 2000, S. 35), so gilt dies offensichtlich auch für die Schule.



Übersicht 3: In der Schule sprechen die meisten meiner Freundinnen/Freunde meine Muttersprache (getrennt nach Sprachgruppen)

Bei der Aussage „In der Schule sprechen die meisten meiner Freundinnen/Freunde meine Muttersprache“ wurde ebenfalls zu beiden Testzeitpunkten ein sehr signifikanter Unterschied ($p=0,000$) im Antwortverhalten der Sprachgruppen festgestellt. Über den Längsschnitt der Untersuchung zeigten sich keine signifikanten Unterschiede.

Der signifikante Unterschied im Antwortverhalten ergibt sich, weil die deutschsprachigen Heranwachsenden deutlich öfter angaben „sehr viele“ ihrer Freunde hätten die gleiche Muttersprache wie sie. Aber auch die Angehörigen der beiden sprachlichen Minderheiten meinten häufig „viele“ solcher Freunde zu haben. Dies steht nicht im Widerspruch zur vorangegangenen Frage sondern zeigt, obwohl die Schüler/innen interethnische Freundschaften in der Schule pflegen, sprechen die meisten ihrer Freunde ihre Muttersprache.

Dass es den Schüler/innen tatsächlich egal ist, woher ihre Schulkamerad/inn/en kommen, zeigte sich bei der entsprechenden Frage dazu („Es ist mir egal, aus welchem Land meine Schulkamerad/inn/en kommen“). Allen befragten Jugendlichen war es zu beiden Testzeitpunkten „völlig egal“

woher ihre Schulkamerad/inn/en kommen. Auch hier lagen zu beiden Testzeitpunkten die Angehörigen der beiden sprachlichen Minderheiten in ihrem Zuspruch vor den der deutsch-muttersprachlichen Jugendlichen. Für Angehörige der Minorität scheint zuzutreffen, dass sie auf andere zugehen müssen, um damit einer möglichen Marginalisierung zu entgehen. Wahrscheinlich ist für sie, als Angehöriger der Minorität, der Anpassungsdruck, von dem Münchmeier in der 13. Shell-Studie spricht, größer als für jene der Mehrheitsgesellschaft (vgl. MÜNCHMEIER 2000, S. 235). Gleichzeitig entspricht ihre Haltung aber auch ihrem eigenen Willen.

In einer Zusatzfrage wurde bei der Zweittestung gefragt, woher die Schulfreund/inn/e/n aller befragten Sprachgruppen tatsächlich kommen. Dabei meinten die Jugendlichen, sie kommen zu einem großen Teil aus ihrem Herkunftsland. Dies widerspricht, wie bereits erwähnt, aber keinesfalls der offenen Einstellung der Heranwachsenden. Auch REINDERS fand für Deutschland heraus, dass für Adoleszente intraethnische Freundschaften zwar das dominierende Modell in der Schule sind, aber die Heranwachsenden gleichzeitig zu einem Drittel Freunde anderer Herkunft haben (vgl. REINDERS 2004, S. 132). Damit decken sich seine Ergebnisse mit jenen von VERKUYTEN und THIJS in den Niederlanden, die ähnliches herausfanden (vgl. VERKUYTEN & THIJS 2001, S. 213). Zusätzlich ist der Umstand interessant, dass türkischsprachige Jugendliche zur Hälfte angaben Freundinnen und Freunde mit einer anderen Muttersprache in der Schule zu haben.

„Werden die Daten der drei Sprachgruppen getrennt nach den Geschlechtern verglichen, zeigt sich ein interessantes Ergebnis. Es nahm generell der Zuspruch zu Freunden mit einer anderen Muttersprache über den Versuchszeitraum bei den Burschen eher zu und bei den Mädchen eher ab“ (LEHNERT & SCANFERLA 2007, S. 176). Für Burschen dürfte die Herkunft vielleicht deshalb eine untergeordnete Rolle spielen, weil sie eher sportliche bzw. Gruppenaktivitäten bevorzugen und daher nicht-sprachliche Aktivitäten präferieren. Mädchen hingegen führen mit ihren Freund/inn/en öfter intime Gespräche, bei denen die Sprache eine bedeutende Rolle einnimmt (vgl. FLAMMER & ALSAKER 2002, S. 202 f.). Dies könnte die Veränderungen über den Untersuchungszeitraum erklären, wengleich die Mädchen

insgesamt über den Längsschnitt der Untersuchung aufgeschlossener waren als ihre männlichen Kollegen.

4. Resümee

Es zeigte sich insgesamt eine positive Haltung aller befragten Schüler/innen in Bezug interethnische Freundschaften in der Schule. Gerade der Institution Schule gelingt es solche Freundschaften zu ermöglichen bzw. herauszufordern. An diesem besonderen Ort der Sozialisation bestehen einerseits Interessensgemeinschaften von Heranwachsenden, deren ähnliche Probleme dabei helfen können ethnische Barrieren zu durchbrechen. Andererseits lässt sich ein Verhältnis von Minorität und Majorität feststellen, genauso wie es der gesellschaftlichen Realität entspricht. Dementsprechend haben anscheinend die Minderheiten ein größeres Interesse daran auf die Mehrheit zuzugehen als umgekehrt. Dabei darf aber nicht übersehen werden, dass die deutschsprachigen Jugendlichen ebenfalls interkulturellen Freundschaften gegenüber in der Schule aufgeschlossen eingestellt sind. Zusätzlich war es möglich, aufgrund der getrennten Auswertung der Daten der Mädchen und Burschen, eine Angleichung der Meinungen über den Untersuchungszeitraum zu erkennen.

Wenngleich es die Schule mitunter nicht gänzlich vermag ihre Integrationstendenzen in alle Lebensbereiche der Jugendlichen zu übertragen, belegen die Daten von WETZSTEIN u. a. *„dass es eine deutliche Überschneidung zwischen inner- und außerschulischen Cliques gibt. Immerhin 70 Prozent der Befragten geben an, dass ihre Freunde mit ihnen in die Schule gehen“* (WETZSTEIN u. a. 2005, S. 74). Bedingung dazu ist nach HESS-MEINING *„die Gelegenheitsstruktur: Bestehen, wie in der Schule, gute Gelegenheiten zu interethnischen Kontakten, erhöhen sich diese auch“* (HESS-MEINING 2004, S. 243). So übt die Schule sicherlich auch einen positiven Effekt auf die Meinung der Jugendlichen hinsichtlich interethnischer Freundschaften während der Freizeit aus.

Literatur

BORTZ, Jürgen (⁵1999): Statistik für Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer.

- BORTZ, Jürgen; DÖRING, Nicola (³2002): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer.
- BREIT, Simone; SCHREINER, Claudia (2006): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Haider, Günter; Schreiner, Claudia (Hg.): Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. Wien: Böhlau, S. 167-178.
- DEMORGON, Jacques (1999): Interkulturelle Erkundungen. Möglichkeiten und Grenzen einer internationalen Pädagogik. Frankfurt/Main: Campus.
- FEND, Helmut (1998): Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter. Bern: Hans Huber.
- FLAMMER, August; ALSAKER, Françoise D. (2002): Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter. Bern: Hans Huber.
- GRÖPEL, Wolfgang (1999): Allgemeines zum Begriff der Sozialisation unter Migrationsbedingungen. In: Gröpel, Wolfgang (Hg.): Migration und Schullaufbahn. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 80-107.
- GROSSEGGER, Beate (2001): „Beziehungswerte“ – Freunde, Partnerschaft und Familie in den Werte-Sets Jugendlicher. In: Friesl, Christian (Hg.): Experiment Jung-Sein. Die Wertewelt österreichischer Jugendlicher. Wien: Czernin, S. 47-72.
- HESS-MEINING, Ulrike (2004): Freizeit und Freizeitkontakte von jugendlichen MigrantInnen. In: Bednarz-Braun, Iris; Heß-Meining, Ulrike: Migration, Ethnie und Geschlecht. Wiesbaden: VS Verlag, S. 215-243.
- KHAN-SVIK, Gabriele (1999): Schulische Modelle für Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher lingualer bzw. „kultureller“ Herkunft. In: Gröpel, Wolfgang (Hg.): Migration und Schullaufbahn. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 108-139.
- KROMER, Ingrid; TEBBICH, Heide (³1998): Zwischen Welten. Das Leben der 11- bis 14jährigen. Wien: Zeitpunkt.
- LEHNERT, Roman; SCANFERLA, Justine (2006): Interethnische Freundschaften in der Freizeit. In: Erziehung & Unterricht 2006/7-8. Wien: öbv&hpt, S. 795-807.
- LEHNERT, Roman; SCANFERLA, Justine (2007): Zusammenleben in Wien. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie an Migrantenkindern. In: Olechowski, Richard (Hg.): Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie. Band 4. Wien: LIT.
- MAGISTRAT DER STADT WIEN – Geschäftsgruppen Finanzen, Wirtschaftspolitik und Wiener Stadtwerke (Hg.) (2002): Statistisches Jahrbuch der Stadt Wien. Ausgabe 2003. Wien: Eigenverlag.
- MÜNCHMEIER, Richard (2000): Deutschlandbild. In: Fischer, Arthur u. a.: Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Opladen: Leske&Budrich, S. 305-326.

- REINDERS, Heinz (2004): Entstehungskontexte interethnischer Freundschaften in der Adoleszenz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Heft 1, S. 121-145.
- SACHS, Lothar (⁴2002): Angewandte Statistik. Anwendung statistischer Methoden. Heidelberg: Springer.
- STATISTIK AUSTRIA (Hg.) (2002): Volkszählung 2001. Hauptergebnisse I – Österreich. Wien.
- TILLMANN, Klau-Jürgen (⁸1997): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Hamburg: Rowohlt.
- VERKUYTEN, Maykel; THIJS, Jochem (2001): Ethic and Gender Bias among Dutch and Turkish Children in Late Childhood: the role of social context. In: Infant and Child Development 10/2001, S. 203-217.
- VOLF, Patrik (2001): Schule-Leben und Lernen in der Vielfalt. In: Volf, Patrik; Bauböck, Rainer (Hg.): Wege zur Integration. Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann. Klagenfurt: Drava, S. 175-204.
- WETZSTEIN, Thomas u. a (2005): Jugendliche Cliques. Zur Bedeutung der Cliques und ihre Herkunfts- und Freizeitwelten. Wiesbaden: VS Verlag.
- YILDIZ, Erol (1999): Eine andere Lesart des städtischen Multikulturalismus – Herausforderung für interkulturelle Jugendarbeit? In: Verein Jugendzentren der Stadt Wien (Hg.): Sozialpädagogik und Jugendarbeit im Wandel. Auf dem Weg zu einer lebensweltorientierten Jugendförderung. Wien: Eigenverlag, S. 127-148.
- ZATKALIKOVÁ, Mária (2001): Lernen ohne Grenzen. In: Weidinger, Walter (Hg.): Bilingualität und Schule. Ausbildung, wissenschaftliche Perspektiven und empirische Befunde. Wien: öbv&hpt, S. 59-61.
- ZENTNER, Manfred (2001): Die Bedeutung von Schule und Ausbildung. In: Friesl, Christian (Hg.): Experiment Jung-Sein. Die Wertewelt österreichischer Jugendlicher. Wien: Czernin, S. 99-120.

Eine inhaltsanalytische Untersuchung des Germanenbilds in österreichischen Lehrbüchern nach 1945

Elisabeth MONYK

1. Ausgangslage und Forschungsinteresse

„Social change through educational change“ – Schule muss in einem ständigen Prozess der Erneuerung begriffen sein, wobei dieser Erneuerungsprozess auch die notwendige Anpassung an die sich ebenso ändernde und wandelnde Gesellschaft beinhaltet. Die Geschichte des Schulwesens, der Lehrpläne und Erlässe zeigt auf, dass es einen ständigen Kampf der verschiedenen gesellschaftlichen Mächte gegeben hat, um sich in den heranwachsenden Generationen selbst die Zukunft und die eigenen Interessen zu sichern. So versuchten und versuchen immer wieder politische Bewegungen und weltanschauliche Gruppen, ihren Anspruch an ein organisiertes Schulsystem anzumelden und durchzusetzen. Geschichtsunterricht kann deshalb nicht unpolitisch betrachtet werden, es ist immer ein „nationalpolitisches“, „staatspolitisches“ und „soziokulturelles“ Konzept. Das Unterrichtsfach Geschichte war und ist damit aufs Engste mit dem jeweiligen Gegenwartsbewusstsein verknüpft.

Jede Zeit hat ihre Geschichtsbilder, sodass Geschichte immer wieder umgeschrieben und den momentanen Strömungen angepasst wird. Sehr deutlich zeigt sich dies in den Schulbüchern, die als Spiegel ihrer Zeit die jeweiligen Richtlinien des Staates und die Vorstellungen und Forderungen der Öffentlichkeit widerspiegeln. Gerade der Geschichtsunterricht und mit ihm auch die Lehrbücher für das Fach Geschichte wirken politisch bildend, da sie eine kritische Einstellung zur eigenen Vergangenheit hervorrufen.

Die Reflexion von Vergangenem muss jedoch immer kritisch hinterfragt werden. Eine Analyse von Lehrbüchern, die als Endprodukte der Entwicklung der Lehrpläne bzw. des Unterrichts aufzufassen sind, stellt daher auch eine Lehrplan- und Unterrichtskritik dar, zeigt aber auch gerade bei Lehrbüchern für Geschichte deutlich politische und ideologische Strömungen auf. Schulbücher als approbierte Medien zur Vermittlung allgemein anerkannter Werte sind interessante Zeitdokumente gesellschaftlichen Bewusstseins und als solche wichtige Objekte inhaltsanalytischer Untersuchungen (vgl. THONHAUSER 1992, S. 84).

In den letzten Jahrhunderten hatten sich in einem von Kontinuitäten und Brüchen gekennzeichneten Entwicklungsprozess spezifische Ideologien und Umgangsformen für die deutsche und germanische Vergangenheit herausgebildet, deren Einfluss auf die Autoren und Autorinnen von Lehrbüchern für den Geschichtsunterricht im Rahmen dieser Studie untersucht wurde.

2. Ziele, Forschungsfragen und Annahmen

„In den Lesebüchern steht, was in den Lesebüchern steht, was in den Lesebüchern stand, was in den Lesebüchern stand“, klagte schon Erich Kästner 1958.

Diese Studie ist eine Weiterführung der vorangegangenen Analyse von österreichischen Geschichtslehrbüchern im Zeitraum von 1891 bis 1945 und beschäftigt sich mit Geschichtslehrbüchern zwischen 1945 und 1990. Ziel dieser Untersuchung war es nachzuforschen, inwieweit Abstammungsmythen, die als Teil jeder nationalen Mythologie aufzufassen sind und zum ständigen Repertoire nationaler Bewegung gehören, noch in Lehrbüchern für Geschichte nach dem Ende des Dritten Reiches in Österreich nachwirkten oder auch den Lehrstoff bestimmten. In den älteren Geschichtslehrbüchern, also vor 1945, erschien die Abstammungsmythologie entweder in Form einer „germanischen“ oder einer Darstellung, in der die Österreicher/innen als Menschen von überwiegend oder teilweise „gemischter“ Abstammung auftraten. Da das gegenwärtige Nationalbewusstsein weniger davon ausgeht, von wem die Abstammung herzuleiten wäre, als von wem man sich abstammungsmäßig herzuleiten glaubt, war nachzuprüfen,

ob Mythen und Dogmen in Bezug auf die Germanen, die in einem deutlichen Widerspruch zur Geschichtswissenschaft stehen oder zumindest historisch umstritten sind, noch ihren Niederschlag in Geschichtslehrbüchern nach 1945 fanden. Ein Vergleich mit Lehrbüchern vor 1945 sollte ebenso der Frage nachgehen, ob ein sensiblerer Umgang mit diesem Themenkreis stattgefunden hatte, der sowohl durch pädagogische Entwicklungen im Hinblick auf die didaktische Aufbereitung des Stoffes als auch durch Veränderungen der politischen Kultur in Österreich sowie allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungen und neueren Erkenntnissen der Geschichtswissenschaft ausgelöst worden war.

Das Hauptaugenmerk dieser Studie war darauf gerichtet, den Resten von germanophilen¹ Tendenzen und Vorstellungen von einer gemeinsamen Kultur- und Sprachgemeinschaft nachzugehen. Anhand der Germanenbilder, die in den Geschichtslehrbüchern zum Einsatz kamen, sollte es möglich sein nachzuvollziehen, welche Altlasten aus der geschichtlichen Verbildung im Dritten Reich noch nachwirkten. Ebenso wie die Lehrpläne wurden auch die Lehrbücher und hier besonders die Geschichtslehrbücher zwischen 1945 und 1955 zwar einer genauen Kontrolle durch die Alliierten unterzogen, doch stellte sich die Frage, inwieweit nach Abschluss des Staatsvertrages alte germanophil geprägte Mythen wieder auferstehen konnten. Ebenso sollte erforscht werden, ob es im Untersuchungszeitraum von 1945 bis 1990 aufgrund erheblicher Veränderungen im Kontext von politischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Entwicklungen zu einer Neuorientierung in der Darstellung der Germanen gekommen war. Bei der Analyse der Geschichtsbücher nach 1945 wurde im Rahmen dieser Arbeit auf die Konstruktion von Identitäten und Kontinuitäten, auf Analogiebildungen, Gegenwartsbezüge und Verbindungslinien Bezug genommen, da die Germanenzeit nicht an sich, sondern als verfremdete nationale Selbstthematisierung von Interesse ist, die sich sowohl hinsichtlich der Bestimmung einer substantiell verstandenen kollektiven Identität als auch in Bezug auf die Standortbestimmung und Orientierung im Geschichtsverlauf bezieht.

¹ Germanophil: eine ausgeprägte Vorliebe für Deutschland, die Deutschen und die deutsche Kultur empfinden und bekunden

3. Methoden

Wissenschaftliche Forschung zum Bereich Schulbuch liegt leider nur in sehr geringem Ausmaß vor. Dies zeigt sich deutlich an den wenigen Publikationen, die sich mit der Widerspiegelung des Lehrplans im Schulbuch auseinandersetzen. Zumeist finden sich zu dieser Frage nur Abhandlungen in Buchbeiträgen oder nicht leicht zugänglichen Fachzeitschriften.

Form und Inhalt von Lehrbüchern im engeren Sinn sind von mehreren Gesichtspunkten her determiniert. Eine Einteilung nach wissenschaftlichen, erzieherischen und organisatorischen Aspekten trifft im Wesentlichen die allgemeinen Bewertungskriterien, die für eine Analyse von Geschichtslehrbüchern in Betracht gezogen werden können.

Ein Lehrbuch muss den allgemeinen Grundsätzen jeder Wissenschaft verpflichtet sein. Auf Geschichtslehrbücher übertragen bedeutet dies, „*dass allen Vorgängen, Gestalten und Erscheinungen des geschichtlichen Lebens die Bedeutung beigemessen wird, die ihnen nach sachlicher Prüfung im Rahmen des Gesamtgeschehens zukommt*“ (WEYMAR 1956, S. 7). Diese „beigemessene Bedeutung“ stellt eine Variable dar, welche naturgemäß Geschichtslehrbücher stark voneinander unterscheidet. Ebenso musste neben der wissenschaftlichen Ausrichtung der Schulbücher auch der erzieherische Aspekt mitberücksichtigt werden, welcher die Frage nach dem Zusammenhang von Geschichte und Ideologie aufwirft.

Der wissenschaftstheoretische Diskurs bezogen auf die Schulbuchanalyse wird seit dem 2. Weltkrieg sehr rege geführt. Probleme bei der Schulbuchforschung ergeben sich einerseits aus einem theoretischen Defizit, da es eine elaborierte und allgemein anerkannte „Theorie des Schulbuches“ bis jetzt nicht gibt und andererseits aus einem empirischen Defizit, weil nicht ausreichend bekannt ist, wie Lehrer/innen und Schüler/innen innerhalb und außerhalb des Unterrichts mit einem Schulbuch umgehen. Schlussendlich besteht noch ein methodologisches Defizit, weil noch kein Satz bewährter Verfahren und Instrumente zur Dimensionierung und Kategorienbildung im Bereich Schulbuchforschung aufgestellt wurde (vgl. WEINBRENNER 1995, S. 21).

Trotz dieser bestehenden methodischen Unsicherheiten bei der Analyse von Schulbüchern können jedoch zwei Formen der Schulbuchanalyse durchgeführt werden. So gibt es zum ersten die horizontale Analyse, bei

der Lehrbücher derselben Erscheinungszeit untersucht werden. Da bei dieser Horizontalanalyse meist Lehrbücher der Gegenwart untersucht werden, sehr oft auch ein internationaler Vergleich gezogen wird, um als praktische Konsequenz zu einer Verbesserung der Schulbücher zu gelangen, wird die historische Dimension, also die Entwicklung der Schulbücher, bewusst außer acht gelassen. Bei der vertikalen Analyse werden Schulbücher aus verschiedenen Zeiträumen miteinander verglichen. Es wird aus allen erschließbaren Quellen der Zeit auf den geistigen Gehalt dieser Epoche ein Rückschluss getroffen. Dabei präsentieren sich Lehrbücher als Quellen besonderer Art, da ihr Auflagenvergleich ebenfalls Rückschlüsse auf den Zeitwandel erlaubt. Aufschlussreich ist dabei die Auswahl des Lehrstoffes, welche Übungsbeispiele oder Fragestellungen gemacht oder unterlassen werden und welche Werturteile mit den Darstellungen verknüpft sind.

Die qualitative Schulbuchanalyse wendet sich gegen die Gleichsetzung von Quantifizierbarkeit und Wissenschaftlichkeit. Die Inhaltsanalyse ist als eine Forschungstechnik aufzufassen, „*die sprachliche Eigenschaften eines Textes objektiv und systematisch identifiziert und beschreibt, um daraus Schlussfolgerungen auf nicht-sprachliche Eigenschaften von Personen und gesellschaftlichen Aggregaten zu ziehen*“ (MAYNTZ 1971, S. 151 f.). Dementsprechend muss eine qualitative Methode von der Definition und Deutung von Gestalten und Ganzheiten aufgrund der Daten aus dem Textmaterial ausgehen. Inhaltsanalytische Hypothesen beziehen sich auf den Kontext des untersuchten Materials. Dies kann in Hinblick auf die Intentionen der Autor/inn/en oder auf die Wirkung sein, die es bei den Rezipient/inn/en auslöst. Es werden dabei Beziehungen zwischen der Struktur des Materials (Textes) und der Struktur seiner (sozialen) Umgebung hergestellt. Textsegmente werden unter inhaltsanalytischen Kategorien subsummiert und aus den Korrelationen wird der Sinngehalt interpretiert. Dabei findet eine Orientierung an den Interpretationsbezügen der eigenen – zu meist akademischen – Umgebung statt und ebenso wird unterstellt, dass diese Interpretationen auch von den üblichen Adressat/inn/en der Texte – den Schüler/inne/n – nachvollzogen werden (vgl. RITSERT 1972, S. 28 f.).

Im Rahmen dieser Studie wurde zuerst ein Überblick über den Germanenmythos nach wissenschaftlichen, ideologischen und identitätsstiftenden Gesichtspunkten vorgenommen und ebenso die Entwicklung von Schulbü-

chern nach 1945 in Österreich nachvollzogen. Im Bereich der Textanalyse wurde den großen konzeptionellen Zugangsmöglichkeiten zum Germanenmythos, zu vorhandenen Mythen² und Stereotypen in den Geschichtslehrbüchern nachgegangen. Da ihre Akzentuierung immer erst im historischen Kontext erklärbar wird, stand am Anfang jeder Analyseeinheit ein kurzer Abriss der jeweils aktuellen ideologischen Strömungen. In der weiterführenden Analyse wurde auf die Konstruktion von Identitäten und Kontinuitäten im Ablauf der Germanendarstellung ebenso wie auf vorkommende Analogiebildungen und Gegenwartsbezüge, wie sie in den Schulbüchern zu finden waren, Bezug genommen.

In dieser Studie wurden mit Hilfe der qualitativen Methode insgesamt 18 Geschichtslehrbücher, die für die Hauptschule im Zeitraum von 1945 bis 1990 approbiert wurden, einer Analyse unterzogen. Die vorliegende Arbeit versteht sich primär als eine Vertikalstudie, in der die historische Dimension in den Vordergrund gestellt wurde. Nicht das geschichtswissenschaftliche Problem – die Germanen an und für sich – stand im Mittelpunkt, sondern die entsprechende Darstellung in den Schulbüchern bildete den Ausgangspunkt dieser Arbeit, wobei selektive Realitätswahrnehmung und potenziell verschiedene Akzentuierung berücksichtigt wurden. Nicht immer jedoch ließen sich einzelne Zeitabschnitte hinsichtlich ihres Zeitgeistes genau definieren, genauso waren auch die Darstellungen in den Schulbüchern mitunter schwer auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen. Dennoch ließ sich selbst dann, wenn sich innerhalb einer Epoche Tendenzen heterogener Art überschneiden und der Pluralismus von Ideen und Weltanschauungen es erschwerte oder verhinderte, einen Zeitraum eindeutig zu bestimmen, Typisches und Charakteristisches im Sinne der Zeitgeistforschung feststellen.

Ebenso musste neben der vertikalen Analyse zwangsläufig auch die horizontale Analyse zur Anwendung gebracht werden, da die Tendenzen, die es gegenüberzustellen galt, in den einzelnen Zeiträumen zunächst einmal herausgearbeitet werden mussten. Konkret sollte in dieser Arbeit der Untergang Roms, die Völkerwanderung und die Lebensweise der Germanen im Spiegel der Schulbücher nach 1945 dargestellt und diskutiert wer-

² Mytheme sind konstitutive Einheiten des Mythos; sie sind keine isolierten Beziehungen sondern Beziehungsbündel. Der Mythos erlangt nur durch die Kombination solcher Bündel eine Bedeutungsfunktion.

den. Ausgehend davon, dass politische Ideologie und Historiographie stets in einer engen Verbindung miteinander stehen, kann nachvollzogen werden, dass aktuelle Ereignisse in der jeweils aktuellen Historiographie und Schulbuchliteratur ihren dem „Zeitgeist“ entsprechenden Niederschlag finden. Dies gilt für längst vergangene Ereignisse, die immer wieder verschieden interpretiert wurden, und damit auch aufzeigen, wie weit sich Geschichte revidieren lässt. Der Themenkomplex „Germanen“, der ideologisch schwer belastet war und entsprechend der politischen Ausrichtung eine unterschiedlich starke Betonung erfuhr, wurde auf diesen unmittelbaren Paradigmenwechsel in der Geschichtsbetrachtung, der durch die Niederlage des Nationalsozialismus 1945 eingeleitet wurde, hin untersucht. Dabei ging es vorrangig um den Umgang mit diesem sensiblen Thema und der Frage, inwieweit überhaupt die Germanen in den Geschichtslehrbüchern noch vorkamen. Als sehr wesentlich erwies sich der theoretische Hintergrund, von dem aus die Lehrbücher gesteuert wurden und werden. Dazu zählen die staatlichen Richtlinien im ideologisch-politisch determinierten Schulbuchsektor und die Approbationsvorschriften.

4. Ergebnisse

Kurz nach dem Ende des 2. Weltkrieges fehlte eine systematisch an Österreich orientierte Geschichtsschreibung, die das Land als selbständige politische Größe mit eigenständigem Charakter sah. Unter dem prägenden Einfluss des nationalsozialistischen Regimes war den Österreicher/inne/n in breitem Maße das Bewusstsein, eine eigene Geschichte zu haben, abhanden gekommen. Die österreichische Geschichte wurde vor allem vom deutschen Standpunkt aus betrachtet. Österreich sollte aber nicht länger als zweiter deutscher Staat gesehen werden, eine österreichische Identitätsfindung setzte ein, welche von dem Bemühen getragen war, die eigene Vergangenheit im Sinne der Eigenstaatlichkeit bewusst werden zu lassen. Dies dokumentiert sich auch in den Schulgesetzen, deren Zielvorgabe darin bestand, die Jugend zu verantwortlichen Staatsbürgern mit österreichischer Gesinnung zu erziehen. Nach Ende der Regimeherrschaft in Österreich war es dringend notwendig geworden, demokratische Inhalte besonders im Geschichtsunterricht zu betonen und falsche Geschichtsbilder und Gewichtun-

gen, welche die „nordische Herrenrasse“ als alleinigen Ausgangspunkt der Geschichtsentwicklung sahen, aufzuheben.

Die Ablehnung des Pangermanismus³ und das Ringen um ein österreichisches Nationalbewusstsein sollten auch ihren Niederschlag in den Geschichtslehrbüchern zu Beginn der Zweiten Republik finden. Vorstellungen von einer „deutschen Sprach- und Kulturgemeinschaft“ wurden als Relikte einer verhängnisvollen gemeinsamen Staatlichkeit mit dem deutschen Reich abgelehnt. Das „Reorientation-Program“ der Alliierten für Österreich enthielt die alliierten Zielvorstellungen für das österreichische Erziehungswesen, in dem es vorrangig darum ging, in den ersten Jahren nach dem Ende des nationalsozialistischen Regimes alle Spuren der nationalsozialistischen Ideologie zu beseitigen.

Nach dem Kriegsende waren alle nationalsozialistischen Schulbücher radikal aus dem Unterricht entfernt worden. Zum Teil musste auf Restbestände alter Schulbücher zurückgegriffen werden, zumeist wurden aber provisorische Lehrhefte angefertigt (vgl. FISCHER 1973, S. 122). Eine eigene „Kommission für Schulbücher und Schulgestaltung“ wurde eingerichtet, die mit dem Wiederaufbau des gesamten Schulwesens betraut war. Die Frage der Schulbücher stellte zunächst aber ein unlösbares Problem dar. Als Folge dieser umfangreichen Vernichtungsaktion gab es trotz einsetzender Buchproduktion weder Lese- noch Rechenbücher, geschweige denn andere Lehrbücher. Die Herstellung neuer Lehrtexte aber erwies sich als langwierig und schwierig. Sparsamkeit und Materialmangel zwangen das Bundesministerium für Unterricht zunächst, für jedes Fach und für jede Schulstufe nur die Approbation eines einzigen Lehrbuches in Aussicht zu nehmen.

Neben enormen technischen und politischen Schwierigkeiten stellte ebenso die ideologische Ausrichtung der neu zu schaffenden Lehrbücher ein Problem dar. Hinsichtlich der Konzeption von Geschichtslehrbüchern musste ein völlig neuer Weg eingeschlagen werden, da gerade auf den historischen Lehrstoff das nationalsozialistische Gedankengut am nachhaltigsten eingewirkt hatte und nur wenige Fachleute auch bereit waren, neue Lehrbücher zu erstellen. Nach einem durchgeführten Prüfungsverfahren

³ Pangermanismus: war eine ethnisch begründete politische Bewegung in Europa im 19. Jahrhundert, deren Ziel es war, alle deutschen Volksgruppen in einem Staat zu vereinigen.

des Ministeriums wurden die Manuskripte für neue Lehrbücher dem „Erziehungsdirektorium der Alliierten Kommission für Österreich“ zur Genehmigung vorgelegt (vgl. ENGELBRECHT 1988, S. 405) und nach der Prüfung durch das „Quadripartite Committee“ erfolgte die Approbation durch den Bundesminister (vgl. FADRUS 1947, S. 221 f.). Die Alliierten konnten sich jedoch über die Einzelheiten der Produktion nicht einigen, sodass einzelne Bundesländer ohne Zustimmung des Unterrichtsministeriums mit dem Druck von eigenen Schulbüchern begannen (vgl. ENGELBRECHT 1988, S. 405).

Die Kontrolle der Schulbücher durch die Alliierten betraf hauptsächlich die Lehrbücher und Lehrbehelfe für die Fächer Geschichte und Geographie und wurde erst durch den Staatsvertrag von 1955 obsolet (vgl. FADRUS 1956, S. 294).

4.1. Germanenmythos nach 1945

Der neue Lehrplan für Geschichte vom 1. Juni 1946 stellte zwar in seiner Neuorientierung eine geeignete Grundlage für einen demokratisch ausgerichteten Geschichtsunterricht dar, doch die Erstellung eines neuen Geschichtslehrbuches, welches den Richtlinien des neuen Lehrplanes entsprach, erwies sich als äußerst schwierig. Da die vor allem stark ideologisch angereicherten Geschichts-, Geografie- und Biologiebücher der Nationalsozialisten nicht mehr eingesetzt werden konnten, wurde nach 1945 auf die „alten“ Schulbücher der Ersten Republik zurückgegriffen. Das Bundesministerium für Unterricht wählte zunächst von den vor 1934 erschienenen Lehrbüchern jene aus, die in veränderten Auflagen neu herausgebracht werden konnten oder als Vorlage für ein entsprechend neues Lehrbuch dienen sollten.

Als erstes Geschichtslehrbuch der Zweiten Republik für Haupt- und Mittelschulen wurde „Aus alter und neuer Zeit“ nach einer Überarbeitung 1946 als Neuauflage im Unterricht für die 1. Klasse der Haupt- und Mittelschulen eingesetzt. Die Germanen kamen als eigenständiges Kapitel in diesem Lehrbuch nicht vor, doch zeigte sich im Laufe der Analyse, dass germanische Stereotype und Mythen sehr wohl versteckt noch vorhanden waren. So wurde in den Einstiegskapiteln von einer Abstammungsgemeinschaft aufgrund des „Blutes“ ausgegangen und die germanische Sprachge-

meinschaft betont. Die Germanen traten in diesem Lehrbuch als Söldner auf, die im römischen Heer dienten, aber nur in gewissen Bereichen an die römischen Sitten angepasst waren.

Dieses Lehrbuch kam nur für die 1. Klasse zum Einsatz, für die 2. Klasse wurde erst 1951 das Geschichtslehrbuch „Neues Geschichtsbuch, II. Band: Zeiten, Völker und Kulturen: Das Erbe der Antike“ herausgegeben. Das Geschichtsbuch für die 3. Klasse der Haupt- und Mittelschulen erschien 1954 unter dem Titel „Neues Geschichtsbuch, III. Band: Zeiten, Völker und Kulturen: Vom Werden der Städte und Staaten für Haupt- und Mittelschulen“. Auf ein Lehrwerk der Geschichte für die 4. Klasse der Haupt- und Mittelschulen mussten die Schüler/innen und Lehrer/innen bis 1957 warten. Dieses erschien in Form des IV. Bandes von „Zeiten, Völker und Kulturen“ und trug den Untertitel „Das Zeitalter der Weltpolitik und Technik“.

Anhand der Analyse der Geschichtslehrbücher, die in diesem Zeitabschnitt untersucht wurden, ließen sich wenige bis gar keine verbindlichen Aussagen treffen, da die Zahl an approbierten Lehrbüchern gering war. Bei den Recherchen zeigte sich aber, dass sehr wohl Zusatzbücher, die nicht approbiert waren, als Hilfsmittel für den Unterricht eingesetzt wurden. Dazu zählten das von Heinrich Kotz 1949 verfasste Zusatzbuch für den Geschichtsunterricht mit dem Titel „Aus Vergangenheit und Gegenwart“, das die Geschichte in Form von 60 Bildern erzählte und ebenso das vom gleichen Autor 1945 herausgegebene Zusatzbuch „Geschichte für Hauptschulen“, welches als Lesestoff für den Unterricht eingesetzt werden konnte und die Germanen auf 29 Seiten behandelte.

In beiden Zusatzbüchern wurden die Germanen als heroische, kriegerische Stämme charakterisiert, die mit Kinderreichtum gesegnet waren, neues Land suchten und anfänglich eine Symbiose mit den Römern eingingen. Wie in den Lehrbüchern des Ständestaates wurde von einer Kriegsmüdigkeit der Römer ausgegangen, welche die Germanen unterdrückten und betrogen. Die Germanen erschienen weitgehend aristokratisch und nicht bäuerlich; sie waren „Herren“, die Untergebene wie Frauen und unfreie Knechte für sich arbeiten ließen und einem ritterlich-feudalen Lebensstil nachgingen. Insgesamt ist die Germanendarstellung ausgesprochen national ausgerichtet. Es wurden viele sprachliche Bilder, die vor 1945 in den Lehr-

büchern zur Heroisierung der Germanen eingesetzt worden waren, wieder verwendet. Die Wortwahl ist kriegerisch und heroisierend, färbt den Stoff national ein und lässt alte Ressentiments wieder auferstehen.

In den approbierten Lehrbüchern bis 1962 für die 2. Klassen zeigte sich eine ähnliche Ausrichtung. „Landhungrige“ Germanen drangen ins Römische Reich vor, ihre „Jugendlichkeit“ wurde betont, sozialökonomische Probleme Roms hätten die Ansiedlung der Germanen notwendig gemacht und auch das symbiotische Moment – der gegenseitige Nutzen – wurde hervorgehoben. Der Untergang Roms wurde in einem stetigen Verfallsprozess gesehen. Das Verhältnis zwischen Römern und Germanen präsentiert sich sowohl in den approbierten Geschichtslehrbüchern als auch in den Zusatzwerken als spannungsgeladen. Ebenso fanden sich neben Begriffen, die aus dem militärischen Wortschatz stammten wie Kampfmaschinen, Kundschaftstrupps, Flanke und Nachhut auch Begriffe wie Volk und Volkstum. Dies zeigt deutlich auf, dass selbst 13 Jahre nach Kriegsende nationalsozialistische Germanenbilder nicht aufgegeben worden waren. In den Geschichtsbüchern gab es weiters eine ungebrochene Neigung zur Darstellung großer historischer Persönlichkeiten und zur Personalisierung historischer Phänomene. Germanische Anführer wie Hermann, Alarich, Odoaker und Theoderich dienten als Identifikationsfiguren und transportierten nationale deutsche Inhalte. Die Germanen wirkten als kriegerisch ausgerichtete Gemeinschaft, sie bildeten als Sippenverbände Kampfmannschaften, erschreckten ihre Feinde durch wilde Schlachtgesänge und neigten zu Trinkgelagen oder Würfelspiel.

Sehr auffällig ist der Einsatz von Begriffen, die sich schon in nationalsozialistischen Lehrbüchern fanden und hier ihre Auferstehung feierten. So forderte der „Führer“ Treue und Gefolgschaft, Heldentaten und Tapferkeit rundeten dieses Bild einer wehrhaften Gesellschaft ab, die einer Person Gehorsam zollte – dem „Führer“. Das Aussehen der Männer und Kinder entsprach dem nordischen Typus, sie wurden von hoher Gestalt, blauäugig und blond dargestellt. Das Aussehen der germanische Frau wiederum wurde nicht erwähnt, sie wirkte über ihre Aufgaben im Haus, war Herrin des Hauses, hoch geehrt und forderte auch im Krieg ihren Mann zu kühnen Taten auf. Insgesamt entspricht sie in dieser Darstellung dem traditionellen

Bild der Lehrbücher vor 1945, wobei auffällt, dass sie als Gefährtin des germanischen Mannes im Kampf deutlich idealisiert wurde.

4.2. *Germanenmythos in den 60er Jahren*

In diesem Zeitabschnitt, der geprägt ist durch die Ausbildung einer nationalen österreichischen Identität, sollte sich die eigenständige wirtschaftliche, politische und soziale Entwicklung Österreichs auch in den Geschichtslehrbüchern widerspiegeln. Anhand der Geschichtslehrbücher dieses Zeitabschnittes konnte sehr deutlich nachvollzogen werden, inwieweit eine deutschnationale Geschichtsauffassung, die den Germanen als Thema traditionell viel Raum zugesteht, in den Lehrbüchern noch ihren Niederschlag fand.

Die Gründe, die zum Untergang des Römischen Reiches führten, wurden in den untersuchten Lehrwerken verschieden gewichtet. Einerseits führten Vergnügungssucht und Dekadenz, aber auch der Bevölkerungsrückgang bei den Römern zu einem wirtschaftlichen Niedergang, der eine langsame Unterwanderung durch germanische Stämme einleitete. Andererseits war das Verhältnis von Römern und Germanen durch einen ständigen Angriffs- und Abwehrkampf charakterisiert, währenddessen die Germanen plündernd in die römischen Provinzen einfielen. Der Bevölkerungsanstieg bei den Germanen und die daraus resultierende Landnot wurden als Anlass für die Wanderbewegungen festgemacht. Auch kam es in einem Lehrbuch zu einer starken Polarisierung, bei der die Römer hochmütig auf die „Barbaren“ herabsahen und diese als habgierige Beamte und Händler ausbeuteten. Die Senderolle der Germanen wurde unterschiedlich bewertet. Einerseits wären sie kulturelle und religiöse Erben der Römer und damit Träger des Reichsgedankens, andererseits fungierten sie als Zerstörer des Reiches. Auch die personenzentrierte Betrachtungsweise zeigte unterschiedliche Ausrichtungen. Neben der Betonung von Arminius als Freiheitskämpfer wurde Odoaker, der in den Lehrbüchern vor 1945 negativ gezeichnet wurde, stark heroisiert.

Die schon in der Ersten Republik zum Einsatz gekommenen beiden unterschiedlichen Konzepte, das Bild des sippenverbundenen Germanen, der als Ackerbauer und Viehzüchter lebt, sowie das Bild vom ekstatischen Krieger, der den Kampf und die Jagd bevorzugt, fanden sich sehr wohl

in unterschiedlicher Ausprägung in den analysierten Lehrbüchern wieder. Die Neigung zu Kampf und Jagd wurde betont, ebenso wie die nordische Landschaft, welche die Germanen als Naturvolk erscheinen ließ, ausgestattet mit archaischer Körpergröße. Äußere Merkmale, die den „blonden Arier“ in den Lehrbüchern auferstehen lassen, fanden sich in den untersuchten Lehrwerken zwar nicht in dieser Deutlichkeit, doch Initiationsriten wie die Aufnahme junger Männer in den Wehrverband der Germanen zeigten eine deutliche Anlehnung an den „germanisch-skandinavische-Typus“ auf: starke, schlanke Gestalten, die hochaufgerichtet und stolz das Schwert entgegen nahmen, lassen das Bild eines „nordischen Menschen“ erstehen (vgl. SEE 1994, S. 207).

Das Germanenbild baute auf Bauerntum, Kampf, Ehre und Gefolgschaftstreue auf. Die Arbeit am Feld überließen sie lieber den Alten, Gebrechlichen und Knechten. Sie werden als feudale Landadelige dargestellt, die ihren Vergnügungen – der Jagd, dem Kampf, dem Würfelspiel und dem Trunk – nachgingen. In allen Lehrbüchern wurde die Freiheitsliebe der Germanen als wesentlicher Charakterzug gesehen.

Über das Aussehen oder Charaktereigenschaften der germanischen Frauen wurden in allen analysierten Lehrbüchern nur wenige bis gar keine aussagekräftigen Angaben geliefert. Die germanische Frau ist, wenn sie vorkommt, nur im Kontext mit ihrer sittlichen und vorbildlichen Stellung im Familienverband zu sehen. Das Familienleben wird patriarchalisch strukturiert gezeichnet. An der Spitze stand der „Hausvater“, der die Macht besaß. Frauen wurden gemäß der „Germania“ hoch geehrt und waren die Herrinnen des Hauses. Den Lebensmittelpunkt der germanischen Frau stellte der heldenhafte Mann dar, um den sich all ihre Bestrebungen als Mutter, Tochter oder Ehefrau zu richten hatten.

4.3. Germanenmythos in den 70er Jahren

In den 70er Jahren zeigte sich ein deutliches Defizit bei der Überwindung des Pangermanismus, die gesamtdeutsche Auffassung war noch immer nicht vollständig überwunden. Dies war auch in der Schule zu bemerken, da ein deutliches Defizit im Bereich der politischen Bildung und der Bewältigung der nationalsozialistischen Vergangenheit vorherrschte. So endete der Geschichtsunterricht oft ein halbes Jahrhundert vor der Gegenwart,

denn einer gründlichen Auseinandersetzung mit dem Dritten Reich wollte man wohlweislich aus dem Weg gehen.

In den untersuchten Lehrbüchern dieses Zeitabschnittes zeigte sich deutlich, dass eine Verlagerung der Ursachen für den Untergang Roms von den Germanen zu den Römern stattgefunden hatte. Als neue Tendenz ließ sich eindeutig nachweisen, dass die Ursachen für das Ende des Römischen Reiches verstärkt in innenpolitischen und sozialökonomischen Bedingungen gesucht wurden.

Der Stil der Lehrbücher wurde auch sachlicher, sodass wenig bis gar keine bewertenden Aussagen zu finden waren. Altbekannte Ressentiments, wie z.B. dass die Wehrkraft der Römer verloren gegangen wäre, fehlten in den analysierten Lehrbüchern. Ebenso wurde durchgängig darauf verzichtet, einen unüberwindlichen mentalen Gegensatz zwischen Germanen und Römern zu konstruieren. Römer und Germanen hätten in einer friedlichen Koexistenz gelebt und erst der Einfall der Hunnen hätte diese zu gefährlichen Nachbarn Roms aufsteigen lassen. Das Ende der Völkerwanderung erscheint in diesen Lehrbüchern einerseits als geglückte Romanisierung und andererseits wäre dieser Abschnitt aber auch gekennzeichnet durch den Untergang mancher germanischer Stämme. Bei den analysierten Lehrbüchern stand durchgehend Odoaker als Identifikationsfigur im Mittelpunkt.

Die analysierten Geschichtslehrbücher der 70er Jahre zeigten sehr deutlich einen neuen Zugang zu den Germanen auf. So wurden vorwiegend Quellentexte eingesetzt, wobei aber anhand der Auswahl der Textpassagen aus der „Germania“ eine unterschiedliche Gewichtung bei der Vermittlung von Lerninhalten festgestellt werden konnte.

In den Lehrbüchern bildeten die germanischen Stämme kein einheitliches Reich und lebten in kriegerischen Auseinandersetzung untereinander abgeschottet von der kultivierten Welt. Sie waren einfache Ackerbauern und Viehzüchter, die bei der mühseligen Arbeit wenig Ausdauer zeigten. Ihre Siedlungsform bestand in Einzelgehöften, die weit voneinander entfernt angelegt waren. Ihr Zusammenhalt war durch den Sippenverband gegeben, der sie im Kriegsfall gemeinsam vorgehen ließ. Sehr kritisch wurde die Darstellung der Germanen aufgrund des Quellenmaterials betont. Es wurde vermittelt, dass die Berichte über die Germanen, die erhalten blieben, aus der Sichtweise der römischen Chronisten verfasst worden waren

und ihre Objektivität deshalb angezweifelt werden kann. Dies entspricht dem modernen wissenschaftlichen Zugang zur „Germania“ des Tacitus. In den analysierten Lehrbüchern fanden sich aber keine Verweise auf die germanische Frau. Es wurde nur auf das Aussehen der germanischen Männer eingegangen, die nach Tacitus blauäugig und hochgewachsen waren und rötlichblondes Haar hatten.

4.4. Germanenmythos in den 80er Jahren

In den 80er Jahren hatte sich das Bewusstsein der Österreicher/innen, eine eigene Nation zu sein, gefestigt. Umfragen belegten jedoch, dass ein geringes Wissen sowie eine hohe positive Konnotation der nationalsozialistischen Herrschaft noch vorherrschten. Die Vorstellung eines „dreiegegliederten Deutschlands“⁴ zeigte deutlich auf, dass der Pangermanismus noch nicht überwunden worden war.

Die neuen Lehrpläne hatten zu einer Straffung der alten Geschichte zugunsten der Zeitgeschichte geführt. In der 2. Klasse galt es, die Entwicklung von der Urgeschichte bis zum Beginn der Neuzeit zu bewältigen. Diese Stoffstraffung sollte auch ihren Niederschlag in den zu analysierenden Lehrbüchern finden. Die Germanen, die dem Abschnitt zugeordnet wurden, der sich mit der Völkerwanderungszeit auseinandersetzte, hätten – der Intention des Lehrplans folgend – als wandernde Völker neben den Slawen zu einer Veränderung der antiken Welt geführt. Ebenso war man in den neuen Lehrplänen von einer reinen Stoffweitergabe abgegangen, stattdessen wurde ein problem- und handlungsorientierter Unterricht propagiert. In den Lehrbüchern dieses Zeitabschnittes fanden auch diese neuen Richtlinien ihren Niederschlag.

In den Lehrbüchern fällt eine deutliche Veränderung bei der Gewichtung der Lehrinhalte auf. So wurde dem Untergang eines Weltreiches wie Rom ein großer Stellenwert zugebilligt, viele Ansätze zur Erklärung dieser Entwicklung eingesetzt und der Fokus deutlich auf die innenpolitischen Entwicklungen im Römischen Reich gerichtet. Die Germanen wurden zwar

⁴ Dreiegegliedertes Deutschland: dieses Konzept stammt von dem deutschen Historiker Karl Dietrich ERDMANN, der in einem Vortrag 1985 mit dem Titel „Drei Staaten – zwei Nationen – ein Volk“ die Behauptung aufstellte, dass die Österreicher/innen dem deutschen Volk zuzurechnen seien und die österreichische Geschichte als Teil der deutschen Geschichte zu betrachten sei.

noch immer einheitlich in allen Lehrbüchern als große außenpolitische Gefahr gesehen, doch reichte dieser exogene Faktor nicht aus, um den Niedergang des Reichs herbeizuführen. Das Römische Reich schien durch eine Vielzahl von Ursachen in seinem Bestand gefährdet. In den Lehrbüchern überwog eine Kombination der exogenen und endogenen Ursachen, wobei aber der endogene Ansatz stärker betont wurde. Damit entstand der Eindruck, dass auch ohne äußere Bedrohung der Untergang aufgrund der inneren Missstände eingetreten wäre. Die Gründe, die zu den Wanderzügen der germanischen Stämme ab dem 2. Jh. n. Chr. führten, wurden in den Lehrbüchern der 1980er Jahre wenig bis gar nicht erwähnt. Die Ansiedlung der Germanen auf römischem Reichsboden wurde durchgehend als gescheitert eingestuft, aber immer unter einem anderen Blickwinkel gesehen. So wurden die geringe Assimilation der germanischen Siedler, das rücksichtslose Vorgehen römischer Beamter gegen ostgotische Siedler oder einfach nur der Ansturm der Hunnen als Gründe des Scheiterns genannt. Insgesamt zeichneten die für die Zeit der Völkerwanderung verwendeten Quellen eine schwere Zeit, die nicht nur den Untergang einer hochentwickelten Kultur mit sich brachte, sondern auch viel Leid für die Bevölkerung der betroffenen Gebiete. Die Rolle der Germanen beim Untergang des Römischen Reiches wurde jedoch unter unterschiedlichen Blickwinkeln bewertet. Die Autor/inn/en betonten zumeist, dass die Germanen nicht als Zerstörer dieses Weltreiches auftraten, sondern vielmehr dessen Erbe antraten. Sie übernahmen vieles von den Römern, was ihnen gut und wertvoll erschien, doch wurde durch sie auch ein kultureller Rückschritt eingeleitet.

Bei der Analyse der Lehrbücher der 1980er Jahre zeigt sich durchgehend eine neue Entwicklung bei der Personalisierung wichtiger historischer Abschnitte. So wurde in fast allen Lehrbüchern eine Konkretisierung des Lehrstoffes durch eine Personalisierung vermieden.

In den analysierten Lehrbüchern wurde das Germanenbild von sehr unterschiedlichen Ansätzen her aufgebaut. So setzten die Autor/inn/en vorwiegend Auszüge aus der taciteischen „Germania“ als Quellen ein, um die Authentizität der Aussagen zu unterstreichen. Dabei zeichneten sich aber große Unterschiede bei der Auswahl und damit auch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen ab. Einerseits ging es um die Siedlungsform, die einfache Bauweise, den Bereich Ackerbau und Viehzucht und die Brautga-

be. Andererseits wurde auch auf die Kampftechniken der Germanen Bezug genommen. Die Stellung der germanischen Frau wurde entsprechend der „Germania“ als außergewöhnlich eingestuft und die Bestrafung von Ehebrecherinnen drastisch geschildert. Es fanden sich in den Lehrbüchern unterschiedliche Topoi⁵ wie das „Wald-Sumpf“ Bild und die „Jugendlichkeit“ der Germanen. Dies beinhaltet die stereotypen Wertbegriffe eines antithetisch ausgerichteten Germanenbildes, welches sich auf Unverfälschtheit, Ursprünglichkeit und Jugendlichkeit stützte. Die Germanen zeichneten sich durch ruhelose Wanderungen und Kriegszüge aus, die durch Plünderungen, Mord und Brandschatzungen gekennzeichnet waren. Insgesamt wurden sie jedoch nicht ausschließlich anhand ihrer Wildheit und Brutalität charakterisiert, sondern vielmehr durch ihre einfache bäuerliche Lebensweise. So waren sie in fünf von sieben Lehrwerken Ackerbauern und Viehzüchter, deren Zusammenhalt durch die Sippenverwandtschaft gewährleistet wurde.

5. Interpretation der Ergebnisse

Das Schulbuch wird sehr häufig als „heimlicher Lehrplan“ gesehen und auch so bezeichnet, sodass der Eindruck entsteht, dass viele Lehrer/innen den Lehrplan nicht kennen und sich in diesem Fall lieber auf das Schulbuch verlassen. Das Lehrbuch erscheint somit nicht nur ein Wissensträger an sich zu sein, sondern bestimmt in hohem Maße den Unterricht selbst, da es von den Inhalten und Methoden her alles bietet, was die Lehrer/innen für ihren Unterricht brauchen. Sie sind Medien für den Schulunterricht, sind Produkt und Faktor gesellschaftlicher Entwicklungen und im Hinblick auf die Befindlichkeit von Schule und Gesellschaft und deren Verhältnis zueinander analysierbar. Schulbücher leisten eine Umsetzung der Bildungsziele und Lehrstoffangaben der Lehrpläne im Unterricht und stellen damit eine Operationalisierung der Lehrpläne dar. Wer nach approbierten Schulbüchern unterrichtet, dem kann eigentlich nichts passieren, da diese den Lehrplänen entsprechen müssen, welche die verbindliche Norm für die Arbeit der Lehrpersonen darstellen. Insgesamt bestimmt und kontrolliert so das Lehrbuch den Unterricht und die Lehrer/innen unterstützen es dabei (vgl. KUHN & RATHMAYR 1977, S. 10). *„Das Schulbuch ist im Unterricht das Leitmedi-*

⁵ Topoi – Singl. Topos: stereotype Redewendung, vorgeprägtes Bild

um. Die Unterrichtsstruktur, die Tätigkeit der Schüler und natürlich auch die Vorbereitung des Lehrers richtet sich ganz wesentlich nach dem Schulbuch“ (ERHARD & KUHN 1977, S. 19).

Das Geschichtslehrbuch nimmt eine zentrale Stellung im Unterrichtsgeschehen ein, ist sozusagen „*das Mädchen für alles*“ (BENEDIKT 1977, S. 19), da es als grundlegendes Arbeitsmittel aufgefasst werden kann und einen erheblichen Einfluss auf das Geschichtsbewusstsein der Schüler/innen ausübt. Anhand der Analyse von Schulbüchern kann erforscht werden, welche Inhalte eine Gesellschaft als erstrebenswert und wünschenswert für ihre Jugend ansieht und welches Wertesystem als Grundlage für sozial erwünschtes Verhalten propagiert wird. Geschichtslehrbüchern kommt dabei eine besondere Funktion zu, da sie einerseits als „*politische Bücher ... Geschichte schreiben*“ und andererseits „*zu den einflussreichsten Büchern überhaupt*“ zu zählen sind (HAAS 1977, S. 16).

Die Analyse der Lehrwerke nach 1945 hat deutlich gezeigt, dass zu Beginn der jungen Republik noch viele alte Germanenbilder im Einsatz waren, die eigentlich überwunden hätten sein müssen. Insgesamt wurde aber die germanische Geschichte weitaus weniger betont, als in den Jahren vor 1945. Dies ist sicherlich auf den Umstand zurückzuführen, dass nach 1945 ein sensiblerer Umgang mit germanophilen Themenkreisen stattfand, da einerseits die Besatzungsmächte in Österreich alle deutschnationalen Inhalte verboten und andererseits den Österreichern das Deutschtum durch den „Anschluss“ gründlich ausgetrieben worden war. Ab 1962 bildete sich eine eigenständige österreichische nationale Identität aus, die sich auch deutlich in den Geschichtslehrbüchern dieses Zeitabschnitts widerspiegelt. Jedoch ist kritisch anzumerken, dass ein gewisses Defizit bei der Überwindung des Pangermanismus gegeben war, da man einer gründlichen historischen Aufarbeitung deutschnationaler Inhalte weitgehend aus dem Weg ging. Ab den 1980er Jahren zeigte sich dann in den Lehrwerken durch die Straffung der alten Geschichte zugunsten der Zeitgeschichte ein deutlich differenzierterer Umgang mit germanophilen Inhalten. Die Lehrbücher zeichnen sich durch einen geschichtswissenschaftlich kritischen Umgang mit dem Quellenmaterial aus, wodurch germanophile Stereotype hinterfragt werden.

Zum Schluss ist noch anzumerken, dass Lehrer/innen sich immer bewusst sein sollten, dass ihre Schüler/innen im Geschichtsunterricht und

durch ihr Geschichtslehrbuch nicht nur lernen, wie es angeblich gewesen ist, sondern auch ein „Orientierungsschema für die Gegenwart“ geboten bekommen und zwar unabhängig davon, ob dies von den Geschichtslehrbuchautor/inn/en bewusst geplant war oder nicht (vgl. KÜHNL 1973, S. 7).

Literatur

- ENGELBRECHT, Helmut (1988): Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 5. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- ERHARD, Benedikt; KUHN, Leo (1977): Die Schulbuchszene – hinter den Kulissen. In: Kuhn, Leo: Schulbuch – ein Massenmedium. Wien: Jugend und Volk, S. 19-26.
- FADRUS, Viktor (1947): Österreichs Schulbücher im Wandel zweier Jahrhunderte. In: Bundesministerium für Unterricht (Hg.): 100 Jahre Unterrichtsministerium. Festschrift. Wien: Österreichischer Bundesverlag, S. 194-222.
- FADRUS, Viktor (1956): Beiträge zur Neugestaltung des Bildungswesens. Zu seinem 70. Geburtstag herausgegeben von seinen Freunden und Schülern. Wien: Jugend und Volk.
- FISCHER, Ernst (1973): Das Ende einer Illusion. Erinnerungen 1945-1955. Wien/München/Zürich: Molden.
- HAAS, Karl; HAHN, Manfred; SPANN, Gustav; AICHINGER, Wilfried (1977): Österreichische Schulbuchwirklichkeit. Zeitgeschichtliche Aspekte im österreichischen Geschichtslehrbuch. In: Die Republik 3, S. 16-50.
- KUHN, Leo; RATHMAYR, Bernhard (1977): Schulbücher – Porträt eines Gebrauchsgegenstandes. In: Kuhn, Leo (Hg.): Schulbuch – ein Massenmedium. Wien: Jugend und Volk, S. 9-26.
- KÜHNL, Reinhard (1973): Geschichte und Ideologie. Kritische Analyse bundesdeutscher Geschichtsbücher. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- MAYNTZ, Renate; HOLM, Kurt; HÜBNER, Peter (1971): Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- RITSERT, Jürgen (1972): Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer.
- SEE, Klaus (1994): Barbar – Germane – Arier. Die Suche nach der Identität der Deutschen. Heidelberg: Winter.
- THONHAUSER, Josef (1992): Erziehung und Bildung. In: Mantl, Wolfgang (Hg.): Politik in Österreich. Die Zweite Republik: Bestand und Wandel. Wien/Köln/Graz: Böhlau, S. 620-644.
- WEINBRENNER, Peter (1995): Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Olechowski, Richard (Hg.): Schulbuch-

forschung. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Lang, S. 21-45.

WEYMAR, Ernst (1956): Die Neue Geschichte in den Schulbüchern europäischer Länder. Schriftenreihe des internationalen Schulbuchinstitutes. Braunschweig: Limbach.

Basil Bernsteins Soziologie – ein strukturalistischer Beitrag zur Analyse pädagogischer Prozesse

Michael SERTL

Basil Bernstein (1924-2000) ist in den 60er Jahren weltberühmt geworden durch seine soziolinguistische These. Diese besagt, dass die Kinder der Unterschicht beim Erwerb schulischen Wissens auf Grund ihres restringierten Sprachcodes benachteiligt sind, während im Gegensatz dazu die Kinder der Mittel- und Oberschicht schon über jenen elaborierten Sprachcode verfügen, der für formale Bildungsprozesse notwendig ist. Diese Kinder hätten den elaborierten Code schon im Zuge der familiären Sozialisation vermittelt bekommen, Unterschichtkinder eben nicht. Die Regeln des elaborierten Codes sind aber die Grundlage der schulischen Kommunikation und der formalen Bildungsprozesse. Aus diesem Grund kann man die Kinder der Unterschicht als systematisch benachteiligt sehen.

Ich bin jetzt im Zuge meiner Beobachtungen im Zusammenhang mit den „Offenen Lernformen“ in der Grundschule immer mehr zur Überzeugung gelangt, dass die These von der systematischen Benachteiligung der Unterschichtkinder bzw. der einseitigen Privilegierung der Mittel- und Oberschichtkinder auch auf diese Neuorientierung des Unterrichts zutrifft. Schließlich erinnert vieles von dem, was da als „selbständiges“ und „selbst organisiertes“ Lernen abläuft, an genau jenen Erziehungs- und Arbeitstil, den man hier kurz als den Stil einer „freien und eigenverantwortlichen Persönlichkeit“ etikettieren könnte und der für bestimmte soziale Gruppen, z.B. das „Bildungsbürgertum“, repräsentativ ist. Um die Vermutung plausibel zu finden, dass Kinder aus der Unterschicht (und wahrscheinlich auch Kinder mit Migrationshintergrund) damit wenig anfangen können, dazu bedarf es keiner großen soziologischen Anstrengung. Die Frage lautet viel

mehr: Wie kann es, trotz einer solchen offensichtlich fehlenden Passung für einen Teil der Klientel zu einer solchen hegemonialen Dominanz der „offenen“ Erziehungsformen bzw. zu einem solchen hegemonialen Anspruch kommen? Dass hier systematische, in der „kulturellen Reproduktion“ unserer Gesellschaft grundlegende Mechanismen eine Rolle spielen, die es aufzudecken gilt, dafür gibt es zwei bekannte theoretische Erklärungsversuche. Der eine stammt vom französischen Soziologen Pierre Bourdieu, auf den ich hier nicht eingehen kann; der andere von Basil Bernstein. Dieser ist bei uns bestenfalls für seine soziolinguistische These bekannt, aber nicht als Soziologe und schon gar nicht als pädagogischer Theoretiker von Rang.¹

Aus meinen „Beobachtungen“ im Zusammenhang mit den „Offenen Lernformen“ wurde schließlich ein Forschungsprojekt, in dessen Rahmen ich ein theoretisches und begriffliches Instrumentarium erarbeiten wollte, um Unterrichtsprozesse ganz allgemein und insbesondere die Praxis der „Offenen Lernformen“ soziologisch beschreiben zu können. Konkret lauteten die Forschungsfragen meines Projekts:

- Welchen Regeln und Prinzipien folgt die Gestaltung des Unterrichts? Wie kann Wandel in Unterrichtsformen beschrieben und erklärt werden?
- Welcher Zusammenhang besteht zwischen dem Wandel in den Unterrichtsformen und dem Wandel in den gesellschaftlichen Verhältnissen ganz allgemein (Globalisierung, Wandel in den Arbeitsverhältnissen, ...)?
- Welche (unterschiedliche) Bedeutung haben verschiedene Unterrichtsformen für soziale Gruppen bzw. soziale Schichten?

Ein Teilergebnis dieses Forschungsprojekts lege ich mit den folgenden Ausführungen vor. In einem weiteren schon publizierten Artikel (SERTL 2007) habe ich die „Logik“ der Offenen Lernformen, ihre Verankerung in den mit Bildung befassten „modernen Mittelschichten“ und ihre Ausrichtung auf den „flexiblen Menschen“ auf die im globalisierten Kapitalismus geforderte „Innovativität“ und „Kreativität“ dargestellt. Der vorliegende Artikel befasst sich nun mehr mit den theoretischen Grundlagen und fokussiert hauptsächlich auf die – für mich absolut neuen! – strukturalistischen

¹ Eine der wenigen Ausnahmen, die Bernstein als pädagogischen Theoretiker würdigt, stellt Alfred SCHIRLBAUER dar, der in seinem Sammelband (1996) mit zwei Beiträgen auf Bernstein Bezug nimmt.

Grundlagen der Bernsteinschen Theorie. Ich habe mich dabei bemüht, den Artikel so schreiben, dass er auch für ein Publikum lesbar ist, das nicht in die akademische Diskussion um Strukturalismus und Pragmatismus eingebunden ist.

Nach einer kurzen Bemerkung zur Vorgangsweise (1) möchte ich zuerst das Werk Bernsteins und dessen Rezeption vorstellen (2) und mich dann auf zwei Elemente bzw. „Säulen“ von Bernsteins Theorie konzentrieren: Das eine Element ist die Soziologie Emile Durkheims (3) und das andere der offensichtliche Einfluss des französischen „Strukturalismus“ (4). Anschließend will ich Bernsteins zentrale Überlegungen der „Code-Theorie“ präsentieren, die eine vollkommen eigenständige Konstruktion „*in a broadly structuralist framework*“ (ATKINSON 1995, S. 94) darstellt (5). Schließlich liefere ich eher nur stichwortartige Anmerkungen zur Arbeit des/der Lehrer/in (6) und berichte zum Schluss kurz über meine derzeitigen Aktivitäten im Zusammenhang mit Bernstein (7).

1. Zur Vorgangsweise (Forschungsmethode)

Ich habe meine Vorgangsweise in guter soziologischer Tradition als „theoretische Arbeit“ (oder „Grundlagenforschung“) verstanden, die die Voraussetzungen schaffen soll, damit allfällige nachfolgende empirische Arbeiten auf einer soliden theoretischen und begrifflichen Basis stattfinden können. Das wichtigste Werkzeug dazu heißt „Lesen“. Ich habe mir dazu die wichtigste Primärliteratur (von Basil Bernstein) und einige Sekundärliteratur besorgt, größtenteils leider nur in englischer Sprache verfügbar. Das heißt, ein weiterer Schritt meiner Arbeit war schlicht „Übersetzen“. Auf Grund meiner schwachen Englisch-Kenntnisse – der biografische Zufall hat es so wollen, dass ich in der Schule nie Englisch gelernt habe, und ich habe erst relativ spät begonnen dieses nachzuholen² – nahm dieser Teil meiner Arbeit

² Ich kann gar nicht genug dafür danken, dass dies im Rahmen so hervorragender Einrichtungen wie ROMEO und CLIC, die meinen Englisch-Lernprozess seit 1997 strukturiert haben, möglich war. Natürlich stehen dahinter konkrete Personen. Ich nenne hier in großer Dankbarkeit Renate Neuburg und Ilse Schindler, ganz besonders aber Peter Maingay und Diana Eastment, die mir das Gefühl vermittelt haben, dass man auch dann einigermaßen Englisch lesen und kommunizieren kann, wenn die Chance, diese Sprache annähernd „fehlerfrei“ zu nutzen, endgültig vorbei ist. Ich betrachte in gewisser Weise

sehr viel Zeit in Anspruch und hatte teilweise den Charakter eines Suchvorgangs auf ziemlich unsicherem Terrain. Ich musste die Artikel mehrmals lesen und jede neue Lesung brachte neue Aspekte zum Vorschein. Schließlich entdeckte ich, dass ich mich nicht nur, was die Landessprache (Englisch) betrifft, auf fremdem Gebiet befand, sondern auch, was die wissenschaftliche Sprache betrifft: Ich musste das für mich vollkommen neue Terrain des „Strukturalismus“ erobern. Das gelang mir erst einigermaßen zufriedenstellend, nachdem ich mir auch deutschsprachige Literatur zum Thema besorgt hatte, die keinerlei direkten Bezug zu Bernstein hatte.

Jetzt hat mich Kollegin Angelika Paseka (als verantwortliche Redakteurin) mit der Aussage überrascht, dass es sich bei dieser meiner Vorgangsweise um ein Beispiel für „Hermeneutik“ handelt. Überrascht deshalb, weil ich mit diesem Begriff in meiner akademischen Sozialisation vorher nie konfrontiert worden war. Er dürfte in der soziologischen Methodentradition offensichtlich keine so große Rolle spielen wie in der Erziehungswissenschaft. Wenn man „Hermeneutik“ so versteht, dass man sich – systematisch! – des richtigen Verständnisses der Primärtexte zu versichern sucht, dann bin ich absolut damit einverstanden, meine Vorgangsweise als hermeneutisch zu bezeichnen. KLAFKI (1971) schlägt vor, zwischen einer systematischen und einer historischen Hermeneutik zu unterscheiden. Dem schließe ich mich an: Beim systematischen Teil meiner Analysen ging es darum, mir die Sprache Bernsteins, seine Begriffe und die theoretischen Konzepte – die Beziehungen zwischen den Begriffen – adäquat anzueignen. Die historische Rekonstruktion hat sich insofern als sehr wichtig herausgestellt, als ich erst dadurch auf die Spur des „Strukturalismus“ gestoßen bin, der eine wichtige philosophische Denkrichtung in den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts war. Als „Poststrukturalismus“ spielt diese Denktradition in der aktuellen philosophischen und soziologischen Diskussion weiterhin eine große Rolle.

meine „Kompetenz“ in Sachen Basil Bernstein, den ich jetzt seit 2003 mit zunehmender Intensität studiere, auch als eine Art Reifeprüfung in Englisch.

2. Bernsteins Werk und Rezeption

Bei Bernstein hängen Werk und Rezeption sehr eng zusammen. So war die Herausgabe des ersten Bandes (genauer der ersten beiden Bände) seines insgesamt fünfbändigen Werkes „Class, Codes and Control“ im Jahr 1971 seine Reaktion auf die kontroversielle Aufnahme seiner soziolinguistischen These. Die wurde tatsächlich weltweit diskutiert, und da seine Aufsätze nur verstreut in englischen Fachzeitschriften zu finden waren, gab es bald Raubdrucke und unzuverlässige Übersetzungen, die Bernstein dazu veranlassten, sozusagen eine autorisierte Ausgabe seiner Überlegungen zu publizieren. Die Kritik an Bernstein konzentriert sich bis heute (siehe z.B. den eigentlich beleidigenden Kurzeintrag auf wikipedia.de zum Stichwort Basil Bernstein) auf den Vorwurf, dass er Kindern der unteren Schichten sozusagen ein Defizit an sprachlichen Fähigkeiten diagnostiziert. Das stimmt so nicht³. Was er wirklich zu sprachlicher Sozialisation, zum Verhältnis von Familie und Schule zu sagen hat, und welche Rolle dabei die Klassen- und Machtverhältnisse spielen, das ist Gegenstand des ersten Bandes. Auf Englisch lautet der Titel: *Theoretical Studies towards a Sociology of Language*.⁴ Der deutsche Titel lautet: *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. Worauf ich hier hinweisen will, ist die Tatsache, dass Bernstein sich schon damals als Soziologe verstanden hat und dass sein Forschungsthema bis an sein Lebensende die Verhältnisse von „Class, Codes and Control“ waren. Mit diesem Selbstverständnis als Soziologe und pädagogischer Theoretiker ist Bernstein bis heute im deutschsprachigen Raum nicht wahrgenommen worden. Dabei liefert der ausgesprochen helllichtige Einleitungstext der beiden Herausgeber der deutschen Ausgabe von Band 1 eine wirklich brillante Analyse von Bernsteins Thesen und seiner möglichen soziologischen und pädagogischen Implikationen. Sie sagen z.B., dass sich Bernsteins Werk „zielstrebig in Richtung auf eine Art strukturalistische Metatheorie“ hinbewegt (CCC1⁵, S. 16). Und sie sagen, dass man Bernstein als Pädagogen oder besser als pädagogischen Theoretiker ernst nehmen soll,

³ Zu Bernsteins Replik auf die Defizit-Hypothese vgl. CCC1, S. 278 ff., SERTL 2006, 2007.

⁴ Der zweite Band brachte „Applied Studies towards a Sociology of Language“ und lieferte Berichte von empirischen Forschungen.

⁵ Ich verwende die Sigle CCC (für Class, Codes and Control) für die fünf Bände von Bernsteins Werk, also CCC1 bis CCC5 (s. Literaturverzeichnis).

und dass es wahrscheinlich seine pädagogisch theoretischen Überlegungen sein werden, die von Bestand sind. Sie liefern, trotz aller Probleme mit dem empirischen Nachweis, ein überragendes „Erklärungspotential“. Der Reiz kann damit „begründet (werden), dass es seit Herbart und Schleiermacher die erste Theorie ist, die im Erziehungswesen *überhaupt etwas erklärt*“ (CCC1, S. 21).

Also schon hier ein erster Verweis auf den Strukturalismus. Der dritte Band aus dem Jahr 1975 (dt. 1977 = CCC3) widmete sich dann ausschließlich den Erziehungs- und Schulfragen und trägt den Titel: *Towards a Theory of Educational Transmissions* (Deutsch: Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses). Damit hat sich Bernstein endgültig von der Soziolinguistik verabschiedet – er war inzwischen Professor für *Sociology of Education* an der Universität London –, und konzentriert sich voll auf die Prozesse der Übertragung von Wissen und Kultur im Rahmen pädagogischer Prozesse. Dabei spielt seine Codetheorie (s.w.u.) die zentrale Rolle. Die Codes hat er also in der Zwischenzeit von der Sprache gelöst und als generelles Übertragungssystem für kulturelle Transmissionen konzipiert. Er spricht hier bereits von pädagogischen Codes.

Der vierte Band (*The Structuring of the Pedagogic Discourse*; 1990 = CCC4) zeigt schon im Titel deutlich die Hinwendung zu einer strukturalistischen Sprache. Der fünfte und letzte Band (1996, 2. erweiterte Auflage 2000 = CCC5) schließlich liefert eine vereinfachte Zusammenfassung und sozusagen ein Resümee unter dem Titel „*Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*“.

Das Hauptwerk ist also überschaubar, ca. 1 000 Seiten, überspannt aber trotzdem das Feld der Erziehung in einer Ausschließlichkeit und Tiefe, wie es kaum ein anderer Soziologe getan hat.⁶

Eine Besonderheit seines Werks ist der Eklektizismus, ja geradezu eine Unverfrorenheit, mit der er Elemente anderer Theorien aus dem Kontext reißt und neu kombiniert. So ist sein Ansatz unzweifelhaft ein „linker“,

⁶ Ich tue hier vielleicht seinem Zeitgenossen und Kontrahenten Pierre Bourdieu unrecht. Beide gehören derselben Generation an und haben sich gegenseitig, teilweise wohlwollend, teilweise kritisch, wahrgenommen. Auch Bourdieu liefert ein großes Oeuvre zur Erziehungssoziologie, umfangmäßig absolut vergleichbar. Was Bernstein von anderen Erziehungssoziologen unterscheidet, ist die Ausschließlichkeit, mit der er sich diesem Feld gewidmet hat.

teilweise von marxistischen Positionen geprägt. Trotzdem ist sein „Übervater“ eigentlich Emile Durkheim, also ein Theoretiker, dessen Überlegungen in dem eher konservativ beleumundeten „Funktionalismus“ ihre Fortsetzung finden. Den „Code“, also den Kern seiner Theorie, hat er aus Elementen von Durkheim (Klassifikation) mit Elementen der amerikanischen Pragmatisten⁷ (Rahmung) zusammengebastelt. Schließlich hat er Schritt für Schritt seine Sprache in Richtung „Strukturalismus“ umformuliert. Eine Rolle dürfte dabei das, zumindest innerhalb der Bernstein-Gemeinde, stark rezipierte Buch von Paul Atkinson (1985) gespielt haben, worin dieser die Verbindungen Bernsteins zum französischen Strukturalismus aufdeckt und klarlegt.⁸ Dieses Buch dürfte auch auf Bernstein selbst großen Eindruck gemacht haben und ihn möglicher Weise in seinem „structuralist turn“ bestärkt haben. Auf jeden Fall nennt ab diesem Zeitpunkt auch sein US-amerikanischer Schüler, Freund und Biograf Alan R. Sadovnik Bernsteins Ansatz einen „structuralist approach“.

3. Bernstein und Durkheim

Der französische Soziologe Emile Durkheim (1858-1917) steht in der Soziologie-Geschichte eher für ein „konservatives“ Paradigma. Sein Focus war immer der: Was hält die Gesellschaften zusammen? Wie kann man erklären, dass „Gesellschaft“ nicht vollkommen „chaotisch“ abläuft, ein Zustand, den Durkheim „Anomie“, also Gesetzlosigkeit nennt? Sein Focus war die (relative) Stabilität von Gesellschaften. Im Gegensatz etwa zu Marx, der genau nach dem Gegenteil gefragt hat, nämlich nach dem Motor von Veränderung und Wandel, und der die Klassenkämpfe als diesen Motor identifiziert hat. Dass Durkheim so ein konservatives Mäntelchen umgehängt bekommen hat (zumindest in der Wahrnehmung meiner Generation), dürfte auch daran liegen, dass die Rezeption Durkheims in der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg, also in einer Aufstiegsphase der Soziologie, klar durch Fragen wie diese dominiert war: Wie erreichen wir eine stabile de-

⁷ Mit „Pragmatisten“ sind die Vertreter jener US-amerikanischen philosophischen Schule gemeint, die das konkrete Tun, also die Praxis (daher der Begriff) bzw. das soziale Handeln des Einzelnen als Kern gesellschaftlicher „Motorik“ ansehen. Zu nennen sind hier besonders John Dewey und George H. Mead.

⁸ Mir liegt nur eine Kurzfassung dieser Analyse vor (vgl. ATKINSON 1995).

mokratische Ordnung? Und als „Herold“ dieser Durkheimschen Botschaften fungierte der amerikanische Soziologe Talcott Parsons (vgl. dazu JOAS & KNÖBL 2004). Dessen Theorie des „Funktionalismus“ wurde sozusagen zum soziologischen Lehrbuch für den konservativ-demokratischen Wiederaufbau der 50er und 60er Jahre. Vor diesem historischen Hintergrund ist nachvollziehbar, dass Durkheim in Bernsteins Werk eine große Rolle spielt, wobei ich sagen würde, dass Bernstein grundsätzlich nie „funktionalistische“ Elemente bzw. Interpretationen von Durkheim übernommen hat. Zwei „Durkheimianismen“ in Bernsteins Werk möchte ich kurz erläutern.

Ein wichtiges Durkheim'sches Konzept, nämlich die Idee von der gewandelten Form der „Solidarität“ in vormodernen und modernen Gesellschaften, stellt laut Atkinson (1995) eine Art „Leitmotiv“ im Bernstein'schen Werk dar. Mit Solidarität meint Durkheim die stabile Kohärenz einer Gesellschaft; also nicht das bewusste „Zusammenhalten“ einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe, sondern die Tatsache dass und die Form wie die verschiedenen sozialen Gruppen einer Gesellschaft stabil aufeinander bezogen sind. Er unterscheidet zwischen einer „mechanischen“ und einer „organischen“ Solidarität. Und das zentrale Moment, das diese beiden Modelle unterscheidet, ist der Grad der Arbeitsteilung. Während alte Gesellschaften einen geringen Grad an Arbeitsteilung haben – im Wesentlichen die ländliche Bevölkerung (Bauernstand, Knechte, ...), Handwerker (organisiert in verschiedenen Gilden oder Innungen), städtisches Bürgertum, Adel und Kirche –, zeichnen sich moderne Industriegesellschaften durch eine wesentlich komplexere Arbeitsteilung aus, in Folge der wesentlich komplexeren technischen und organisatorischen Produktionsbedingungen der modernen Industrie. Dieser gleichzeitig auch quantitative Wandel – moderne Gesellschaften sind einfach auch größer, sie haben mehr Mitglieder als vormoderne Gesellschaften – bringt einige Veränderungen in der Art sozialen Integration mit sich. Ich habe diese Unterschiede in der Übersicht 1 dargestellt.

Der große Unterschied zwischen diesen beiden Formen der Solidarität liegt also in den Beziehungen zwischen den sozialen Gruppen. In „alten“ Gesellschaften gab es eine strenge Trennung zwischen den Gruppen. (Denken wir nur an die immer noch existierenden Kasten in Indien, die sogar ein ausdrückliches Heiratsverbot zwischen den Kasten vorsehen.) Der

Übersicht 1: Mechanische und organische Solidarität

| vormoderne Gesellschaft | moderne Gesellschaft |
|--|--|
| wenig Arbeitsteilung | hoher Grad der Arbeitsteilung |
| ständische Strukturen | Schicht- oder Klassenstrukturen |
| keine Beziehung zwischen den sozialen Gruppen (z.B. Kasten: explizites Verbot der Beziehungen) | im Arbeitsprozess begründete Beziehungen zwischen Individuen und Gruppen |
| Position des Individuums: = Position der sozialen Gruppe = askribiert | = unabhängig von sozialer Gruppe = erworben |
| Betonung auf Gleichheit | Betonung auf Unterschiede |
| Soziale Integration durch strenges System von Werten und Normen | Soziale Integration durch funktionale Abhängigkeit (Arbeitsprozesse) |
| mechanische Solidarität | organische Solidarität |

moderne Arbeitsprozess mit seiner wechselseitigen Abhängigkeit erzwingt aber eine funktionale Beziehung zwischen den Gruppen und den einzelnen Individuen. Und diese Wechselseitigkeit bezeichnet Durkheim in Analogie zur wechselseitigen Abhängigkeit der Organe im menschlichen Körper als „organisch“. Dabei erfüllen alle Organe eine bestimmte Funktion. Deshalb die Begriffe „organische Solidarität“ und „Funktionalismus“. „Mechanische Solidarität“ herrscht demgegenüber, wenn der Zusammenhalt nur innerhalb der Gruppe und hier durch das Merkmal der Ähnlichkeit oder Gleichheit hergestellt wird.

Ich gehe nicht auf alle Elemente der oben abgebildeten Gegenüberstellung ein. Nur noch eine Bemerkung zur Rolle des Individuums in den beiden Modellen. Die alte Gesellschaft sieht eigentlich gar kein individuelles Subjekt in unserem modernen Sinn vor. Das einzelne Individuum definiert sich über die soziale Gruppe, über den Stand, dem es angehört. Das finden wir noch in unseren Familiennamen wie Schmidt, Müller oder Meier,

wo die Person über ihre Profession identifiziert wird. Überspitzt formuliert könnte man auch sagen: Ein Individuum in unserem heutigen Sinn gab es gar nicht. Es gab nur „Positionen“.

Bernstein übernimmt die Logik dieser Unterscheidung von „mechanisch“ und „organisch“ mehrfach und macht daraus bspw. für die Stellung des Individuums „positional“ und „personal“. Und er verwendet die Begrifflichkeit teilweise gegen den ursprünglichen Sinn. (Er selbst spricht von „*to link the unlinkable*“; CCC5, S. 89). Er konzipiert das, was Durkheim klar nacheinander sieht, die Ablösung der mechanischen Solidarität durch die organische, als etwas, das nebeneinander und gleichzeitig existiert. Noch dazu verbindet er die beiden Solidaritätsformen mit unterschiedlichen sozialen Gruppen und unterschiedlichen Machtpositionen. Allerdings legen unsere zeitgenössischen „postmodernen Gesellschaften“ mit ihren Gleichzeitigkeiten und „Parallelgesellschaften“ genau eine solche Betrachtungsweise nahe und lassen diese keineswegs als „unlinkable“ oder inadäquat erscheinen.

Ein zweites Element, das Bernstein von Durkheim übernommen hat oder wobei er zumindest von ihm beeinflusst wurde, ist der Begriff der Klassifikation. Dieser ist bei Bernstein eines der Hauptelemente des Codes (s.w.u.) und verweist auf die „Ordnung der Dinge“, so ein Buchtitel von Foucault. Worum es Durkheim dabei gegangen ist, ist nachzuweisen, dass Klassifikation, also die systematische Abgrenzung und Beziehung der Dinge von- und zueinander, keine Eigenschaft der Dinge selbst ist, sondern einem sozialen, also von Menschen gemachten Prozess entspringt.

4. Bernstein und der Strukturalismus

Ich möchte hier, bevor ich näher auf Bernsteins Code-Theorie eingehe, einige Grundüberlegungen des Strukturalismus darstellen. Das kann hier zwangsläufig nur sehr oberflächlich geschehen.⁹ Ich würde folgende vier Grundgedanken des Strukturalismus für unser Verständnis hier als wesentlich ansehen:

⁹ Meine Kenntnisse über Strukturalismus stammen aus ATKINSON 1995, DELEUZE 1992, JOAS & KNÖBL 2004, S. 474 ff.

1. „Sinn“ ergibt sich nicht aus den bedeutungstragenden Symbolen selbst, sondern aus ihrem Kontext, aus ihrer Anordnung im Raum.
2. „Sinn“ ergibt sich also aus der „Ordnung“ oder aus den „Regeln“, mit der die Symbole miteinander kombiniert, zueinander in Beziehung gesetzt werden.
3. Symbole, die zueinander in Beziehung gesetzt werden, sind die kleinsten Einheiten, aus der solche strukturelle Ordnungen gebildet werden können.
4. Diese Symbole, gemeinsam mit den dazugehörigen „Regeln“, liefern eine Art „Tiefenstruktur“. Diese liefert die Grundlage der sichtbaren „Oberflächenphänomene“ mit den entsprechenden Regeln. Man könnte diese Tiefenstruktur auch als „Reservoir“/„Repertoire“ ansehen (Lévi-Strauss, zit. nach DELEUZE 1992, S. 27), aus dem sich die (im weitesten Sinn) sozialen Handlungen „bedienen“.

Die Grundidee des Strukturalismus wird dem französischen Linguisten Ferdinand de Saussure (1857-1913) zugeschrieben. Seine theoretische Leistung wird darin gesehen, dass er die oben beschriebenen Grundideen zum ersten Mal formuliert hat: Die Bedeutung eines Wortes, eines Begriffs ist eben nicht, wie bis dato angenommen, aus der historisch-etymologischen Exegese des Wortes zu gewinnen, sondern die Sinner-schließung hängt von zwei Bedingungen ab: vom sprachlichen Kontext, in dem ein Wort steht, sowie von den Wörtern, von denen es sich abgrenzt. Als Beweis ließe sich anführen, dass gleichbedeutende Begriffe in verschiedenen Sprachen ganz unterschiedlich „gebaut“ sind bzw. unterschiedliche Etymologien vorweisen. Nehmen wir z.B. das Wort „Fahrzeug“, das im Englischen „vehicle“ heißt. Es handelt sich ganz offensichtlich um vollkommen unterschiedliche Etymologien bei gleicher inhaltlicher Bedeutung. Wie ist das zu erklären? Es kommt offensichtlich nicht auf die etymologische Herkunft und Bauweise eines Wortes an, um seine Bedeutung zu generieren, sondern vielmehr auf den kontextuellen Sprachgebrauch (auf die Wörter, mit denen es gemeinsam vorkommt). Es geht also um die Frage, welche Regeln das sprachliche Grundsystem hat, damit es bei allfälliger Neuschaffung eines Wortes bestimmte Symbole bevorzugt oder verwirft. Bei Saussure heißen diese Symbole, die die kleinsten Einheiten, aus denen Wörter – Bedeutungen – sprachlicher Sinn gebildet wird,

„Morpheme“. Diesen Gedanken hat Saussure so ausgearbeitet, dass er ein „System“ der Sprache annimmt, aus dem die für den realen Sprachgebrauch notwendigen Elemente und Regeln bezogen werden. Das System nennt er „langue“, die gesprochene Sprache „parole“. Dabei gibt es eine klare „hierarchische“ Anordnung zwischen diesen beiden Erscheinungsformen von Sprache, einerseits die Tiefenstruktur der „langue“ als vorgängiges System, andererseits die davon abgeleitete „parole“ als Oberflächenphänomen.

Diese Ideen haben nach dem zweiten Weltkrieg, mit einem Höhepunkt in den 60er und 70er Jahren, einige französische Sozialwissenschaftler für die Zwecke der Anthropologie, Philosophie, Soziologie usw. weiterentwickelt. JOAS & KNÖBL (2004) sehen den Grund für den Aufschwung dieser ziemlich deterministisch anmutenden Philosophie im historischen Kontext, also sozusagen als eine Reaktion auf den extremen Idealismus und Individualismus der tonangebenden existenzialistischen Philosophen wie Jean Paul Sartre und Albert Camus. Die Grundidee war also die, dass es doch nicht der freie Wille und/oder die, wenn auch scheiternde, Selbstverwirklichung des Individuums ist, die das menschliche Handeln oder das Funktionieren der Gesellschaft verursacht, sondern so etwas Ähnliches wie das, was Saussure mit seiner strukturalistischen Grammatik vorführt. Ihre Grundidee war, dass soziale Beziehungen wie die Saussuresche Grammatik zu behandeln sind. Bernstein spricht gerne von der „social grammar“ oder von der „intrinsic grammar“ der pädagogischen Prozesse. Soziale Beziehungen sind also das „Oberflächenphänomen“, das dem Zusammenwirken bestimmter Elemente in der „Tiefe“ entspringt. Der „Trick“ des Strukturalismus ist also, alle möglichen sozialen Beziehungen als „Sprache“ bzw. als „Diskurse“ zu behandeln, die bestimmten Regeln unterworfen sind.

Als der eigentliche Begründer des „Strukturalismus“ gilt Claude Lévi-Strauss. Seine theoretischen Überlegungen stellte er z.B. an den Verwandtschaftsbeziehungen bei „Naturvölkern“ dar. Er geht von einer Tiefenstruktur der „Parenteme“¹⁰ aus, die in ihren Beziehungen zueinander bestimmte Regeln darstellen. Den Kern dieser Regeln sieht er in den Heiratsregeln. Diese Tiefenstruktur generiert als Oberflächenphänomene die sichtbaren Beziehungen, insbesondere die Verwandtschaftsbeziehungen. Man

¹⁰ Offensichtlich eine Analogie zu den Saussureschen Morphemen (vgl. DELEUZE 1992, 23).

sieht hier ein weiteres wichtiges Motiv, das Strukturalisten verfolgen, man könnte fast von einem Prinzip der größtmöglichen theoretischen Vereinfachung sprechen. Am schönsten wär's, wenn alles auf ein einziges „Prinzip“ zurückgeführt werden könnte.

Der Strukturalismus wurde zu einer richtigen „Mode“. Neben Lévi-Strauss betreibt z.B. Louis Althusser eine strukturalistische Lesart des Marxismus. Jacques Lacan reinterpretiert die Psychoanalyse auf eine strukturalistische Manier, er untersucht die „Sprache des Unbewussten“. Michel Foucault betreibt eine „Archäologie des Wissens“ und erörtert dabei besonders die Zusammenhänge zwischen Wissen und Macht, und auf demselben Gebiet der Wissensproduktion und der Pädagogik, nahe verwandt mit Foucault, untersucht Basil Bernstein das „*Structuring of the pedagogic Discourse*“ (CCC4). Er nennt „Pädagogeme“ als Grundeinheit des pädagogischen Prozesses.¹¹ Wenn man sich all diese Autoren und ihr Werk anschaut, so wird klar, dass das Gemeinsame in ihren Überlegungen das Phänomen „Macht“ ist. Bei Althusser sind es die Herrschaftsverhältnisse, bei Lacan die Macht des Unbewussten, bei Foucault ist es explizit die Macht. Als entscheidend würde ich dabei ansehen, dass die strukturalistische Herangehensweise ein theoretisches Konzept liefert, das „die Macht der Macht“ besser erklärt als jene Konzepte, die in Macht bloß eine bestimmte soziale Konstellation von handelnden Personen sehen. Macht bekommt hier den Charakter eines Agens, das den sozialen Konstellationen zu Grunde liegt.

Es dürfte offensichtlich geworden sein, dass der Begriff „Struktur“ im Strukturalismus nicht dieselbe Bedeutung hat wie im Alltagsverständnis bzw. wie im Mainstream der zeitgenössischen Soziologie. Um diesen Unterschied in der Verwendung des Begriffs zu illustrieren, hat Lévi-Strauss als Beispiel das Puzzle gebracht (engl. jigsaw-puzzle, also Laubsäge-Puzzle; vgl. ATKINSON 1995, S. 85 f.): Eine „normale“ Sichtweise¹² würde als Struktur das Muster bezeichnen, das die einzelnen Teile bilden, also die Art und Weise wie die einzelnen Puzzle-Teile zueinander passen. Ganz anders der „strukturalistische“ Gebrauch des Begriffs: Struktur ist hier gleichbedeutend mit der „Regel“ oder der „Vorrichtung“ oder dem „Mechanis-

¹¹ „*Pedogemes: the smallest distinctive unit of practice or disposition which can be a candidate for evaluation.*“ (CCC4, S. 194)

¹² Bei Lévi-Strauss ist es die „struktur-funktionalistische“ Sichtweise, von der er sich abgrenzt.

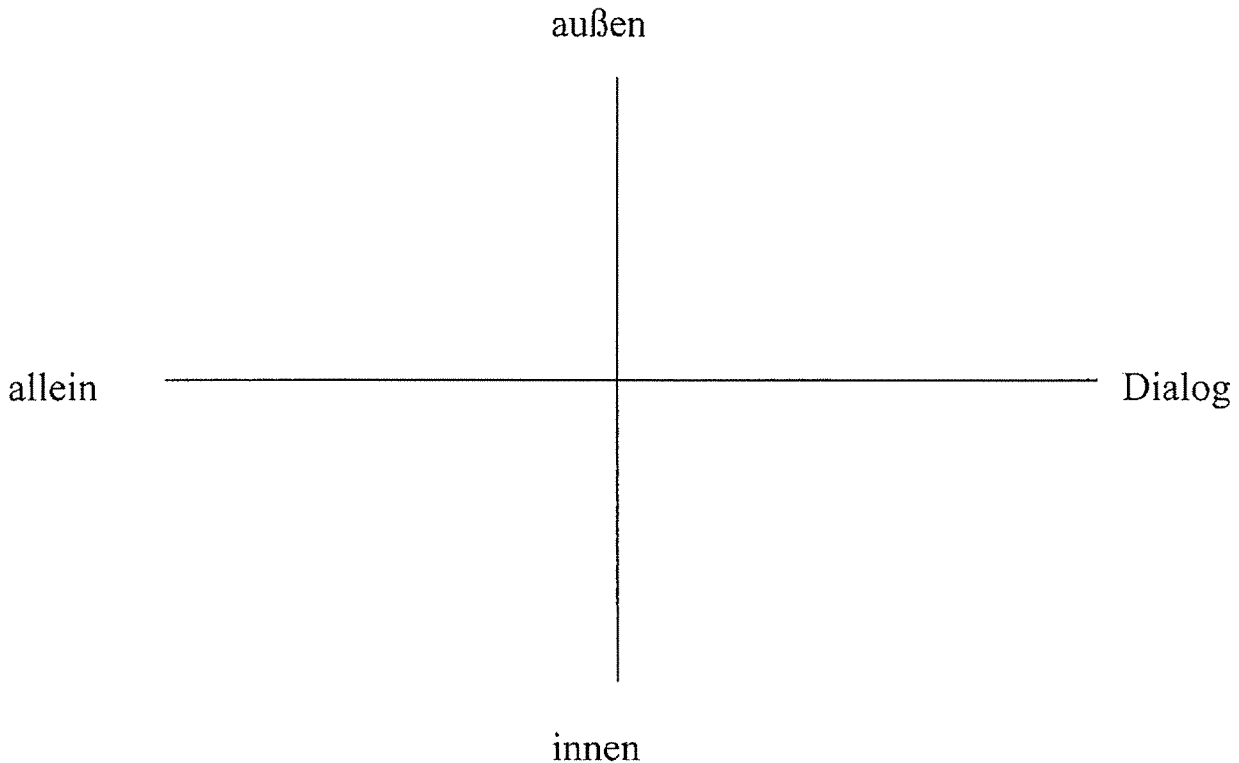
mus“, mit dem der Prozess der Schaffung eines Puzzles beginnt. Im Original heißt es: „*the mechanism which drove the jig in the first place*“ (ebd.), also der Mechanismus, der die Säge überhaupt erst in Betrieb setzt. Um es noch plakativer zu sagen: Im strukturalistischen Paradigma ist es die Laubsäge, die die Struktur darstellt. Um den Unterschied zwischen Oberfläche (= Puzzle) und Struktur (= Laubsäge) noch klarer zu machen, sollte man sich den Prozess am Beginn vorstellen, also kurz bevor die Laubsägearbeit beginnt.

„Struktur“ ist also eine Kraft, die etwas hervorbringt. Im funktionalistischen Paradigma liefert sie ein „Korsett“, wird eher der Zwangscharakter in den Vordergrund gestellt, im Strukturalismus gilt sie als die schöpferische Potenz. Diese schöpferische Potenz oder Kraft kann ganz unterschiedliche Phänomene an der Oberfläche hervorbringen. Struktur ist also nicht das Muster des Puzzles, sondern die Fähigkeit, überhaupt Puzzles hervorzu- bringen. Das ist der Sinn von Begriffen wie „Morphem“ oder „Parentem“. Sie symbolisieren jene „Urkraft“, auf die die Oberflächen-Phänomene zurückgeführt werden können. Aufgabe der Wissenschaft ist es, durch heuristische Arbeitsweisen diese „Tiefenstruktur“ aufzudecken. Das ist „theoretische“ Arbeit.

Dabei geht es darum, „Denkmöglichkeiten“ auszuloten, und solche „Denkmöglichkeiten“ werden z.B. mit Hilfe eines Rasters erzeugt. Ein einfaches Beispiel dafür sind „Quadranten“, die mit Hilfe zweier Merkmale generiert werden. Ich konstruiere ein Beispiel, wie sie zahlreich bei Bernstein zu finden sind. Es soll darum gehen, wo die „Aktivität“ in pädagogischen Prozessen angesiedelt ist: innen oder außen; also in der Psyche oder im Gehirn der Schüler/in, bzw. außerhalb, also z.B. in der Tätigkeit mit Materialien? Im Dialog mit der Lehrer/in oder als selbstständige Aktivität der Schüler/in? Daraus ergibt sich folgendes Muster (siehe Übersicht 2):

Diese vier Quadranten lassen sich (teilweise) benennen; z.B. links oben (außen, alleine) könnte „Selbsttätigkeit“ heißen oder „selbständige Arbeit mit Material“; der Quadrant links unten (innen, alleine) könnte „Stillarbeit“ genannt werden; rechts oben (außen, Dialog) könnte „face to face-Pädagogik“ heißen oder „direkte Einzelinstruktion“. Beim Quadranten rechts unten fällt mir nichts ein.¹³ Dieses „Benennen“ der Quadranten

¹³ Von Franz Ofner und Gerhard Patzner, meinen kritischen Freunden bei diesem Arti-



Übersicht 2: Vier Quadranten

muss natürlich mit entsprechenden theoretischen Überlegungen korrelieren (was hier nicht der Fall ist, weil ich keine ernsthafte Fragestellung beim Erfinden des Beispiels hatte). Und mit diesem Benennen ist schon der zweite Teil des Nachdenkens angesprochen: die Suche nach Belegen. Die Spuren der vermuteten Struktur müssen auch an der Oberfläche sichtbar sein bzw. empirisch nachgewiesen werden. Das geht eher selten nach dem quantitativen Paradigma der empirischen Sozialwissenschaft, meistens nach dem qualitativen.

Noch etwas zeigt dieses kleine erfundene Beispiel für die strukturalistische Herangehensweise: Dieses Vorgehen generiert „Leerfelder“, „Möglichkeiten“, etwas was (noch?) nicht realisiert ist. Das soll ein Indiz dafür sein, dass die Struktur „aktiv“ ist, dass sie das Potential bzw. das Reservoir darstellt, aus dem die „Wirklichkeit“ ihre Formen wählt. (vgl. dazu auch MULLER 2004)

kel, stammen folgende Vorschläge zur Benennung dieses Quadranten: „Rollenspiel“ (Der/die Schüler/in versetzt sich abwechselnd in verschiedene Rollen und interagiert stellvertretend für diese.); „Selbstgespräch“; „innerer Monolog“.

5. Bernsteins Codetheorie

Ich gehe im Folgenden nur auf die Grundlinien der Bernstein'schen Code-Theorie ein, nicht auf die weit verzweigten und immer wieder weiter entwickelten Ableitungen für das pädagogische Feld bzw. für die diversen pädagogischen Felder. (Bernstein nennt solche Ableitungen „Modalitäten“.) Mit meinen eigenen Worten würde ich die Grundannahmen hinter Bernsteins Theorie so formulieren:

1. Die Pädagogik hat in modernen Gesellschaften jene Rolle für die „kulturelle Re/Produktion“ und „symbolische Kontrolle“ übernommen, die in vormodernen Gesellschaften die Religion innehatte. Es geht dabei um die Trennung von „heiligem“ und „profanem“ Wissen; um privilegierte Formen des Wissens, die nur bestimmten Personen (den Priestern und Propheten) zugänglich waren; aber auch um die Trennung zwischen jenen beiden Wissensformen, die wir heute Alltagswissen vs. Bildungswissen nennen würden, und um weitere Trennungen wie jene zwischen Kopf- und Handarbeit u.a. Diese im Wesentlichen von Durkheim übernommene Grundannahme fasst Bernstein mit dem Klassifikationsprinzip.
2. Bernstein geht davon aus, dass pädagogische Verhältnisse immer eine Übermittlung/Aneignung von Informationen, Zeichen, Symbolen (Codes) enthalten. Damit ist sie aber in ihrer Beziehungsform grundsätzlich hierarchisch gestaltet. Pädagogik heißt immer etwas weitergeben. Es geht um Übertragung von kulturellen Gütern an solche, die über diese Güter bisher noch nicht verfügen. Bernstein spricht von Übermittlung/Aneignung. Diese zweite Grundannahme fasst Bernstein mit dem Rahmungsprinzip.
3. Die Übermittlung/Aneignung ist über die Gesellschaft, über ihre sozialen Gruppen nie gleich verteilt. Es gibt bis jetzt keine Gesellschaft, die das Wissen, das symbolische „Repertoire“ gleichmäßig über alle sozialen Gruppen verteilt. Mit der Übermittlung werden die Prinzipien der sozialen Arbeitsteilung (Durkheim) bzw. die ungleichen Klassen- und Machtverhältnisse mit-übermittelt.

Diese drei Grundannahmen hat Bernstein im Wesentlichen schon in den frühen soziolinguistischen Arbeiten, aus denen der Begriff Code stammt, wie auch in der allerersten Fassung seiner pädagogischen Theorie – „Über

Klassifikation und Rahmung pädagogisch vermittelten Wissens“ (CCC1, S. 292 ff.; CCC3, S. 125 ff.)¹⁴ – formuliert bzw. konzeptuell gefasst. Allerdings hat er sie im Laufe der Zeit immer weiter verfeinert und, spätestens am Ende der 80er Jahre in CCC4, einer sprachlichen Revision in Richtung soziologischer Strukturalismus unterzogen.

Die beiden zentralen Elemente des Codes sind also die Klassifikation und die Rahmung oder, besser, das Klassifikationsprinzip und das Rahmungsprinzip. Mit Prinzip spreche ich das „Regulative“, das regulierende Prinzip an (vgl. die Definition, s.w.u.). Es geht nämlich um das „Tätig-Werden“ dieser beiden Prinzipien: Wie gehen Veränderungen vor sich, wie kann man sie erklären und welche Folgen und Wirkungen ziehen sie nach sich? Beide Prinzipien stehen für Formen der Macht. Mit diesem „stehen für“ möchte ich folgendes zum Ausdruck bringen: Diese Prinzipien indizieren oder signalisieren bestimmte Machtverteilungen; sie bilden die sichtbare bzw. verifizierbare Oberfläche für die gegebenen Machtstrukturen.

Klassifikation steht dabei für die Macht (power), die Grenzen zieht, die die Diskurse voneinander trennt, die die symbolischen Systeme der sozialen Arbeitsteilung, also die verschiedenen „Spezialisierungen“ der sozialen Welt generiert. Sie steht für das „Was“ (the what), für die Inhaltsseite der Diskurse. Im pädagogischen Zusammenhang findet sie hauptsächlich im Curriculum ihren Ausdruck, also in den verschiedenen klar voneinander abgegrenzten Schulfächern und dem jeweiligen „Stoff“. *Rahmung* steht für die Steuerung (control), für die Gestaltung der sozialen Beziehungen, für das „Wie“ (the how), für die Beziehungsseite der Diskurse. Im pädagogischen Zusammenhang ist in ihr das eigentliche pädagogische Geschäft, die Gestaltung von Unterricht und Lernprozessen konzeptualisiert. Aber wie arbeiten nun diese beiden Prinzipien, wie werden sie tätig?

Mit dem Begriff Code macht Bernstein klar, dass es darum geht, den im Kontext angesiedelten Informationen und Signalen bestimmte Bedeutungen und Verhaltensweisen oder, vielleicht besser, Maßregeln für Ver-

¹⁴ Der Aufsatz ist tatsächlich in beiden Bänden abgedruckt. Was die deutsche Übersetzung betrifft, ist sie im ersten Band, wie überhaupt die ganze Übersetzung des ersten Bandes, eher missraten, was die sowieso schon schwierige Lektüre noch zusätzlich erschwert. Im ersten Band lautet der Titel: „Klassifikation und Lehrrahmen bei der schulischen Wissensvermittlung“. Das Original heißt: „On the classification and framing of educational knowledge“.

haltensweisen zuzuordnen. Die beiden Teile des Begriffs „Maßregel“ benennen zwei wichtige Elemente für unser Verständnis: die „Regel“, die den Diskurs „reguliert“ und eine bestimmte Ordnung weitergibt, und das „Maß“, also den Grad, mit dem die Regeln im Zuge der Aneignung „greifen“. Dieser Grad der Aneignung von Regeln variiert, ist von sozialen Voraussetzungen abhängig. Dieser Grad der Aneignung, wie viel davon jeder einzelne Aneigner tatsächlich realisiert, ist Teil der pädagogischen Gestaltung. Grundsätzlich sieht Bernstein aber in der Übermittlung/Aneignung dieser Regeln einen „stillschweigenden“ (tacit) Prozess.

Zurück zum „Tätig-Werden“ der beiden Prinzipien. Wie gesagt, Klassifikation steht für die Grenzen ziehende Macht (power). Das Klassifikationsprinzip steht für die Beziehungen *zwischen* den Kategorien (between categories). Diese Grenzziehung kann stark oder schwach ausgeprägt sein, dann spricht Bernstein von starker oder schwacher Klassifikation. Im Falle starker Klassifikation sind die Kategorien klar voneinander getrennt zu halten. Im Falle schwacher Klassifikation sind die Kategorien u.U. mehrdeutig; Bedeutungen sind nicht so einfach zu decodieren.

Rahmung steht für die soziale Steuerung, für die Gestaltung der sozialen Beziehungen und für das räumliche und zeitliche Arrangement *innerhalb* der Kategorien (within categories). Mit der Rahmung ist also die Kontrolle (besser: Steuerung) angesprochen und auch die Frage, wer was kontrolliert (und steuert). Die Macht über die Steuerung kann dabei ausschließlich und sichtbar bei den Übermittlern angesiedelt sein oder es können Teile der Macht über die Steuerung auch bei den Aneignern liegen. Im ersten Falle ist die Hierarchie explizit, im zweiten Falle ist die – als Grundsatz angenommene – Hierarchie nicht erkennbar, also implizit. Explizite, klar bei den Übermittlern angesiedelte Kontrolle nennt Bernstein eine starke Rahmung; implizite Kontrolle, also Kontrollanteile auf Seiten der Aneigner nennt er eine schwache Rahmung.

Mit typisch britischem Humor erläutert Bernstein diese beiden Prinzipien am Beispiel verschieden gestalteter *lavatories*, hier übersetzt mit Waschräumen.

„Stellen wir uns vier Waschräume vor. Der erste ist kahl und nüchtern, mit kalkweiß gestrichenen Wänden und ebenso weißem Waschbecken und WC. Ein rechteckiges Stück Seife liegt säuberlich in der Vertiefung des Spülsteins. Ein weißes

Handtuch hängt säuberlich gefaltet auf einer Chromstange oder an einem Chromring. Das Toilettenpapier ist in einem Behälter verborgen und lugt durch einen Schlitz hervor. In dem zweiten Waschraum steht ein Regal mit Büchern, die Strenge des zuerst geschilderten Waschrums ist in mancher Hinsicht gemildert. Im dritten Waschraum stehen Bücher auf einem Regal, hängen Bilder an den Wänden und liegen vielleicht kleine Gegenstände herum. Im vierten Waschraum ist von der Strenge des ersten überhaupt nichts übrig geblieben: Die Wände sind übersät mit Postkarten, Zeitungsausschnitten und verschiedenen Kuriositäten. Die Toilettenrolle ist nicht in einem Behälter oder an einem Halter angebracht.

Wenn wir vom ersten zum vierten Waschraum fortschreiten, schreiten wir von einem streng klassifizierten zu einem schwach klassifizierten fort, von einem durch strenge Ausschließungsregeln zu einem durch schwache Ausschließungsregeln regulierten Raum. Sind die Ausschließungsregeln streng, so ist der Raum streng getrennt von den anderen Räumen des Hauses. Die Grenze zwischen den Räumen oder Zimmern ist scharf gezogen. (...) Von Interesse ist ferner, daß der erste Waschraum eine Gestaltung des Raumes impliziert, bei der Verschmutzungen deutlich erkennbar sind. Ein Besucher, der Spuren hinterläßt (das Handtuch nicht wieder in seine ursprüngliche Lage zurückversetzt, die Seife verschmutzt, einen Flecken ins Waschbecken macht, das Toilettenpapier verknäuelst usw.), verursacht eine Verunreinigung, die rasch entdeckt wird. Die Kriterien für eine angemessene Benutzung des Raums sind also explizit und genau festgelegt.¹⁵ (...)

Die Rahmung verweist auf die Interaktion, die Machtverhältnisse bei der Interaktion, das heißt: auf die Kommunikation. Im Falle der vier Waschräume bezieht sich die Rahmung auf die Kommunikation zwischen den Benutzern des Raums und denen, die sich außerhalb des Raums befinden. Diese Kommunikation ist normalerweise streng gerahmt durch eine Tür, die in der Regel durch eine Verschlusvorrichtung versehen ist. Wir vermuten, daß wir in dem Maße, wie wir vom streng klassifizierten zum schwach klassifizierten Waschraum fortschreiten, es ungeachtet der möglichen Trennung zwischen Innen und Außen zu einer Verminderung der Strenge des Rahmens kommt. Bei dem ersten Waschraum wird die Tür wahrscheinlich stets zugemacht und nach dem Betreten abgeschlossen. Im Idealfall dringen keine Geräusche nach außen. Ein erfahrener Benutzer eines solchen Waschrums wird bestimmte Fähigkeiten erwerben, die es ihm erlauben, derartigen Anforderungen zu genügen. Im Falle des am schwächsten klassifizierten Waschrums dagegen wird die Tür vermutlich offen bleiben. Die Schließvorrichtung wird möglicherweise gar nicht funktionieren. Es wird nicht als unschicklich gelten, ein Gespräch zu beginnen oder fortzuführen. Ein erfahrener Benutzer dieses am schwächsten klassifizier-

¹⁵ An späterer Stelle dieses Textes macht Bernstein diese Regel folgendermaßen explizit: Verlasse den Raum so, wie du ihn betreten hast.

ten und gerahmten Waschraums wird sich bestimmte kommunikative Kompetenzen aneignen, die recht verschieden sein werden von denen, die für die korrekte Benutzung des streng klassifizierten Waschraums erforderlich sind“ (CCC3, S. 207-209).

Mit diesem ausführlich dargestellten Beispiel soll auch klargelegt werden, dass in den unterschiedlich stark oder schwach ausgeprägten Klassifikations- und Rahmungsprinzipien die Diskursregeln kodifiziert sind, mit denen die inhaltlichen Elemente (Klassifikation) und die Form des Beziehungsgefüges (Rahmung) übermittelt werden. Im Falle der Klassifikation spricht Bernstein von *Erkennungs-Regeln*, also jenen Regeln, die die Bedeutung der Zeichen übermitteln. Im Falle der Rahmung von *Realisierungs-Regeln*, also jenen Regeln, die klar machen, welche Elemente wie zusammengesetzt werden müssen, um den legitimen „Text“ zu produzieren. Das ist nämlich der Zweck all dieser pädagogischen Übermittlungs- und Aneignungsprozesse: Vorhandene symbolische Ordnungen, und diese sind natürlich von Macht- und Klassenordnungen generiert bzw. Ausdruck von solchen, sollen reproduziert werden bzw. werden (stillschweigend) reproduziert. Dass das nicht immer Eins zu Eins passiert, also „fehlerfrei“ verläuft, liegt in der Natur der Sache. Die Aneignung der Regeln und die Realisierung des erwarteten Textes variiert und gelingt in unterschiedlichen Graden. Nicht alle Realisierungen entsprechen dem, was als „legitim“ erwartet wird.

Damit ist aber auch gesagt, dass in diesem Code, in den im Code formulierten Regeln, die Kriterien aufgehoben sind, nach denen der legitime Text generiert werden kann. Bernstein nennt sie die Evaluations-Kriterien. In seiner letzten Fassung der pädagogischen Codetheorie (vgl. CCC5, S. 3 ff. u. S. 89 ff.) fasst Bernstein die in der Rahmung aufgehobenen Kontrollaufgaben zusammen und differenziert dabei Folgendes:

*„Rahmung handelt davon, wer was kontrolliert. (...) Rahmung bezieht sich auf die (Natur der) Kontrolle über
die Auswahl der Kommunikation,
die Sequenzierung (was kommt als erstes, was als zweites, ...),
das Pacing (das Ausmaß, die Rate der erwarteten Aneignung),
die Kriterien, und*

die Kontrolle über die soziale Basis, die die Übermittlung möglich macht“ (CCC5, S. 12 f.).

Die Rahmung gilt dann als stark, wenn die Kontrolle klar und explizit beim Übermittler liegt. Die Rahmung gilt dann als schwach, wenn die Kontrolle – *scheinbar*, wie Bernstein betont – beim Aneigner liegt bzw. nur implizit formuliert ist. Der Grad der Rahmung kann für alle Elemente der Praxis getrennt voneinander variieren (vgl. CCC5, S. 13).

In folgender Definition hat Bernstein die Elemente und Funktionsweisen des Codes kurz zusammengefasst:

„Ein Code ist ein regulatives Prinzip, das, stillschweigend angeeignet,

- a) die relevanten Bedeutungen,*
- b) die Form ihrer Realisation und*
- c) die sie hervorrufenden Kontexte*

selektiert und integriert.“ (CCC5, S. 186)

Auf den Kontext bin ich bis jetzt noch wenig eingegangen. Damit sind alle sozialen Beziehungen und Arrangements gemeint, die für die konkrete Situation, in der der Code übertragen wird, eine Rolle spielen; das geht von der „Gesellschaft“ (Wie sieht z.B. die organisationale Ausprägung des Schulsystems aus?) über die Ebene der „Spezialisierung“ (Handelt es sich um lebensweltliche „Alltagskommunikation“ oder um „Schule“, und hier bspw. um das Fach „Physik“?) bis zur räumlichen, zeitlichen, organisatorisch-kommunikativen Gestaltung des Unterrichts.

Noch kürzer und absolut typisch für die Herangehensweise Bernsteins ist allerdings die folgende, mathematisch anmutende Formulierung des Codes:

$$C = \frac{O^{E/R}}{+K^{ie} \quad +-R^{ie}}$$

Die Abkürzungen bedeuten folgendes:

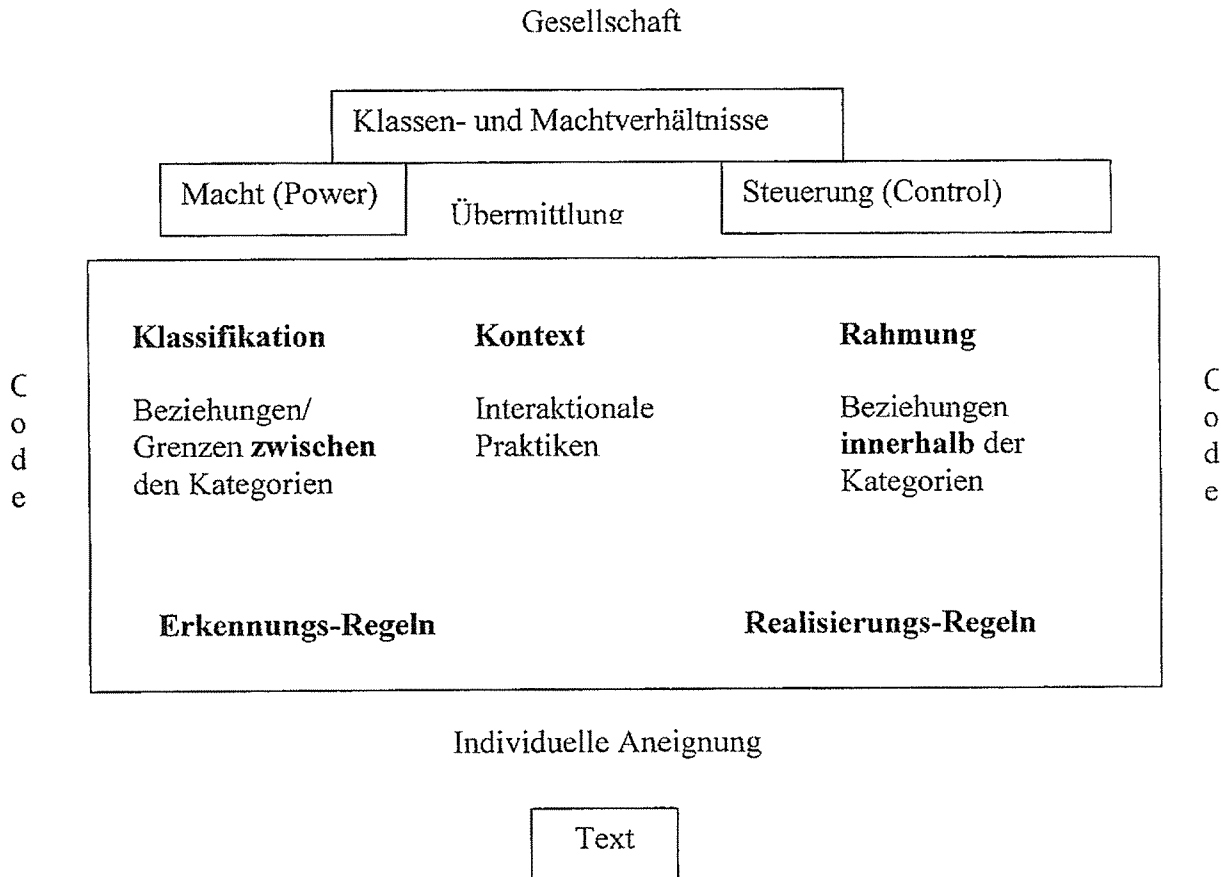
- $O^{E/R}$ Orientierung auf elaborierte oder restringierte Bedeutungen
- K Klassifikationsprinzip
- R Rahmungsprinzip

- + starke Werte
- schwache Werte
- i interne Steuerung innerhalb eines Kontexts
- e externe Steuerung der Kommunikationsbeziehungen zwischen Kontexten, z.B. Schule – Familie, Gemeinde – Schule, Schule – Arbeit (vgl. CCC5, S. 186 f.).

Dabei muss der „Bruchstrich“ als „eingebettet in“ (embedded in) gelesen werden. Also: Im Code sind Signale aufgehoben, die die Aneigner veranlassen, auf eine bestimmte Bedeutungsorientierung (elaboriert oder restringiert) zurückzugreifen. Diese Signale sind in die Klassifikation und Rahmung eingebettet. Mit der restringierten oder elaborierten Bedeutungsorientierung greift Bernstein wieder auf die ursprüngliche soziolinguistische These zurück.¹⁶ Mit der restringierten Orientierung ist eine lebensweltliche, stark auf spezifische Situationen zugeschnittene (innerhalb der Familie, am Spielplatz, in der Werkstatt, am Feld, ...) und eng mit der materialen Welt verbundene Orientierung gemeint; Bedeutungen verweisen direkt auf spezifische, in der Situation vorfindbare materiale Dinge. Solche restringierten Orientierungen verweisen auf einen geringen Grad der Arbeitsteilung in der Gesellschaft beziehungsweise, in komplexen modernen Gesellschaften, auf die Mitgliedschaft in einer dominierten Gruppe in der Gesellschaft. Bernstein nennt als Beispiel den Landarbeiter auf einer großen Zuckerrohrplantage, dessen „Horizont“ bei der Zuteilung der Arbeit und der Ablieferung des Produkts endet. Elaborierte Orientierungen sind Ausdruck einer organischen sozialen Arbeitsteilung in modernen Gesellschaften, also typisch für einen hohen Grad an Arbeitsteilung. Ihre Kennzeichen sind Nicht-Spezifität, also eine mehr indirekte Beziehung zwischen den Bedeutungen und der materialen Basis, und sie sind Kennzeichen für die Mitgliedschaft in einer dominierenden sozialen Gruppe. Im oben schon erwähnten Beispiel steht der „Patron“ der Zuckerrohrplantage für die elaborierte Orientierung mit einer nicht so spezifischen, sondern „generalisierten“ materiellen Basis, die neben den lokalen Arbeitsbeziehungen auch internationale Beziehungen, insbesondere den Weltmarkt für Zucker usw. umfasst (vgl. CCC4, S. 20).

¹⁶ Aus Platzgründen unterlasse ich hier die genauere Erörterung der internen und externen Beziehungen.

In der folgenden Übersicht 3 versuche ich, die wesentlichen Elemente des Codes und seiner sozialen Basis in der Gesellschaft noch einmal zusammenzufassen.



Übersicht 3: Der Code, eingebettet in Klassen- und Machtverhältnisse

Im Konzept des Codes formuliert Bernstein also ein theoretisches Modell, mit dem die „kulturelle Reproduktion“ einer Gesellschaft einschließlich der damit verbundenen differenziellen Verteilung von Wissen und anderen kulturellen Gütern gefasst werden kann. Im Zentrum stehen dabei die Begriffe Macht und Steuerung, die sich in der symbolischen Ordnung einer Gesellschaft in der Klassifikation und Rahmung der Diskurse widerspiegeln. Dabei vermitteln diese beiden Parameter Prinzipien, die klar machen sollen, welche Symbole und Bedeutungen für den gegebenen Diskurs relevant sind (Erkennungs-Regeln), und welche Prozeduren und Verhaltensweisen angemessen sind, um einen legitimen Text zu produzieren (Realisierungs-Regeln).

6. Rahmung als pädagogische Aufgabe

Selbstverständlich ist mit der Codetheorie noch nicht die gesamte pädagogische Theorie Bernsteins dargestellt. Bernstein entwickelt hier wiederum eine ganz eigene Sprache und spricht vom „pädagogischen Diskurs“, also von einer spezifisch regulierten Kommunikationsform oder, vielleicht sollte man sagen, einem spezifischen kommunikativen Arrangement. In seiner allerletzten Fassung spricht er von einem „*pedagogic device*“ (CCC5, S. 25 ff.). Es würde den Rahmen sprengen, wenn ich jetzt auch noch diese Theorie darstellen wollte. Als wesentliche Elemente dieses „pädagogischen Diskurses“ möchte ich nur herausgreifen, dass es sich bei der pädagogischen Kommunikation immer um eine „Rekontextualisierung“ von Inhalten handelt, die zwar außerhalb des pädagogischen Diskurses generiert worden sind, die aber durch die pädagogische Rekontextualisierung eine neue, eben eine pädagogische Qualität bekommen. Vereinfacht könnte man sagen: Das, was in der Schule vermittelt wird, ist nicht genau dasselbe, was in den wissenschaftlichen (oder künstlerischen oder technischen ...) Diskursen produziert wird, sondern immer eine „schulische“ Variante davon. Das, was in der Schule vermittelt wird, dient in erster Linie pädagogischen – wenn man so will, sozialisatorischen – Zwecken und ist nicht Physik, Kunst, ... um ihrer selbst willen. Bernstein hat diese Eigenheit des pädagogischen Diskurses wieder in einer seiner Formeln festgehalten, wobei er zwischen dem *Instruktions-Diskurs* und dem *Regulations-Diskurs* unterscheidet.

Die Formel lautet dann schlicht:

$$PD = \frac{ID}{RD}$$

Also der pädagogische Diskurs besteht aus zwei Diskursen, wobei der Instruktions-Diskurs in den Regulations-Diskurs eingebettet ist; d.h. der Regulations-Diskurs ist dominant. Pädagogische Rekontextualisierung heißt also vereinfacht gesagt, die Inhaltsseite der einzelnen Diskurse (Schulfächer) ist „überformt“ durch die pädagogische Aufgabe, d.i. die Weitergabe der symbolischen Ordnung, der Normen und Werte usw.

Wenn ich jetzt wieder zur Codetheorie zurückkehre und versuche, die wesentlichen Erkenntnisse daraus für die pädagogische Arbeit des Lehrers

zusammenzufassen, so möchte ich auf folgende drei Elemente die Aufmerksamkeit lenken:

1. Die pädagogische Aufgabe konzentriert sich im Wesentlichen auf die Gestaltung der Rahmung. In dieser Aufgabe sind sowohl inhaltliche Rekontextualisierungen als auch die soziale Gestaltung des Unterrichts enthalten. Konkret geht es dabei um (s.w.o.)
 - die Auswahl der Kommunikationsform,
 - die Sequenzierung (was kommt als erstes, was als zweites, ...),
 - das Pacing (das Ausmaß, die Rate der erwarteten Aneignung) und
 - die Übermittlung der Evaluations-Kriterien.
2. Die Klassifikation ist im Wesentlichen durch das Curriculum (Schulfächer, Stoff) vorgegeben. Und Schulfächer sind stark klassifiziert; die Erkennens-Regeln sind explizit bzw. sollten sich relativ leicht explizit machen lassen. Allerdings, und hier greift die Aufgabe/Aktivität der Lehrperson massiv in die Klassifikation ein, muss der/die Lehrer/in selbst über die Erkennungs-Regeln, also über entsprechende inhaltliche Kompetenz verfügen. Sonst kann er/sie die Evaluations-Kriterien, also die Kriterien, die die Legitimität des Textes ausweisen, oder, vereinfacht gesagt, die die Richtigkeit der Antwort signalisieren, gar nicht weitergeben.¹⁷
3. Pädagogische Codes sind grundsätzlich mit einer *elaborierten* Bedeutungsorientierung verbunden. Dieser einfache Satz beinhaltet gravierende Folgerungen:
 - Kinder aus bildungsfernen, also dominierten Milieus, sind von vorneherein in der Schule benachteiligt. In ihrer Alltagswelt sind elaborierte, nicht-spezifische Orientierungen zwar nicht ausgeschlossen, aber doch eher selten. „Bildungsfern“ sagt genau das: In diesem Milieu herrschen restringierte Bedeutungsorientierungen vor.
 - Die Aufgabe der Schule ist gerade die Vermittlung, um nicht zu sagen, systematische Einübung in elaborierte Codes. Was in der Schule gelernt werden soll, ist das Nicht-Alltags-Wissen, das Bildungswissen, in dem jene Kultur- und Wissensgüter zusammengefasst sind, mit deren Hilfe ein über das Alltagswissen (das meist einem *restringierten*

¹⁷ Vgl. z.B. MORAIS, NEVES & PIRES 2004; ALVES & MORAIS 2008

Code folgt) hinausgehendes Verständnis der modernen Welt ermöglicht werden soll.

Nun besteht der Reiz der sogenannten „offenen Lernformen“, besonders in ihrer konstruktivistischen Spielart, gerade darin, die Rahmung möglichst schwach zu gestalten. Als Begründung dafür wird – unter anderem! (vgl. Sertl 2007) – angegeben, dass lernschwache Kinder bzw. Kinder aus bildungsfernen Schichten die Möglichkeit haben, ihr eigenes Tempo und ihren eigenen Lernweg (sequencing und pacing) zu bestimmen, und diese Lernwege an die Alltagserfahrungen dieser Kinder anknüpfen. Auf diese Möglichkeit der „Individualisierung“ hat Bernstein selbst hingewiesen, hat aber gleichzeitig davor gewarnt, dass schwache Rahmung die Gefahr in sich trägt, dass damit Realisierungs-Regeln generiert werden, die auch die Klassifikation als schwach erscheinen lassen. Und genau hier zeigt sich die Differenz zwischen Kindern aus bildungsfernen und bildungsnahen Schichten. Während bildungsgeübte Kinder offene Rahmungen, z.B. „realistische“ Textaufgaben mit Alltagsbezug im Mathematikunterricht, als Rahmungen decodieren, hinter denen sich eine stark klassifizierte Mathematik-Aufgabe verbirgt, „fallen“ Unterschichtkinder auf den Alltagsbezug „herein“ und erkennen die mathematische Klassifikation nicht bzw. schwerer (vgl. dazu LEUFER & SERTL 2008; COOPER 1998; ähnlich auch LUBIENSKI 2004).

Um dieser Gefahr zu begegnen, ist eines der Arbeitsgebiete, auf das sich die internationale Gemeinde der „Bernsteinians“ konzentriert, die Entwicklung von „mixed pedagogies“, bei denen jene Teile der Rahmung, die stark mit der Klassifikation verbunden sind, also im Wesentlichen die Selektion von Inhalten und Kommunikationsformen und die Übermittlung der Evaluationskriterien, stark gerahmt werden, während sequencing und pacing schwach gerahmt werden können. Große Verdienste hat sich dabei besonders die Lissabon-Gruppe um Ana Morais und Isabel Neves erworben.¹⁸

7. Schluss

Ich hoffe mit dieser kurzen Darstellung der Bernstein'schen Theorie und ihrer strukturalistischen Wurzeln deutlich gemacht zu haben, dass mit die-

¹⁸ Vgl. die Sammelbände MORAIS u.a. 2001, MULLER u.a. 2004, MOORE u.a. 2006 und die Sondernummer des BJSE 4/2002.

ser ganz eigenständigen und unüblichen Herangehensweise einiges gewonnen werden kann, das mit anderen theoretischen Modellen so nicht gelingt. Dabei liegt der Hauptfokus dieser Forschungstradition auf einem Phänomen, über das zu reden, was in der pädagogischen Profession eher verpönt ist: auf dem Phänomen Macht! Allerdings wird hier die quasi „natürliche“ und trotzdem verschämt behandelte Ungleichheit zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen (oder anderen Übermittlern und Aneignern) in einen soziologischen Bezugsrahmen gestellt, wo die kritische Analyse tatsächlich Sinn macht. Die Themen, die sich mit Hilfe dieser Theorie bearbeiten lassen, kreisen um die Frage: Wo liegt der spezifische Anteil der pädagogischen Beziehungen bei der Reproduktion sozialer und kultureller Ungleichheit. Die Anwendungsgebiete der Theorie scheinen sich immer mehr auszuweiten. Das reicht von den klassischen Themen wie Klassen- und Geschlechterdifferenz und ihre Auswirkung auf den Sprachgebrauch, auf die Mutter-Kind-Kommunikation, auf schulisches Lernen usw. bis zu möglichen Anwendungen in Bereich des E-Learnings (z.B. ROBERTSON 2004). Überhaupt hat sich Bernstein am Schluss seines Lebens relativ ausführlich mit den möglichen Veränderungen durch die Möglichkeiten des Internets beschäftigt (vgl. SERTL 2004). Auch Themen wie Sport, Elite-Bildung, Schulentwicklung und Evaluation sind Gegenstand von Arbeiten mit dem Bernstein'schen Vokabular.

Was meine eigenen Forschungsvorhaben betrifft, bin ich dabei, den Diskurs „offene Lernformen“ bzw. die spezifisch österreichische (Wienerische?) Ausprägung dieses Diskurses historisch zu rekonstruieren. Dabei geht es um Fragen wie diese: Wer waren die treibenden Kräfte für diese Lernformen, welche soziale Gruppen repräsentieren sie? Derartige Diskursanalysen im Bernstein'schen Paradigma liegen z.B. für Aspekte der „Progressive Education“ in den USA vor (vgl. SEMEL 1995) und, ohne den theoretischen Hintergrund, für die Implementation der Schulautonomie in Österreich (vgl. SERTL 1993).

Weiters arbeite ich zur Zeit daran, gemeinsam mit Nikola Leufer, einer Mathematik-Didaktikerin an der Universität Dortmund, das Problem der „Textaufgaben“ bzw. der „realistischen“ Aufgaben mit Alltagsbezug genauer zu analysieren (vgl. LEUFER & SERTL 2008) und über Formen der „mixed pedagogy“ nachzudenken, die das Problem der schwachen Rah-

mung bei gleichzeitig starker Klassifikation im Interesse der Kinder aus bildungsfernen Schichten zu lösen versucht. In diesem Zusammenhang bemühe ich mich auch, die Studierenden hier an der Pädagogischen Hochschule mit der Bernstein'schen Sprache und ihren Möglichkeiten zu konfrontieren. Konkret bekommen die Studierenden des 6. Semesters in meiner Lehrveranstaltung im Modul 28 „Schule und gesellschaftlicher Wandel“ einige theoretische Modelle vorgestellt, die den Wandel in den Formen des Unterrichts in einen größeren gesellschaftlichen Zusammenhang stellt und auch die Frage nach der Ungleichverteilung von Bildung thematisiert. Die Diskussionen mit den Studierenden zeigen mir, dass diese Überlegungen auf fruchtbaren Boden fallen.

Literatur

Ich habe meine Zitate aus den gesammelten Werken Basil Bernsteins mit der Sigle CCC (Class, Codes and Control) versehen. Bei den Bänden 1 und 3 beziehe ich mich immer auf die deutsche Ausgabe, bei den Bänden 4 und 5 auf das englische Original (vgl. Bernstein 1972-2000).

BERNSTEIN, Basil (1972 = CCC1): Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf: Schwann Verlag.

BERNSTEIN, Basil (1977 = CCC3): Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

BERNSTEIN, Basil (1990 = CCC4): The Structuring of Pedagogic Discourse. Vol IV. Class, codes and control. London & New York: Routledge.

BERNSTEIN, Basil (2000 = CCC5): Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique. Revised Edition. Lanham u.a.: Rowman & Littlefield.

ALVES, Vanda; MORAIS, Ana (2008): Curriculum and Pedagogic Practices. A sociological analysis of science education texts and contexts. Vortrag am 5. Bernstein-Symposium, 9.-12.7.2008, Cardiff.

ATKINSON, Paul (1995): From Structuralism to Discourse: Bernstein's Structuralism. In: Sadovnik 1995, S. 83-95.

BRITISH JOURNAL OF SOCIOLOGY OF EDUCATION (BJSE) 4/2002: Special Issue Basil Bernstein.

COOPER, B. (1998): Assessing National Curriculum Mathematics in England: Exploring children's interpretation of Key Stage 2 tests in clinical interviews. In: Educational Studies in Mathematics, 35, 1, S. 19-49.

DELEUZE, Gilles (1992): Woran erkennt man den Strukturalismus? – Berlin: Merve.

- JOAS, Hans; KNÖBL, Wolfgang (2004): Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- KLAFKI, Wolfgang (1971): Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Klafki, Wolfgang u.a.: Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Band 3. Frankfurt/Main: Fischer, S. 126-153.
- LEUFER, Nikola; SERTL, Michael (2008): Bildungserfolgreiche Migranten und alltagsweltliche Öffnung der Schule. Untersuchungen an Mathematik-Aufgaben. Vortrag bei der Jahrestagung der DGS-Sektion „Bildung und Erziehung“ zum Thema „Schule als Alltagswelt jenseits von Bildungsstandards und Leistungserbringung“ am 29./30.6.2008, Münster.
- LUBIENSKI, Sarah Theule (2004): Decoding mathematics instruction: a critical examination of an invisible pedagogy. In: Muller, Johan et al. (eds.) Reading Bernstein, Researching Bernstein. London & New York: RoutledgeFalmer, S. 108-122.
- MOORE, Rob et al. (eds.) (2006): Knowledge, Power and Educational Reform: Applying the Sociology of Basil Bernstein to Educational Policy Research. London & New York: Routledge.
- MORAIS, Ana et al (eds.) (2001): Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research. New York: Peter Lang.
- MORAIS, Ana M. (2002): Basil Bernstein at the Micro Level of the Classroom. In: British Journal of Sociology of Education 4/2002, S. 559-569.
- MORAIS, Ana; NEVES, Isabel (2001): Pedagogic Social Contexts: Studies for a Sociology of Learning. In: Morais et al (2001), S. 183-221.
- MORAIS, Ana; NEVES, Isabel; Pires, Delmina (2004): The *what* and the *how* of teaching and learning: going deeper in sociological analysis and intervention. In: Muller, Johan et al. (eds.): Reading Bernstein, Researching Bernstein. London & New York: RoutledgeFalmer, S. 75-90.
- MULLER, Johan et al. (eds.) (2004): Reading Bernstein, Researching Bernstein. London & New York: RoutledgeFalmer.
- MULLER, Johan (2004): Introduction: the possibilities of Basil Bernstein. In: Muller, Johan et al. (eds.): Reading Bernstein, Researching Bernstein. London & New York: RoutledgeFalmer, S. 1-12.
- ROBERTSON, Ian (2004): Metaphor, online technology and recontextualising in teaching. Abrufbar unter: www.avetra.org.au/Conference-Archives/2004/documents/PA056Robertson.pdf (05.09.2006).
- SADOVNIK, Alan R. (ed.) (1995): Knowledge and Pedagogy. The Sociology of Basil Bernstein. Norwood, New Jersey: Ablex.
- SCHIRLBAUER, Alfred (1996): Im Schatten des pädagogischen Eros. Wien: Sonderzahl.
- SEMEL, Susan (1995): Basil Bernsteins Theory of Pedagogic Practice and the His-

- tory of American Progressive Education: Three Case Studies. In: Sadovnik, Alan R. (ed.): Knowledge and Pedagogy. The Sociology of Basil Bernstein. Norwood, New Jersey: Ablex, S. 337-358.
- SERTL, Michael (1993): Kurze Geschichte der Autonomiediskussion in Österreich. In: Posch, Peter; Altrichter, Herbert u.a.: Schulautonomie in Österreich. Wien: BMUK, S. 89-124.
- SERTL, Michael (2004): A Totally Pedagogised Society. Basil Bernstein zum Thema. In: Schulheft 116/2004, S. 17-29.
- SERTL, Michael (2006): Education Cannot Compensate for Society! (Basil Bernstein 1970). Can Effective Schools compensate for Society? (Peter Mortimore 1997). Vortrag in der AG 11 (Bringing the politics back in. Ltg. Marianne Krüger-Potratz) beim 20. Kongress der DGfE am 20.3.2006 in Frankfurt/Main.
- SERTL, Michael (2007): Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder! Eine Warnung im Geiste von Basil Bernstein. In: Heinrich, Martin & Prexl, Ulrike (Hg.): Eigene Lernwege – Quo vadis? Münster & Wien: LIT-Verlag, S. 79-97.

Zur Modifikation subjektiver Theorien bei Student/innen im Ausbildungsgang zum/r Hauptschullehrer/in im Laufe der ersten vier Studiensemester

Renate SEEBAUER

Dem „verborgenen Wissen der Praxis“ wurde im Gefolge von SHULMAN (1986) und BROMME (1992) in den 1990er Jahren – vor allem in den naturwissenschaftlichen Fachbereichen – große Aufmerksamkeit zugewandt. Mit der vorliegenden Untersuchung, die an Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien entstand (nunmehr Pädagogische Hochschule Wien), wird erstmals der Versuch unternommen, bei Studierenden des Ausbildungsgangs zum Hauptschullehrer/zur Hauptschullehrerin über einen Zeitraum von vier Studiensemestern hinweg mögliche Veränderungen subjektiver Theorien zu identifizieren. Die Hauptergebnisse der Gesamtanalyse betreffen zum einen Veränderungen in der Wahrnehmung der eigenen Rolle in Verbindung mit selbst-bezogenen Kognitionen und Selbstwirksamkeit, die Wahrnehmung des Kindes bzw. die Wahrnehmung des Kindes in seiner Rolle als Schüler/in; zum zweiten unterrichtliche Aspekte in Verbindung mit der eigenen Rolle als Lehrer/in und dem Zugzwang auf Anforderungen der Situation zu reagieren sowie zum dritten das zunehmende Erkennen des Erziehungsauftrages des Lehrers/der Lehrerin und die Sicht auf eine Verlagerung des Bildungsauftrags der Schule vom rein kognitiven zum sozialen Lernen.

1. Vorbemerkung

Die vorliegende Zusammenfassung einer komparativen Studie in Erkundungsabsicht wurzelt in der organisatorischen Umgestaltung der schulpraktischen Ausbildung (Ausbildungsgang zum/zur Hauptschullehrer/in) von einem Modell der wöchentlichen Tagespraxis zu einem „Modularsystem“, in dem Studierende pro Semester insgesamt vier Wochen (zwei mal zwei Wochen) am Schulpraxiszentrum der Akademie bzw. an Wiener Schulen praktizieren. Die Studie wurde über den Zeitraum der ersten vier Studiensemester an Studierenden durchgeführt, die nach diesem Praxismodell studierten.

Die in der Folge dargestellten Ergebnisse resultieren aus einer Gesamtanalyse der erhobenen Daten und sind nur vor dem Hintergrund dieses Praxismodells diskutierbar.

Eine ausführliche Darstellung der gesamten Forschungsarbeit, inkl. der Ergebnisse einer Individualanalyse (Triangulation von Selbstbild, Fremdbild und projektiv vermittelten Daten zu kognitiven Strukturen und zur Selbstwirksamkeit) findet sich bei SEEBAUER (2008). Die Entwicklung subjektiver Theorien bei Lehramtsstudent/inn/en, die nach anderen Modellen der schulpraktischen Ausbildung studieren bzw. keine oder eine andere Form der wissenschaftlichen Begleitung erfahren, mag anders verlaufen.

2. Theoretische Verortung

Lehramtsstudent/inn/en professionalisieren sich durch eigene, erfahrungsbezogene Erzeugung von Wahrnehmungsmustern und Wissenskomponenten im Zuge der Erprobung ihres ersten Könnens. Dabei scheint die Konstellation, in welcher diese Wahrnehmungsmuster erworben werden, von besonderer Bedeutung zu sein. Werden diese Wahrnehmungsmuster ohne wissenschaftliche Reflexion erworben, entsteht ein „Können“ und ein dazu gehöriges Wissen, das professionstypisch sein mag, aber im Bezug auf eine Berufswissenschaft nicht begründbar ist. Im Kontext des Novizen-Experten-Paradigmas kommt dem impliziten Wissen der Expert/inn/en, den Routinen, besonderes Augenmerk zu. Es handelt sich dabei um Wissen, das im Umgang mit Neuem eingesetzt wird, jedoch selbst häufig nicht erklärt werden kann. Bei der Diskussion von Routinen begegnet man u.a. Begriffen

wie „*tacit knowledge*“ (POLANYI 1967), „*knowing how*“ (RYLE 1949), „*knowing in action*“ (SCHÖN 1983), „*intuitives Handeln*“ (DREYFUS & DREYFUS 1987) sowie „*implizites Wissen*“ (BROMME 1992). Die Entstehung von Routinen ist im Hinblick auf die Professionalisierung von Lehrer/inne/n nicht irrelevant: Routinen können durch Anpassung oder Nachahmen eines Modells entstehen, wobei die in diesem Zusammenhang vollzogenen eigenen Handlungen nicht Gegenstand der eigenen Aufmerksamkeit waren. Regeln derart übernommener Handlungsmuster können nicht oder kaum verbalisiert werden, da eine unbewusste Übernahme vorliegt. Diese Annahme birgt einen massiven Einwand gegen Organisationsformen von Schulpraktika, die sich eher als Handwerk verstehen, denn als theoriegeleitete Elemente von Ausbildungsplänen (vgl. HAIDER 2000). Routinen entstehen allerdings auch dann, wenn Lernende beim Erwerb neuer Handlungsmuster dem Lernakt selbst begleitende Aufmerksamkeit widmen; dann können sie die Regeln, denen sie gefolgt sind, verbalisieren (vgl. SEEBAUER 2006, S. 21 ff.).

In diesem Kontext kommt weiters der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudent/innen besondere Bedeutung zu. Folgt man den Grundaussagen der Selbstwirksamkeitstheorie (vgl. u.a. BANDURA 1997), werden psychische Veränderungen und Veränderungen im Verhaltensbereich durch eine veränderte Einschätzung persönlicher Kompetenzen und durch die Erwartung zukünftiger persönlicher Wirksamkeit vermittelt. Selbstbezogene Kognitionen dieser Art setzen kognitive, motivationale und affektive Prozesse im Hinblick auf die Umsetzung von Wissen und Fähigkeiten in Handlungen in Gang und steuern diese. Zusammen mit der Erwartung, dass eine Handlung zu einem bestimmten Ergebnis führt (Handlungs-Ergebnis-Erwartung, Kontingenzerwartung) üben sie eine wesentliche Funktion bei der Selbstregulation aus.

Solche Erwartungen der Selbstwirksamkeit sind im Bezug auf die Profession „Lehrer/in“ dahin gehend von Interesse, da durch sie die optimistische Überzeugung des Lehrers/der Lehrerin zum Ausdruck kommt bzw. kommen kann, über die notwendigen personalen Ressourcen zur Bewältigung schwieriger Anforderungen zu verfügen. Nach BANDURA (1997) stehen dabei nicht die objektiven Ressourcen im Vordergrund, sondern der Glaube an diese: „*Perceived self-efficacy is concerned not with the number*

of skills you have, but with what you believe you can do with what you have under a variety of circumstances“ (BANDURA 1997, S. 37). Diese „beliefs“ haben vielfache Konsequenzen – dahingehend, dass sie Motivation, Emotionen und Verhalten bestimmen. Nach BANDURA (1997) bildet die Überzeugung, Fertigkeiten sinnvoll einsetzen zu können, neben den Fertigkeiten selbst die Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung komplexer Anforderungen: *„Effective functioning requires both skills and then efficacy beliefs to use them*“ (ebd. 1997, S. 36).

Diverse Arbeiten (vgl. SCHWARZER & SCHMITZ 1999; SCHWARZER & JERUSALEM 2001) deuten darauf hin, dass selbstwirksame Personen ihre Erfolgchancen bei objektiv unlösbaren Aufgaben, mit denen sie keine Erfahrungen hatten, höher einschätzten als weniger selbstwirksame Personen: Sie arbeiteten länger und intensiver an der Lösung dieser Aufgaben und wurden durch Misserfolge weniger frustriert.

Im Hinblick auf die vorliegende Studie wird davon ausgegangen, dass selbstwirksame Personen ihre Selbstwirksamkeit auch verbal (projektiv) zum Ausdruck bringen („Ich-Bezug“ in ihren Aussagen), und dass Selbstwirksamkeit zwischen dem Beginn des Lehramtsstudiums und dem Ende des 4. Studiensemesters (Ende des Untersuchungszeitraums) eine Zunahme erfährt.

3. Ziele der Untersuchung und konkrete Fragestellungen

Im Mittelpunkt des Interesses der vorliegenden Studie stehen Veränderungen subjektiver Theorien bei Lehramtsstudent/inn/en vom Beginn des ersten bis zum Ende des vierten Studiensemesters (drei Erhebungsphasen), die folgenden Kategorien (vgl. SHULMAN 1986; BROMME 1992) zugeordnet werden können:

Übersicht 1: Kategorien der Veränderung subjektiver Theorien bei Lehramtsstudent/inn/en

| BROMME (1992) in Anlehnung an SHULMAN(1986) | Für diese Studie adaptierte Kategorien |
|---|--|
| Fachliches Wissen (subject matter knowledge) | Wissen ¹ über das Fach/den Gegenstand (2 Items) |
| Curriculares Wissen (curricular knowledge) | Wissen über Bildungsziele/Lernziele (2 Items) Unterrichtsmittel (2 Items) |
| Pädagogisches Wissen (general pedagogical knowledge) | Wissen über die Schüler/innen (1 Item) Wissen über Erziehungsmächte (2 Items) |
| Fachspezifisch-pädagogisches Wissen/ Integration von pädagogisch-psychologischem Wissen und eigenem Erfahrungswissen (pedagogical content knowledge/ „blending of content and pedagogy“) | Wissen über Klassenmanagement (2 Items) |

Vor dem Hintergrund dieses theoretischen Konzepts wurden folgende Fragestellungen formuliert:

1. Welche Merkmale weisen die subjektiven Theorien der Student/inn/en insgesamt zu Beginn des ersten, am Ende des zweiten und am Ende des vierten Semesters hinsichtlich folgender Kategorien auf: Wissen über das Fach/den Gegenstand – Wissen über Bildungsziele bzw. Lernziele – Unterrichtsmittel – Wissen über das Fach/den Gegenstand – Wissen über die Schüler/innen – Wissen über Erziehungsmächte – Wissen über Klassenmanagement.
2. Lassen die subjektiven Theorien vom Beginn des ersten bis zum Ende

¹ BROMME verwendet durchgehend den Begriff „Wissen“ für „knowledge“; gemeint ist – in aktueller Terminologie – „Kompetenz“. Es wird allerdings im Folgenden der Begriff „Wissen“ verwendet.

des vierten Studiensemesters Veränderungen erkennen? – Wenn ja, welcher Natur sind diese Veränderungen (quantitativ/qualitativ)?

3. Lassen die subjektiven Theorien mit fortschreitender Studiendauer (mit fortschreitenden schulpraktischen Erfahrungen) die zukünftige Lehrerin/den zukünftigen Lehrer zunehmend als „Akteur/in“ – in ihrer Selbstwirksamkeit – erkennen, im Sinne von „Ich verändere ... , ich organisiere ...“?

4. Beschreibung des Erhebungsmaterials und Methoden der Untersuchung

Die Datengewinnung erfolgte schriftlich mit Hilfe projektiver Verfahren, wobei es sich um die Projektion teils bewusster, teils unbewusster Gedanken, Ideen, Werte, Wünsche ... handelt. Das projektive Verfahren wurde gewählt, um den „Testleitereffekt“ (Rationalisierungen und kognitive Kontrollen) weitestgehend auszuschalten. Zur Verwendung kommen die Verfahren (ausführlich beschrieben in SEEBAUER 2008)

- „Sätze vollenden“ (zwölf Sätze, die den oben festgelegten „Wissenskategorien“ zugeordnet werden können); und
- „Mind Mapping“ zu den übergeordneten Begriffen „Schule“, „Erziehung“, „Unterricht“, die eine Visualisierung von Wissens-elementen, Wissensstrukturen und -ordnungen ermöglicht (vgl. BUZAN & BUZAN 2002).

Die auf die Begriffe „Schule“, „Erziehung“ und „Unterricht“ assoziierten Begriffe wurden nach Häufigkeiten analysiert und einem Kategoriensystem zugeordnet (z.B. Charakteristika/ Eigenschaften/Funktionen von Schule/Erziehung/Unterricht – Akteure und Akteurinnen – deren Eigenschaften und Tätigkeiten). Damit sind diejenigen Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen (vgl. MAYRING 2002, S. 114). Die Zuordnungen der Textstellen (aus den ergänzten Sätzen) zu den Kategorien werden quantitativ ausgewertet und dargestellt; sog. „Ankerbeispiele“, als Beispiele für die jeweilige Kategorie, werden angeführt. Einzelne Subkategorien (z.B. Sollensaussagen, Arbeits- und Unterrichtsmittel, didaktische/methodische Aspekte, Tätigkeiten/Aktivitäten der Schüler/innen) werden mit den Wissensbereichen abgehandelt.

Zur Beantwortung von Fragestellung 3 wurde versucht, das „*direkte Textumfeld der interpretationsbedürftigen Stellen*“ (MAYRING 2002, S. 118) in den Mittelpunkt der Betrachtung zu stellen. Die Textanalyse erfolgte einerseits mit der Suchfunktion von MS-Word®, andererseits mit dem Konkordanzprogramm TextSTAT 1.52, einer Freeware von Matthias Hüning (Freie Universität Berlin).

5. Charakterisierung der Stichprobe

Die Erhebung erfolgte an einer Gruppe von Lehramtsstudent/inn/en im Ausbildungsgang für das Lehramt an Hauptschulen (Englisch in Verbindung mit einem Zweitfach) nach dem Studienplan 2004-2007. Im ersten und im zweiten Erhebungsdurchgang (Oktober 2004, Juni 2005) wurden 28 Proband/inn/en erfasst (sieben männlich, 21 weiblich); durch die Absolvierung eines Auslandssemesters bzw. durch vorzeitiges Beenden des Studiums (Wechsel an die Sozialakademie, an andere Pädagogische Akademien, Abbruch des Studiums) konnten beim dritten Erhebungsdurchgang im Juni 2006 lediglich 20 Proband/inn/en erfasst werden.

6. Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse folgt der oben skizzierten Kategorisierung nach SHULMAN bzw. BROMME; die Ergebnisse aus dem Subtest „Sätze ergänzen“ und „Mind Maps“ werden gemeinsam abgehandelt.

6.1. Bildungsziele/Lernziele

Wissensvermittlung/Vermittlung von Fachwissen ist für Studienanfänger/innen die wichtigste Aufgabe der Schule und das, was Schule den Kindern für das Leben mitgeben soll. Die subjektiven Theorien der Studienanfänger/innen sind von Erfahrungen gespeist, welche die Proband/inn/en an der Oberstufe der Allgemeinbildenden bzw. Berufsbildenden höheren Schule (AHS/BHS) gemacht haben, und – quasi als die Aufgaben der Schule – projektiv wiedergegeben werden. Veränderungen zeichnen sich am Ende des ersten Studienjahres dahingehend ab, dass der Vermittlung von Sozialverhalten bzw. -kompetenz i.w.S. größere Bedeutung zugewiesen wird.

Die Bedeutung von Teamfähigkeit sowie Umgangsformen bzw. Umgang mit Mitmenschen werden als weitere Aufgaben der Schule artikuliert, was auf zunehmende schulpraktische Erfahrungen zurückgeführt wird, in dem Sinne, dass beobachtete Defizite als Aufgabe der Schule umformuliert werden.

Weitere – im Rahmen der Schulpraktischen Studien im zweiten Ausbildungsjahr gewonnene Erfahrungen – ergänzen das Spektrum dessen, was Schule vermitteln soll: Auftreten, Höflichkeit, Ordnung, Pünktlichkeit, positive Arbeitseinstellung etc. Es wird angenommen, dass in Klassen, in welchen der/die Student/in diese Eigenschaften an den Kindern wahrgenommen hat, Unterricht erfolgreicher verlief als in Klassen, in welcher die Abwesenheit der genannten Eigenschaften registriert wurde. Vorbereitung auf das Leben – als Aufgabe der Schule – hat vom Beginn des Studiums an große Bedeutung und nimmt mit Fortschreiten des Studiums hinsichtlich der Anzahl der Nennungen zu. Die Arbeit in den multikulturellen Klassen Wiens bewirkt bis zum Ende des zweiten Studienjahres eine weitere Veränderung der Sichtweise der Aufgabe der Schule: Toleranz und Akzeptanz für Menschen anderer Herkunft gewinnen besondere Bedeutung.

6.2. Unterrichtsmittel

Den Medien wird im gesamten Untersuchungszeitraum große Bedeutung zugeschrieben. Während die Studienanfänger/innen die Wichtigkeit des Medieneinsatzes im Bezug auf die Kinder bzw. Schüler/innen betonen (*„Schüler lernen leicht mit Hilfe verschiedener Medien, damit alle Schüler angesprochen werden und nicht nur die, die vielleicht gerade akustisch sehr gut lernen ...“*), lassen die Aussagen der Studierenden am Ende des zweiten Studiensemesters eine Verknüpfung des Medieneinsatzes mit ihrer eigenen Unterrichtstätigkeit erkennen (*„wichtig, um den Unterricht anschaulicher, interessanter zu gestalten; anregendes Hilfsmittel, die den Unterricht auflockern; Abwechslung im Unterricht“*). Erst am Ende des vierten Studiensemesters inkludieren die Aussagen der Studierenden zum Medieneinsatz didaktisch-methodische Elemente, *„dass diese sinnvoll sind und so variationsreich wie möglich eingesetzt werden sollen; dass diese die Klasse nicht überfordern sollen; die Medien sollten aufeinander abgestimmt sein“* etc.

Die Analyse der Mind Maps zum Reizwort „Unterricht“ lässt im Bezug auf Aussagen zu Medien über die vier erfassten Studiensemester eine Einengung hinsichtlich der Möglichkeiten der Mediennutzung erkennen. Äußerten die Studierenden zu Beginn des ersten Studiensemesters zwölf unterschiedliche Medien wie Beamer, CD, Dias, Film, reduzieren sich diese am Ende des vierten Studiensemesters auf Arbeitsblatt, reale Gegenstände, Overhead, Plakate, Videos und Tafel – also auf jene Mittel, die in der eigenen Unterrichtspraxis tatsächlich Verwendung gefunden haben bzw. finden.

Schul- und Lehrbüchern wird über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg primär die Funktion eines Ratgebers, der Unterstützung, Hilfe und Orientierungshilfe zugesprochen – mit steigender Bedeutung dieses Aspekts zwischen dem ersten und vierten Studiensemester. Während Erstsemestrige im Schulbuch ein Mittel zum Nachlesen für Schüler/innen sehen, ein Mittel, um im Unterricht Besprochenes zu wiederholen, üben die Zweit- und Viertsemestrigen – vor dem Hintergrund zunehmender Unterrichtserfahrungen – zusehends Kritik am Schulbuch (teilweise schlecht oder unbrauchbar). Am Ende des vierten Studiensemesters folgt der kritischen Sichtweise häufig auch eine Begründung für die geäußerte Kritik dahingehend, dass Schulbücher oft wenige Übungen für differenziertes bzw. selbständiges Lernen bieten, oft nicht auf dem neuesten Stand sind.

6.3. *Fach/Gegenstand*

Studienanfänger/inne/n (nach dem „Einstiegsblock“) ist das „Prinzip der Passung“ im Englischunterricht augenfällig, ebenso die guten Erklärungen seitens der Praxislehrer/innen, das aufbauende Prinzip und der Medieneinsatz. Es ist anzunehmen, dass die im Einstiegsblock erfahrene Art der Unterrichtsgestaltung und des -aufbaus einen Kontrast zu den eigenen Unterrichtserfahrungen auf der Oberstufe der AHS bzw. BHS bildet, mit fortschreitendem Studium hingegen immer mehr zur Selbstverständlichkeit wird und daher auch in diesem Ausmaß nicht mehr genannt wird.

Mit zunehmenden eigenen Unterrichtserfahrungen (Planung und Durchführung einzelner Unterrichtsstunden) ab dem zweiten Studiensemester gewinnen der Rahmenlehrplan und die damit verbundenen Freiräume der Lehrerin/des Lehrers für die Gestaltung des Unterrichts besondere Bedeutung. Die Kenntnisse der Schüler/innen werden mit fortschreiten-

dem Studium immer öfter als „*mangelhaft*“, „*kurzlebig*“, „*schwach*“ oder „*schlecht*“ bezeichnet, aber auch als „*abhängig vom Lehrer bzw. von der Lehrerin*“.

Während des ersten Studienjahres bleibt die Zuweisung der Attribute „*schwach*“ und „*schlecht*“ als Feststellung stehen, während am Ende des 4. Studiensemesters an solche Attribuierungen zahlreiche Aussagen anschließen, die „*Möglichkeiten der Verbesserung der Kenntnisse*“ aufzeigen: „*Die Kenntnisse der Schüler/innen sind sehr unterschiedlich, man muss die Kinder dort abholen, wo sie stehen.*“ „*Die Kenntnisse der Schüler/innen sind vom Lehrer abhängig, von der Motivation der Lehrerin/des Lehrers, von den eingesetzten Unterrichtsmitteln, dem Klassenklima und den Bedingungen, unter denen die Schüler/innen lernen.*“ „*Die Kenntnisse der Schüler/innen sind davon abhängig, ob ich sie mit meinen Themen direkt anspreche, alles, was ich ihnen im Unterricht bringe, sollte mit ihrer Welt zu tun haben.*“ Ebenso werden die zahlreichen „*Sollensaussagen*“ der Student/inn/en im ersten und zweiten Studiensemester durch Hinweise auf konkrete Maßnahmen bzw. Möglichkeiten ersetzt.

Im vierten Studiensemester formulieren die Student/inn/en also nicht nur Forderungen, sondern ihre subjektiven Theorien bezüglich ihres Wissens über das Fach bzw. den Gegenstand reflektieren konkrete Bedingungen und Möglichkeiten zur Umsetzung. Mit zunehmenden Praxiserfahrungen an diversen Hauptschulen in Wien wird – erstmals am Ende des zweiten Studienjahrs – auf „*gute Kenntnisse der Kinder*“ hingewiesen, zum Beispiel: „*Die Kenntnisse der Schüler/innen sind manchmal recht gut, man kann ihnen viel beibringen, wenn man viel übt. Die Ausstattung (kognitive Fähigkeiten) sind vorhanden.*“ Es ist anzunehmen, dass derartige Aussagen auf positive Erfahrungen mit den Besuchsschullehrer/inne/n sowie auf eigene erfolgreiche Unterrichtsstunden zurückzuführen sind.

Die Analyse der Assoziationen in den Mind Maps zum Reizwort „*Schule*“ zeigte, dass am Ende des 2. Studiensemesters zahlreiche fachsprachliche (unterrichtswissenschaftliche) Termini verfügbar sind – im Gegensatz zum Beginn des ersten Studiensemesters, wo sich die Student/inn/en der Alltagssprache bedienen.

6.4. Schüler/innen

Insgesamt wurde eine positive Sichtweise des Schülers/der Schülerin registriert. Für die Studienanfänger/innen stellen sich die Schüler/innen als „*wissbegierig, wissensdurstig, lernbegierig dar, als individuelle Persönlichkeiten und heranwachsende Menschen*“. Die weiteren ihnen zugewiesenen Attribute sind durchwegs positiv konnotiert; „*schwer zu bändigen, desinteressiert, unberechenbar*“ bilden die Ausnahmen. Mit fortschreitender Praxiserfahrung nimmt die Nennung der Eigenschaft „*wissbegierig*“ deutlich ab; an ihre Stelle tritt die Wahrnehmung des Schülers/der Schülerin als „*eigenständiges, selbständiges Wesen und als individuelle Persönlichkeit*“.

Die in den Mind Maps im Bezug auf die Schüler/innen identifizierten Assoziationen (Tätigkeiten, Aktivitäten der Kinder) reflektieren bei den Erstsemestrigen deutlich das Verhaftet-Sein der Studierenden in der eigenen Schüler/innenrolle. Assoziationen wie „*empfinde den Lehrer als leiwand [nett, angenehm], erzähle meiner Mama was ich gehört/gelernt habe, esse mein Jausenbrot im Geheimen, fange zu zeichnen an, schreibe am Ende der Stunde ab, schreibe Schummler, seh mich vor einem Test nicht raus, werde nachlässig, mache mit, weil Interesse geweckt*“ werden genannt. Verstärkt wird das Verhaftet-Sein in der eigenen Rolle als Schüler/in durch den Gebrauch des Verbs in der ersten Person des Singulars. Bis zum Ende des zweiten Studiensemesters und verstärkt bis zum Ende des vierten Studiensemesters hat ein Perspektivenwechsel stattgefunden und die Studierenden sehen sich als „Lehrer/innen“ – der Hinweis auf verschiedene Arten des Lernens sowie auf Tätigkeiten, die von den Kindern verlangt werden, weisen darauf hin: „*bereit sein, sprechen, üben, wiederholen, Mitarbeit, selbständiges Arbeiten*“.

Werden anfangs die Tätigkeiten und Aktivitäten der Kinder eher unter einem kognitiven Aspekt gesehen („*Wissen erlernen, Hausübungen machen*“), so tritt dieser Aspekt bis zum Ende des vierten Studiensemesters zugunsten des sozialen Lernens deutlich zurück: „*soziale Skills erwerben, Pflichten einhalten, Zusammenarbeit von Schüler/inne/n, Lehrer/inne/n, Eltern*“.

6.5. *Erziehungsmächte*

Das „Lehrer/innen-Eltern-Verhältnis“ ist seitens der zukünftigen Lehrer/innen von der Meinung geprägt, dass „*Eltern die Erziehung ihrer Kinder an den/die Lehrer/in delegieren*“ möchten, was durch auffälliges Verhalten der Schüler/innen ausgelöst zu sein scheint; Schüler/innen erscheinen also – in fast einem Viertel der Aussagen der Probanden – als unerzogen bzw. erziehungsbedürftig durch den/die Lehrer/in.

Das von den Eltern „*erwartete Fremdbild Lehrer/in*“ reflektiert das Gefühl, dass Lehrer/innen nichts oder zu wenig arbeiten. Ergänzt wird das negative „*erwartete Fremdbild Lehrer/in*“ durch zahlreiche Aussagen, die auf eine unfaire Beurteilung/Benotung verweisen, auf die Lehrperson als „*Besserwisser*“, denen die Schuld an den schlechten Noten der Kinder zugeschoben wird.

Mit fortschreitender Studiendauer äußern die Proband/inn/en vermehrt Kritik an den Eltern, u.a. dass sie Schule und Bildung nicht für wichtig erachten würden. Insgesamt scheinen sich die zukünftigen Lehrer/innen von den Eltern vor allem in ihrer Erziehungsarbeit, aber auch in ihrer Unterrichtsarbeit allein gelassen zu fühlen und beklagen ein ungünstiges Image.

Da die Proband/inn/en – wenngleich sie im Rahmen ihrer Ausbildung ermuntert werden, an Sprechtagen, Elternforen u.a.m. teilzunehmen – selbst bis zum Ende des vierten Studiensemesters wenig Elternkontakte haben, wird angenommen, dass das hier abgebildete „Lehrer/in-Eltern-Verhältnis“ stark durch Einstellungen und Meinungen der Übungs- bzw. Besuchsschullehrer/innen geprägt ist.

Der „Schulleitung“ werden primär drei Funktionen zugeschrieben: Integrationsfunktion (Integration der Anliegen von Lehrer/inne/n – Schüler/inne/n – Eltern), Organisations- bzw. Planungsfunktion, soziale Funktion. Während die Organisations- bzw. Planungsfunktion durch eine weitgehende Konstanz der Aussagen charakterisiert ist (über die drei Erhebungsdurchgänge hinweg entfallen jeweils ca. 40 % der Aussagen auf diese Funktion), nehmen jene, die der Integrationsfunktion zugeordnet werden können, deutlich ab. Eine zunehmend realistische Sichtweise auf die Institution Schule inklusive ihrer Akteure und Akteurinnen scheint diese Annahme zu erklären, da diese Funktion in der schulpraktischen Ausbildung auch nicht wahrgenommen, bzw. erlebt wird. Was hingegen zunehmend als

bedeutungsvoll erachtet wird, ist die „soziale Funktion“ der Schulleitung: *„Schaffung eines konstruktiven Arbeitsklimas, offene, ehrliche Kommunikation in jede Richtung, Einstellung kompetenter Lehrer/innen“*.

6.6. Klassenmanagement

Vermehrte eigene Unterrichtstätigkeit scheint dazu zu führen, dass die zukünftigen Lehrer/innen die Adressaten des Unterrichts und der Erziehung weniger oft als „Kinder“ sondern häufiger in ihrer Rolle als „Schüler/innen“ wahrnehmen. Das „Kind als Persönlichkeit und Individualität“ kehrt erst am Ende des 2. Studienjahres – gleichberechtigt mit seiner Rolle als Schüler/in – in das Unterrichtsgeschehen zurück.

Was zukünftigen Lehrer/inne/n „nichts ausmacht“, ist zunächst der Kategorie „Verhalten“ zuzuordnen (*„wenn Kinder lärmen, toben, schwätzen, laut sind, herumtollen“*) und verlagert sich bis zum Ende des zweiten Studiensemesters in den Bereich „Unterricht“ (*„wenn die Planung misslingt“*). Es wird davon ausgegangen, dass Studierende des zweiten Semesters ihr Augenmerk verstärkt auf unterrichtliche Aspekte richten, nicht aber, dass sie auf Grund dieser Verlagerung zum Bereich „Unterricht“ den Verhaltensbereich („Disziplin“) beherrschen würden. Den Zweitsemestrigen geht es darum, die vorbereitete Stunde möglichst gut „über die Bühne zu kriegen“, häufig unter Nicht-Beachtung der Verhaltenskomponente.

Zwischen dem Beginn des ersten Studiensemesters und dem Ende des zweiten Studiensemesters sehen sich zukünftige Lehrer/innen im Klassenmanagement vermehrt als Akteure und Akteurinnen bzw. in ihrer Selbstwirksamkeit im Unterrichts- und Erziehungsgeschehen und unter Zugzwang (*„ich muss versuchen, den Lehrstoff mit Hilfe anderer Methoden verständlich zu machen; ich lasse andere Schüler den Stoff erklären“*), was bis zum Ende des vierten Semesters leicht zurück tritt – zugunsten allgemeiner Aussagen.

Die subjektiven Theorien zum Klassenmanagement sind – über den Untersuchungszeitraum hinweg – durch Hinweise auf konkrete unterrichtliche Maßnahmen gekennzeichnet.

6.7. Selbstwirksamkeit

Insgesamt zeigte sich ein Anstieg ich-bezogener Aussagen bzw. Hinweise auf Selbstwirksamkeit über den Untersuchungszeitraum hinweg in den drei Bereichen „Wissen über das Fach bzw. den Gegenstand“, „Wissen über die Schüler/innen“ sowie „Wissen über Klassenmanagement“. Markant sind die Zuwächse vom Beginn des Studiums bis zum Ende des zweiten Studienseesters im Bereich „Klassenmanagement“ (+ 57,15 % der Nennungen).

Der oben apostrophierte Zugzwang im Bereich des Klassenmanagements aktiv zu werden wird evident.

Im Bereich des Faches/Gegenstandes werden Freiräume gesehen, „selbst wirklich sinnvollen Unterricht gestalten“ zu können, „eigene Prioritäten zu setzen“. Ein Proband sieht sich gleichsam als Zuteilungsinstanz von Bildungschancen: „Wenn ich als Lehrer im Voraus schon sage ‚nicht zu viel Input‘, dann spreche ich allen Kindern pauschal das Recht auf Bildung und Chance ab.“

In der Kategorie „Wissen über die Schüler/innen“ treten „Schüler/innen“ als Grund für die eigene Berufswahl bzw. Berufsentscheidung auf (primär 2. Semester), als Menschen, denen die Proband/inn/en Wissen vermitteln dürfen, sollen oder wollen (primär 1. und 4. Semester). Die Antwort auf die Frage, die richtige Berufswahl zu treffen/getroffen zu haben, dürfte sich für einige Student/innen erst gegen Ende des zweiten Studienseesters beantworten lassen.

Das „Kind mit Ängsten und Nöten als Mittelpunkt des Unterrichts“ und „Kinder als wichtige Persönlichkeiten, denen ich etwas beibringen möchte“ werden am Ende des 4. Studienseesters genannt.

Im Bereich „Klassenmanagement“ wird das Problem „Disziplin in der Klasse“ bereits zu Beginn des Studiums ansatzweise erkannt; es bewegt auch durchgehend – bis zum 3. Erhebungsdurchgang am Ende des 4. Studienseesters – die Studierenden. Bis zum Ende des zweiten Studienseesters tritt die „Unterrichtsplanung bzw. -vorbereitung“ hinzu.

Bereits zu Beginn des Studiums finden sich selbst-bezogene Kognitionen mit dem Hinweis auf sich selbst als Verursacher dafür, dass manche Kinder den Lehrstoff oft nicht verstehen („... habe ich ... nicht genug erklärt; führe ich das zurück auf meine Unterrichtsweise ...“); gleichzei-

tig finden sich Verweise darauf, wie der Problematik begegnet werden kann. Solche Aussagen verdichten sich bis zum Ende des 2. Studienseesters und bleiben relativ unverändert bis zum Ende des Untersuchungszeitraums im 4. Studienseester. (Fach)didaktisches Wissen und seine Anwendung in der unterrichtlichen Situation werden artikuliert. Individualisieren, das individuelle Beheben von Wissenslücken sowie die Reflexion von Gründen treten bis zum Ende des 2. Studienseesters hinzu: *„Ich mache mir Gedanken, warum das so ist; versuche Gründe dafür herauszufinden; frag ich mich, woran das liegen könnten und suche Lösungen“*.

Der reflexive Anteil in den Aussagen nimmt zu – wahrscheinlich initiiert und in Gang gehalten durch fachübergreifende didaktische bzw. fachdidaktische Reflexionen.

Im Folgenden werden wesentliche Veränderungen zusammengefasst, die im Zuge der drei Erhebungsdurchgänge evident wurden. Schwerpunkte betreffen

- die eigene Rolle der Student/innen, i.e. die zunehmend intensive Wahrnehmung der Lehrer/innenrolle mit steigender Tendenz vom Beginn des Studiums bis zum Ende des vierten Studienseesters;
- die Wahrnehmung des Kindes als eigenständige Persönlichkeit (1. Semester), die im zweiten Semester der Wahrnehmung des Kindes in seiner/ihrer Rolle als Schüler/in weicht, um am Ende des 4. Semesters ein ausbalanciertes Verhältnis „Kind: Schüler/in“ zu gewinnen;
- die deutliche Wahrnehmung unterrichtlicher Aspekte (Didaktik/Methodik) in Verbindung mit der eigenen Rolle als Lehrer/in und dem Zugzwang auf die Anforderungen der Situation zu reagieren (am Ende des 2. Semesters) sowie die zunehmende Selbstwirksamkeit, allem voran im Bereich „Klassenmanagement“;
- das Erkennen des Erziehungsauftrages des Lehrers/der Lehrerin bis hin zum Ende des 4. Studienseesters und die allgemeine Verlagerung des Bildungsauftrags der Schule von rein inhaltlich-stofflichen Aspekten zu sozialen Bildungsaufgaben, vom rein kognitiven zum sozialen Lernen.

7. Konsequenzen und Ausblick

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung hypothesenartig aufgelistet, auf mögliche Konsequenzen für die Ausbildung wird verwiesen:

- Die Entwicklung von der Schüler/innenrolle zur Lehrer/innenrolle erfolgt progressiv über den Untersuchungszeitraum hinweg (in den ersten vier Ausbildungssemestern).
- *Planung und Vorbereitung* von Unterricht sowie die „fehlerfreie“ Umsetzung der Unterrichtsplanung dominieren die zentralen Vorstellungen im Bezug auf die Unterrichtstätigkeit der Probanden im zweiten Ausbildungssemester.
- Die Wahrnehmung des Kindes durch die Proband/inn/en ist primär positiv. Zu Beginn des ersten Semesters fokussieren die Aussagen auf das Kind (lernbegierig, wissbegierig). Weitere Praxiserfahrungen im zweiten Studiensemester lassen das Kind in seiner/ihrer Rolle als Schüler/in (im Sinne von „Objekt der Belehrung“) erscheinen. Am Ende des vierten Studiensemesters herrscht ein relatives Gleichgewicht in der Wahrnehmung des Kindes als individuelle Persönlichkeit und in seiner Rolle als Schüler/in.
- Blockpraktika von jeweils zwei Wochen führen im dritten Studiensemester auf Grund der zu bewältigenden Komplexität der Unterrichtssituation – vor allem bei geringer fachlicher Kompetenz der Studierenden – zur Überforderung und in deren Konsequenz zu frontal geplanten und durchgeführten Unterrichtsstunden.
- Der Erziehungsauftrag wird – neben dem rein kognitiven Lernen – erst im Laufe des vierten Studiensemesters wahrgenommen und teilweise umgesetzt (von der Wissensvermittlung zum sozialen Lernen).
- Mit fortschreitender Studiendauer ist eine Zunahme der Selbstwirksamkeit der Studierenden – vor allem im Bereich Klassenmanagement – zu verzeichnen. Hohe Selbstwirksamkeit ist im Zusammenhang mit guter fachlicher Kompetenz zu sehen.
- Das (erwartete) ungünstige professionelle Selbstbild des Lehrers/der Lehrerin wird im Laufe der ersten vier Studiensemester durch zunehmende Kritik an den Eltern ergänzt.

Daraus ergeben sich folgende Konsequenzen für die Ausbildung:

- „Persönlichkeitsbildung, -entwicklung“ sollte im gesamten Ausbildungszeitraum thematisiert werden.
- Im zweiten Semester empfiehlt sich für die Unterrichtspraxis ausschließlich die Arbeit mit Kleingruppen von Schüler/inne/n (max. acht bis zehn) zwecks Reduktion der komplexen Anforderungen von Unterricht und Erziehung sowie der fachlichen und fachdidaktischen Absicherung des zu vermittelnden Stoffgebiets (subject matter knowledge).
- Die (Nicht-)Bewältigung des Klassenmanagements darf in eine Benotung der Studierenden nicht einfließen. Besser wäre ein völliger Verzicht auf Benotung zugunsten einer intensiven Beratung.
- Schwerpunktsetzung auf Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters inkl. Diversität und Heterogenität i.w.S. und die Erbringung eines Nachweis über die Absolvierung eines zumindest zweimonatigen Erziehungspraktikums bis zum Ende des dritten Studienseesters wären wichtig. Ein intensives Fachstudium und die Absicherung grundlegender fachlicher und fachdidaktischer Kompetenzen sollten eine Zulassungsbedingung zur Inskription des 3. Studienseesters darstellen.
- Die fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen sollten sukzessive erweitert werden: Schwerpunkt auf Erziehungspsychologie, Klassenmanagement, Kommunikation und Interaktion sowie Dokumentation der individuellen Fortschritte in den Schulpraktischen Studien in einem kommentierten Videoportfolio.
- Die Studierenden sollten in Elternforen, Elternsprechtage und andere Schulveranstaltungen, an denen Eltern beteiligt sind, einbezogen und „Elternarbeit“ als Schwerpunkt humanwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen angeboten werden.

Untersuchungen wie diese weisen den Verantwortlichen eine Reihe von Aufgaben zu, gleichzeitig werfen sie weitere Fragestellungen auf. Weitere Untersuchungen in diesem hochkomplexen und sensiblen Bereich der Erforschung des „verborgenen Wissens der Praxis“ betreffen

- die Erfassung der Studierenden über den gesamten Ausbildungszeitraum von sechs Semestern hinweg;
- die Erfassung von Studierenden mit anderen Fächerkombinationen (Mathematik und/oder Deutsch als Erstfach);

- die Erfassung des „verborgenen Wissens“ von Schulpraxislehrer/inne/n und Besuchsschullehrer/inne/n im Vergleich zu den Student/inn/en;
- die Erfassung von Studierenden anderer Ausbildungssysteme (kontinuierliche Tagespraxis mit Praxisblöcken gegen Ende der Ausbildung);
- die Erfassung von Studierenden in einem konsekutiven Ausbildungssystem. Gemeint ist: fundierte fachliche und fachdidaktische Ausbildung als Grundlage und pädagogische sowie schulpraktische Ausbildung in einem darauf folgenden Studienabschnitt.

Literatur

- BANDURA, Albert (1997): Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- BROMME, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.
- BUZAN, Tony; BUZAN, Berry (2002): Das Mind-Map Buch. Die beste Methode zur Steigerung Ihres geistigen Potenzials. Heidelberg: mvgVerlag.
- DREYFUS, Hubert L.; DREYFUS, S. E. (1987): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- HAIDER, Hilde (2000): Implizites Wissen: Anmerkungen aus der Perspektive der experimentellen Psychologie. In: Neuweg, Georg H. (Hg.): Wissen. Können. Reflexion. Innsbruck, Wien, S. 175-197.
- MAYRING, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- POLANYI, Michael (1967): The Tacit Dimension. London: Anchor books.
- RYLE, Gilbert (1949): The Concept of Mind. Chicago: The University of Chicago Press.
- SCHÖN, Donald A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think In Action. London: Temple Smith.
- SCHÖN, Donald A. (1987): Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHWARZER, Ralf; SCHMITZ, Gerdamarie (1999): Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. Berlin: Freie Universität.
- SCHWARZER, Ralf; JERUSALEM, Matthias (Hg.) (2001): Skalen zur Erfassung von Schüler- und Lehrermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Universität. Abrufbar unter: <http://www.fu-berlin.de/gesund/schulen> (03.02.2007).

- SEEBAUER, Renate (2006): Versuch einer Rekonstruktion subjektiver Theorien von Lehramtsstudent/inn/en zu den Begriffen „Schule – Erziehung – Unterricht“ im Laufe von vier Studiensemestern. In: Filová, H.; Havel, J. (Hg.): Otázky hodnocení studentů na souvislých pedagogických praxích. Brno: Masarykova Univerzita, S. 19-27.
- SEEBAUER, Renate (2008): Verborgenes Praxiswissen und Professionalisierung. Studien zur schulpraktischen Ausbildung. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- SHULMAN, Lee S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher 15, S. 4-14.

Evaluation des Diplomstudiums zum Master of Education der University of Derby

Rudolf RAUBIK & Gerhard SCHEIDL

1. Ausgangslage und Forschungsinteresse

Die achtjährige Zusammenarbeit des Studienförderungsvereins der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien mit der University of Derby (The School of Education, Health and Sciences) ging im Jahr 2005 zu Ende. Das Diplomstudium zum Master of Education war im Studienjahr 1997/98 zum ersten Mal inskribierbar und es gab in der Folge insgesamt acht Termine mit dem Studium zu beginnen. Ab September 2005 wurde das Studium nicht mehr neu angeboten¹. Das kostenpflichtige Studium² dauerte vier Semester und war in Form eines Modularsystems auf postgradualer Ebene organisiert. Es war speziell auf die Zielgruppen „Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten“, „Bildungsbeauftragte“ und andere mit Schulung und Ausbildung befasste Berufsgruppen im öffentlichen und privaten Sektor ausgerichtet.

Das Ende dieser Zusammenarbeit war Anlass, um eine Evaluationsstudie durchzuführen, in der untersucht wurde, in welchem Maß das Studium zum Master of Education (MEd) die gesetzten Erwartungen der Absolvent/inn/en aus persönlicher und beruflicher Sicht erfüllt hat. Die erhaltenen Ergebnisse und gewonnenen Einsichten der Studie bieten einerseits einen zusammenfassenden Rückblick auf mehrere Jahre des Studienange-

¹ Studierende in der Ausbildungsphase hatten jedoch die Möglichkeit, das Studium bis September 2006 abzuschließen.

² Insgesamt waren für das gesamte Studium ATS 60 000,- zu bezahlen

botes und erlauben eine vergleichende Sicht auf die unterschiedlichen Jahrgänge.

Neben den Auswirkungen für den persönlichen Bereich der Absolvent/inn/en lassen sich aus der Untersuchung auch Erkenntnisse über die veranstaltende Institution (Qualität der Ausbildung, Organisation, Bild in der Öffentlichkeit) und die Möglichkeiten der Identifikation mit der ausländischen Universität ableiten. Darüber hinaus gibt das Forschungsprojekt Aufschluss darüber, ob bzw. welche Faktoren für eine subjektive Zufriedenheit mit Faktoren der Lernkultur – auch im Hinblick auf weitere Kooperationsprojekte mit in- und ausländischen Universitäten – gekoppelt werden können.

2. Problemaufriss

In den letzten Jahren wird oft von einer neuen Lernkultur gesprochen (MANDL & KRAUSE 2003; REINMANN-ROTHMEIER & MANDL 1998), die von der aktuellen Dynamik des Wissens gefordert wird: Neues Wissen wird in zunehmendem Maße produziert und vorhandenes Wissen veraltet immer schneller. Dem entsprechend werden neue Formen des Lernens und Lehrens gesucht, die das effektive und kontinuierliche Aktualisieren vorhandenen Wissens ermöglichen. In diesem Sog entstehen zudem vor dem Postulat des „lebenslangen Lernens“ zahlreiche Weiter- bzw. Fortbildungsangebote, an denen Erwachsene freiwillig teilnehmen können. Aus pädagogischer Sicht ergibt sich somit das Phänomen, dass Sinnstiftung zunehmend weniger von der Umwelt und von sozialen Gemeinschaften geleistet wird, sondern vom Individuum immer wieder neu erarbeitet werden muss. Im von den Individuen als Lebenslauf organisierten Leben ist die Lebensplanung als ein Prozess zu verstehen, der u. a. durch Lernprozesse getragen und modifiziert wird. So sind die Erkundung von Chancenstrukturen, die Bilanzierung der bisherigen Biographie, die Gewichtung von Beruf und Privatleben in verschiedenen biographischen Phasen immer wieder neu zu leisten (vgl. GEISLER 2004).

Vor diesem Hintergrund scheint demnach von größter Bedeutung zu sein, welche Qualität die Bildung hat, die sich jeder einzelne Mensch aneignet (vgl. SCHÄRER 2000). Geht man von der Annahme aus, dass es einen Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen gibt, dann wiederum

scheint in diesem Zusammenhang die Qualität der Lehrerinnen und Lehrer und wiederum daran gekoppelt die Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ausschlaggebend zu sein.

Betrachtet man jedoch den traditionellen Werdegang von Lehrer/inne/n, bietet sich häufig folgendes Bild:

„Der traditionelle Berufsweg führt LehrerInnen ‚von der Schule in die Schule‘, unterbrochen durch eine mehr oder weniger ‚verschulte‘ Lehrerausbildung (zumindest in den nichtuniversitären Studiengängen). Der Einstieg in den Beruf beginnt mit der Anmeldung bei der Schulbehörde, die dann den ersten Dienstposten zuweist. Spätestens nach einigen ‚Wanderjahren‘ winkt eine ‚schulfeste‘ Anstellung und die Übernahme in den Beamtenstatus. Damit sind die Weichen für die weitere Laufbahn gestellt: Nach einer vorhersehbaren Anzahl von Jahren folgen Titel wie Studienrat und Oberlehrer (ohne dass sich dadurch die Tätigkeit als solche ändert), und das Gehalt steigt ohne weiteres Zutun in regelmäßigen Abständen – bis zur Pensionierung“ (MAYR & NIESKENS 2004).

Aktuelle Entwicklungen lassen vermuten, dass diese Beschreibung der Berufslaufbahn eines Lehrers oder einer Lehrerin wohl bald der Vergangenheit angehören wird.

„Schulen werden sich zunehmend ihre LehrerInnen selbst aussuchen, für das Einkommen werden Leistungskriterien mitentscheidend sein und Disparitäten zwischen der Anzahl der vorhandenen und der benötigten LehrerInnen werden (weiterhin) dazu führen, dass viele LehrerInnen infolge von notwendigen Überbrückungsjobs oder Quereinstiegen eine abwechslungsreichere Berufslaufbahn vorzuweisen haben als die einleitend skizzierte. Ein Wechsel zwischen Arbeit in der Schule, Tätigkeit in der Wirtschaft und Phasen der Neuorientierung und Weiterqualifizierung würde auch dem allgemeinen Trend zur mehr Flexibilität im Berufsleben entsprechen“ (MAYR & NIESKENS 2004).

MAYER & NIESKENS (2004) orten jedoch das Fehlen einer deutlichen Karriereordnung im Lehrer/innenberuf. Damit verbunden sei auch das Manko, dass das Wissen um die Möglichkeiten und die Anforderungen beruflicher Veränderungen bei Lehrer/inne/n wenig ausgeprägt ist.

In diese Kerben (effektives und kontinuierliches Aktualisieren vorhandenen Wissens, Qualität der Lehrer/innen, Karriere) schlagen die Zielstellungen des „Master of Education“- Studiums. Absolvent/inn/en dieses Studiums erwerben nach dem Studienführer (vgl. TEINER 2005):

- eine Erweiterung der beruflichen Kompetenz durch eine arbeitsplatzbezogene Auseinandersetzung mit Fragen des Unterrichts, der Erziehung und der Bildungsplanung,
- grundlegende Forschungskompetenz in pädagogischen Handlungsfeldern,
- akademische Professionalisierung innerhalb ihres Berufsfeldes, das in Bewerbungsverfahren eingebracht werden kann,
- erweiterte Berufschancen im In- und Ausland,
- eine international anerkannte akademische Graduierung zum „Master of Education“ (MEd).

Abseits der oben angeführten sehr verheißungsvoll klingenden Punkten die Autoren aus eigener Erfahrung jedoch auf vielen Ebenen des privaten und beruflichen Feldes (sogar in der eigenen Institution) Skepsis und Unsicherheit bezüglich der Anerkennung und Wertschätzung des akademischen Grades.³

3. Zielstellungen

Die Autoren gehen von der Annahme aus, dass als wesentliche Parameter die *Zufriedenheit* mit den Rahmenbedingungen des Studienangebots und die *Lernkultur* der Absolvent/inn/en zu sehen sind. Unter den „Rahmenbedingungen“ werden in der Folge inhaltliche, organisatorische und strukturelle Facetten des Studienangebotes verstanden. Unter „Lernkultur“ wird im Folgenden der gewohnte Umgang mit Wissen und Lernen im Kontext der alltäglichen (beruflichen) Aktivität verstanden. Diese Studie konzentriert sich auf die gängigsten Lernformen, die Einstellungen der MEd-Absolvent/inn/en zum Lernen (vgl. KOCH 1995, S. 83 f.) und die organisatorischen Rahmenbedingungen des Lernens. Diese werden vor allem aus der Perspektive des selbstverantwortlichen und kooperativen Lernens untersucht und mit den Rahmenbedingungen des MEd-Angebotes in Verbindung gebracht. Dabei werden anthropologische, kognitive, emotionale und motivationale und berufliche Parameter der Lernenden berücksichtigt (vgl. SCHEIDL 2004, S. 261 f.).

³ So wurde im Bereich der Schulbehörde häufig nicht von einem Studium sondern von einem „Kurs“ gesprochen

Begründet auf diesen Annahmen zeigt die Studie, ob bzw. inwieweit die intendierten Ausbildungsziele des MEd-Angebotes von den Absolvent/inn/en sowohl aus subjektiver als auch aus objektiver Sicht erreicht worden sind. Dabei geht die Studie von der Reflexion der Teilnehmer/innen bezüglich ihrer subjektiven Empfindungen (Bildungsbedarf, Erwartungen, Akzeptanz, Relevanz) und der Erhebung objektiver Daten (Studienabschluss, erfolgreich abgeschlossenes Doktoratsstudium, Karriere) aus und leitet daraus indirekt die Qualität des MEd-Angebotes ab.

Die aus der Studie gewonnenen Erkenntnisse sollen auf die Programmplanung, die Veranstaltungsdurchführung, die Evaluation, die Transfersicherung und die Programmrevision neuer (Master-) Studiengänge bzw. Diplomstudien Einfluss nehmen. Es soll deutlich gemacht werden, wie in zukünftigen Studiengängen Lehr- und Lernprozesse innerhalb eines organisatorischen Rahmens initiiert, geplant und durchgeführt werden können, um sowohl dem Anspruch einer akademischen Ausbildung (z.B. der Wissenschaftlichkeit der Lehre) als auch allfälligen anderen (pragmatischen) Ansprüchen der Absolvent/inn/en im Hinblick auf Situationen des Berufsfeldes (Relevanz, methodische Konzeption) gerecht zu werden.

Im Rahmen des Forschungsprojekts werden Aspekte aus den Bereichen

- Motivation zur Absolvierung des Studiums,
- Erwartungen von einem erfolgreichen Abschluss,
- Einschätzung der Qualität des Angebotes und
- Karriereplanung

betrachtet. Zusätzlich wird erhoben, ob geschlechtsspezifische Differenzen sowohl bei den Zugängen zum Masterstudium, als auch hinsichtlich der Zufriedenheit mit dem Angebot sowie eines möglichen Nutzens für die weitere Karriereplanung festzustellen sind.

Aus den oben genannten Bereichen werden für den vorliegenden Beitrag folgende Hypothesen dargestellt und diskutiert:

These 1: Das MEd-Studium führt zu einer Erweiterung der beruflichen Kompetenz und der Forschungskompetenz.

These 2: Die Anerkennung des MEd-Diploms ist im Bereich des privaten, nicht aber des beruflichen Umfeldes gegeben.

These 3: Das MEd-Diplom kann in weiten Bereichen im Berufsfeld Schule nicht als Ausgangspunkt einer Karriere gesehen werden.

These 4: Das MEd-Diplom wird nur zu geringem Teil als Basis einer Weiterqualifizierung an einer Universität genutzt (Doktoratsstudium).

These 5: Die Qualität des Angebotes im Bereich des MEd-Studiums wird als hochwertig erachtet.

These 6: Der Aufbau des Studiums (Modulsystem) ist bei den Absolvent/inn/en sehr akzeptiert.

Um diese Hypothesen überprüfen zu können, werden folgende Analysen durchgeführt:

1. Es wird analysiert, welche Erwartungen aus privater und beruflicher Sicht mit der Entscheidung für dieses Studium verbunden waren und ob – nach Absolvierung des Studiums – aus subjektiver Sicht der Absolvent/inn/en diese Erwartungen (z.B. Erweiterung der beruflichen Kompetenz, Erlangung von Forschungskompetenz, Anerkennung der vollbrachten Leistung) erfüllt worden sind. Andererseits sollen objektive Konsequenzen in der beruflichen Entwicklung (z.B. Karriere, erfolgreiches Doktoratsstudium) festgestellt werden.
2. Zusätzlich wird analysiert, welche Rolle nach Ansicht der Absolvent/inn/en die Institution „Pädagogische Akademie des Bundes in Wien“ bezüglich der Akzeptanz der Ausbildung und letztendlich auch bei der Graduierung in den Augen der Öffentlichkeit spielt. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass der Veranstalter nicht die Pädagogische Akademie, sondern der Studienverein der Pädagogischen Akademie ist. Die Lektor/inn/en wurden aber zum großen Teil aus dem Personal der Pädagogischen Akademie rekrutiert. Die Verleihung des akademischen Grades erfolgt allerdings durch die University of Derby.
3. Darüber hinaus wird analysiert, ob bzw. welche Faktoren der subjektiven Zufriedenheit mit Faktoren der Rahmenbedingungen und Faktoren der Lernkultur korrelieren. Dies kann wertvolle Hinweise zur Gestaltung, Planung und Abstimmung zukünftiger Studienangebote für Berufstätige geben, z.B. Einrichtung von Fernstudienangeboten wie eLearning,

Blended Learning-Szenarien, Blockungen, Modulsysteme, Kooperationen mit anderen Bildungsinstitutionen.

4. Methoden

Der Untersuchung liegt die Methode der summativen Evaluation zugrunde. Ziel ist es, eine zusammenfassende Beurteilung der direkten und nachträglichen Effekte und der Qualität des Studienprogramms zu erhalten.

4.1. Interviews

Die beiden Studiengangsleiter, Dr. Teiner und Dr. Rieder, wurden zu Experteninterviews gebeten. In ca. 45 min wurden den Studiengangsleitern zehn Kernfragen gestellt. Diese bezogen sich auf die Organisation und die akademische Qualität des Studiums sowie auf begleitende Evaluierungsmaßnahmen des Studienangebotes. Darüber hinaus wurden Aspekte der internationalen Zusammenarbeit zwischen den Institutionen in Derby und Wien angesprochen. Die Interviews wurden auf Tonband bzw. im MP3-Format aufgezeichnet und transkribiert. Aus den Antworten wurden Aspekte für die Erstellung des Fragebogens abgeleitet.

4.2. Fragebogenerhebung

Es wurde eine quantitative Erhebung durchgeführt, in der insgesamt 52 Items erhoben wurden. Alle Personen ($n = 181$), die das Masterstudium immatrikuliert hatten, wurden kontaktiert.

Um eine größere Übersichtlichkeit für die Absolvent/inn/en zu gewährleisten und ihnen das Ausfüllen des Fragebogens zu erleichtern, wurde der Fragebogen in folgende Bereiche gegliedert:

- Allgemeines (personenbezogene Daten)
- Motivation (Beweggründe für die Studienwahl)
- Erwerb von Kompetenzen im Zuge der Ausbildung
- Inhalte und Zufriedenheit mit den organisatorischen Rahmenbedingungen des Studiums
- Anerkennung und Verwertbarkeit des Studiums

Zu diesen Bereichen wurden geschlossene, offene und halboffene Fragen gestellt. Die Datenerfassung dieser Befragung erfolgte in elektroni-

scher Form. Dazu wurde ein Online-Fragebogen erstellt, den die Absolvent/inn/en von jedem PC mit Internetzugang ausfüllen und anonym (verklauusuliert) speichern konnten. Die Zugangsadresse und der Zugangscode wurden via Email zugesendet.

Konnte keine gültige Mailadresse eruiert werden, wurde eine Papierversion des Fragebogens an die Postanschrift der Personen geschickt. Die Daten aus den retournierten Fragebögen wurden händisch eingepflegt. Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte mit SPSS.

Bei den geschlossenen Fragen wurde die Ausprägung der einzelnen Merkmale durch bipolare Ratingskalen mit einer ungeraden Anzahl von Stufen erhoben. Die Auswertung der offenen Fragen erfolgte durch Kategorisierung und Zusammenfassung von Antworten mit ähnlichen Antwortmustern.

4.3. Zur Stichprobe

Es wurden alle 181 Personen angeschrieben, die das Masterstudium begonnen hatten. Davon wurden 154 via eMail informiert, in welcher der Link zum Online-Fragebogen angegeben war. In Ermangelung einer gültigen Mailadresse wurden 27 Proband/inn/en per Post angeschrieben. In diesem Schreiben waren der Fragebogen in gedruckter Form und ein frankiertes Antwortkuvert beigelegt. Der Durchführungszeitraum erstreckte sich von Oktober 2006 bis Februar 2007.

Der Online-Fragebogen wurde von 86 Personen ausgefüllt⁴. Der Fragebogen in gedruckter Form wurde von zehn Personen zurückgesendet.

Insgesamt konnten daher Daten von 96 Personen (25 männlich, 71 weiblich) für die Auswertung herangezogen werden (Rücklaufquote 53,04%). Die folgenden Aussagen beruhen daher ausschließlich auf den Angaben dieser Teilnehmer/innen.

79 Personen (82,3%) dieser Gruppe sind im Berufsfeld Schule tätig. Die nächst größere Berufsgruppe kommt aus dem Pflegebereich (sieben Personen, das sind 7,3%). 40 Proband/inn/en (41,4%) hatten vor dem Masterstudium schon ein universitäres Studium begonnen. Acht (8,3%) haben dieses auch abgeschlossen.

⁴ Nach 4 Wochen bzw. nach 2 und 3 Monaten wurden Erinnerungsmails an jene Personen ausgesendet, die den Fragebogen noch nicht retourniert hatten.

5. Ausgewählte Ergebnisse

Im Folgenden werden jene Ergebnisse dargestellt und kommentiert, die speziell auf die oben formulierten Hypothesen Bezug nehmen. Zunächst werden die Ergebnisse innerhalb der einzelnen Bereiche analysiert, anschließend werden bereichsübergreifende Analysen durchgeführt.

5.1. Motivation

Die folgende Tabelle zeigt eine Aufstellung der Häufigkeiten unterschiedlichster möglicher Facetten von Motivationsabsichten, das Masterstudium zu absolvieren:

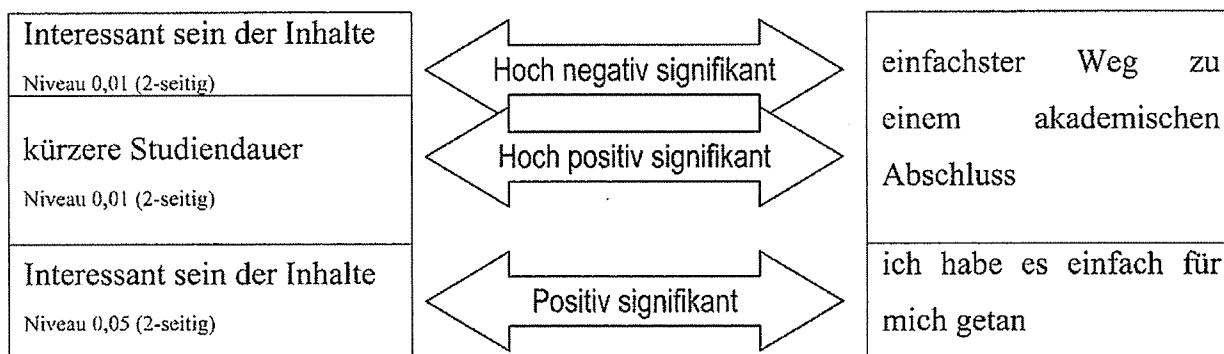
Übersicht 1: Auflistung der Häufigkeiten aus dem Bereich „Motivation“

| Motivationsgründe | Zustimmung |
|--|------------|
| Die Inhalte des angebotenen Studiums erschienen insgesamt interessant zu sein. | 87,5 % |
| Ich habe es einfach für mich getan. | 79,2 % |
| Ich erhoffte mir eine Steigerung der Qualität meiner täglichen Arbeit. | 78,1 % |
| Ein Magisterabschluss an der UNI hätte mindestens doppelt so lange gedauert. | 69,8 % |
| Ich habe kein vergleichbar interessantes Fortbildungsangebot an anderen Aus- bzw. Fortbildungsinstitutionen (Universität / PI) gefunden. | 67,7 % |
| Ich erhoffte für mich durch diesen Abschluss in meinem Berufsfeld größere Karrieremöglichkeiten. | 61,5 % |
| Es erschien mir der einfachste Weg zu einem akademischen Abschluss. | 60,4 % |
| Durch einen akademischen Grad erhoffte ich mir einen Imagegewinn in meinem beruflichen und privaten Umfeld. | 37,5 % |

| | |
|--|--------|
| Durch diese Qualifikation erhoffte ich mir eine Sicherung meines Arbeitsplatzes. | 31,3 % |
|--|--------|

| | |
|--|--------|
| Durch einen akademischen Abschluss erhoffte ich mir die Möglichkeit, in ein anderes Gehaltsschema umgestuft zu werden. | 25,0 % |
|--|--------|

Unten stehende Grafik zeigt die Zusammenhänge zwischen den abgefragten Items:



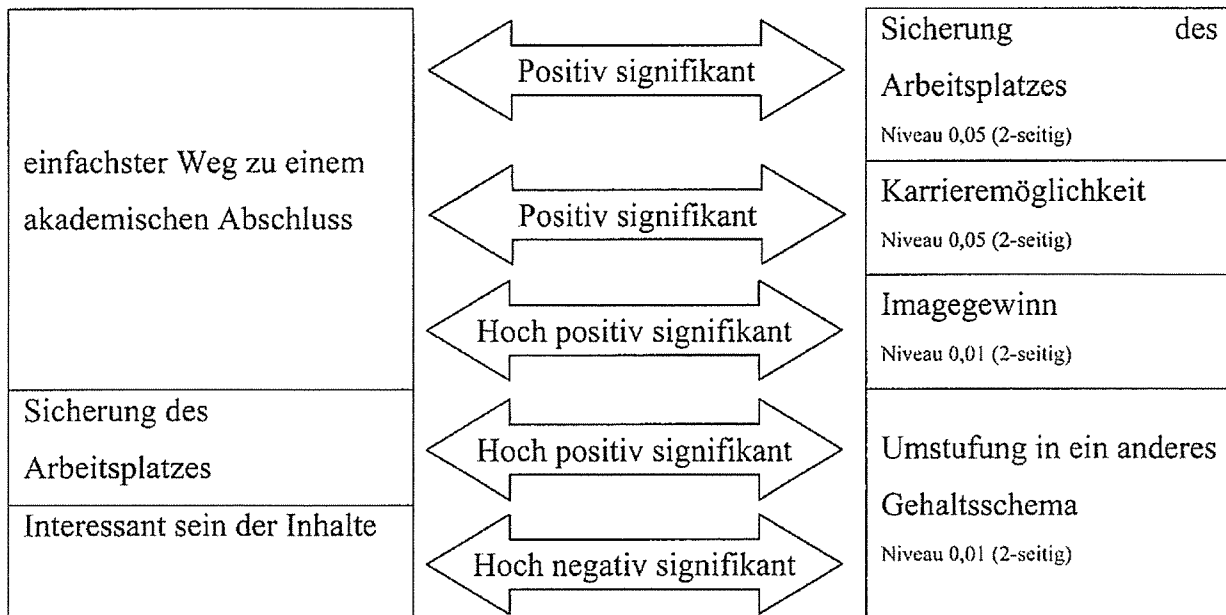
Übersicht 2: Darstellung von Korrelationen aus dem Bereich „Motivation“ (Teil 1)

Man könnte das Ergebnis so interpretieren, dass die Teilnehmer/innen am MEd-Studium dieses hauptsächlich aus inhaltlich motivierten Gründen gewählt haben und nicht, weil es möglicherweise der einfachste Weg zu einer akademischen Graduierung sein könnte. Allerdings sind sich die Studierenden des MEd-Studienganges bewusst, dass dieser universitäre Lehrgang durch seine Anrechnung von berufsspartenspezifischer Erfahrung bzw. Anerkennung der Studienzeiten an Lehrer/innen/bildungseinrichtungen einen verkürzten zeitlichen Aufwand darstellt.⁵

Der signifikante Zusammenhang zwischen dem „Interessant sein der Inhalte“ und „ich habe es einfach für mich getan“ kann mit der hohen intrinsischen Motivation der Studierenden interpretiert werden.

Der Zusammenhang zwischen der „Sicherung des Arbeitsplatzes“ und der „Umstufung in ein anderes Gehaltsschema“ scheint auf eine unrealistische Einschätzung der aktuellen Situation im Bereich der Karrieremöglichkeiten hinzuweisen (vgl. Kap. 2).

⁵ Modularsystem auf postgradualer Ebene (vgl. Kap. 1)



Übersicht 3: Darstellung von Korrelationen aus dem Bereich „Motivation“ (Teil 2)

Der Zusammenhang zwischen dem Item „Interessant sein der Inhalte“ und dem Item „Wunsch nach Umstufung in ein anderes Gehaltsschema“ scheint die Aussage zu bestätigen, dass die Absolvent/innen primär die Inhalte des Angebotes angesprochen haben.

5.2. Erwerb von Kompetenzen

Die folgende Tabelle zeigt eine Aufstellung der Häufigkeiten unterschiedlichster möglicher Facetten des Kompetenzerwerbs:

Übersicht 4: Auflistung der Häufigkeiten aus dem Bereich „Erwerb von Kompetenzen“

| Erwerb von Kompetenzen | Zustimmung |
|--|------------|
| Ich habe gelernt, einfache Forschungsvorhaben im pädagogischen Feld durchzuführen. | 92,7 % |
| Ich konnte aus dem Studium direkten Nutzen für meinen Arbeitsbereich ziehen. | 77,1 % |
| Forschungskompetenzen erworben | 31,5 % |
| Nutzen für die tägliche Arbeit | 20,0 % |
| Erweiterung persönlicher Kompetenzen | 19,8 % |

Es konnten keine Zusammenhänge zwischen dem „Nutzen für die tägliche Arbeit“ und der „Kompetenz zur Forschung“ festgestellt werden. Daraus könnte abgeleitet werden, dass die Relevanz zu forschen für die Lehrer/innen nicht erkennbar war. Eine andere Möglichkeit wäre, dass die Umsetzung forschenden Handels im Rahmen des Masterstudiums für die Absolventinnen und Absolventen nicht erfahrbar wurde.

5.3. *Inhalte und Zufriedenheit*

Die folgende Tabelle zeigt eine Aufstellung der Häufigkeiten der Items, die sich den Inhalten und der Zufriedenheit des Studienangebots widmen:

Übersicht 5: Auflistung der Häufigkeiten aus dem Bereich „Inhalte und Zufriedenheit“

| Inhalte und Zufriedenheit | Zustimmung |
|--|-------------------|
| Ich hatte im Rahmen des Studiums die Freiheit, selbstständig arbeiten zu können. | 100,0 % |
| Ich war mit der Organisation des Angebotes (Modulsystem) zufrieden. | 91,7 % |
| Die Inhalte des Studiums waren im Wesentlichen meinen Bedürfnissen angepasst. | 87,5 % |
| Die Inhalte des Studiums haben im Wesentlichen meinen Erwartungen entsprochen. | 80,2 % |
| Die Qualität der Angebote im MED-Studium entsprach im Ganzen gesehen universitärem Niveau. | 72,6 % |
| Ich habe durch selbständige Arbeit im Rahmen des Studiums am meisten profitiert. | 70,5 % |
| Ich hätte mir bei meinen Studien mehr gelenkte Unterstützung gewünscht. | 24,0 % |

Die Auswertung der Daten lässt die Interpretation zu, dass die Organisation des Studiums, die den Absolvent/inn/en sehr viel Raum für selbstän-

diges, freies Arbeiten gab, sehr positiv angenommen wurde. Ebenfalls sehr geschätzt wurden die Qualität und die Inhalte des Studienangebotes.

5.4. Anerkennung und Verwertbarkeit

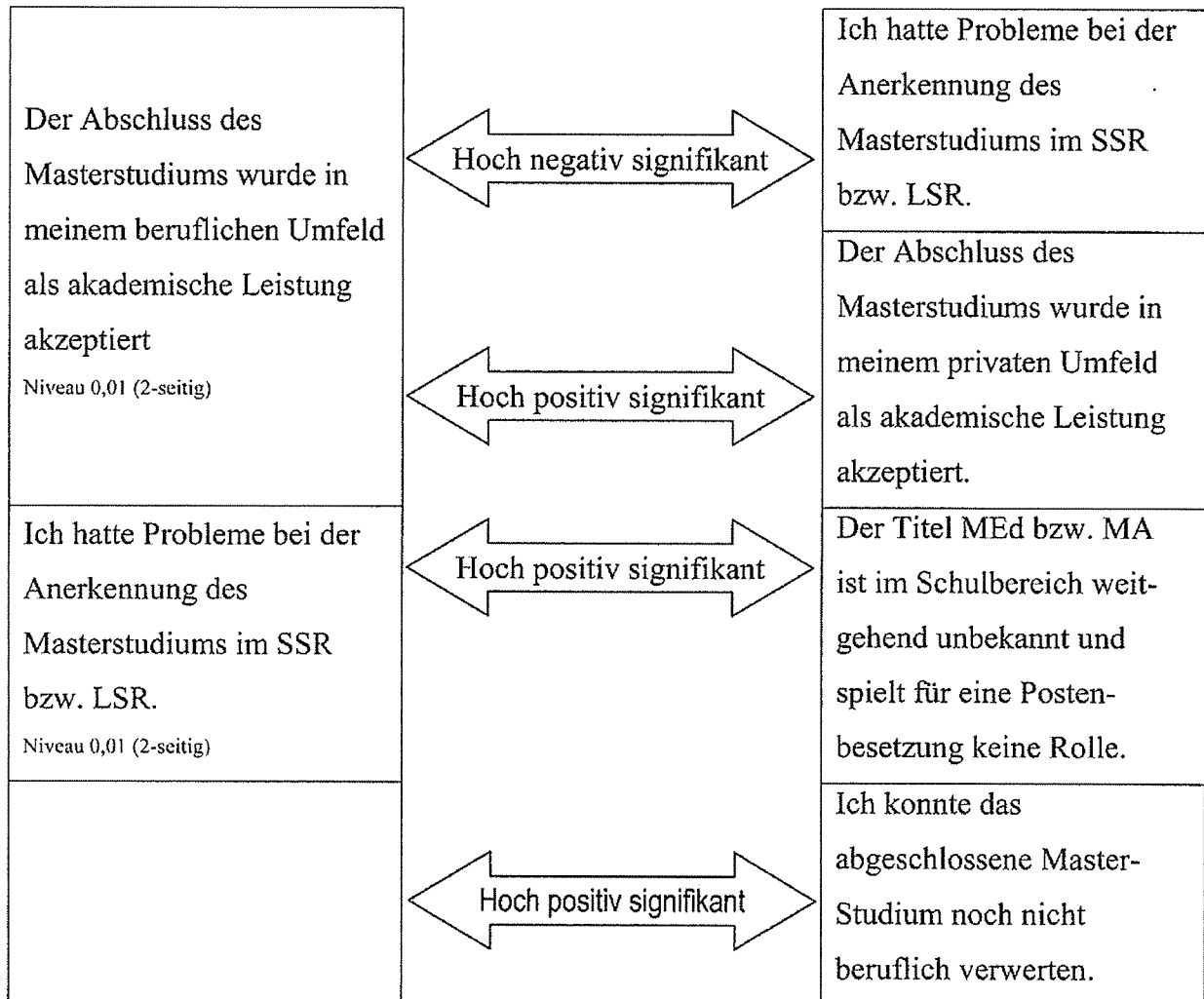
Eine Darstellung der Häufigkeiten der Items aus dem Bereich „Anerkennung und Verwertbarkeit“ des Studiums wird in folgender Tabelle gegeben:

Übersicht 6: Auflistung der Häufigkeiten aus dem Bereich „Anerkennung und Verwertbarkeit“

| Anerkennung und Verwertbarkeit | Zustimmung |
|---|------------|
| Der Abschluss des Masterstudiums wurde in meinem privaten Umfeld als akademische Leistung akzeptiert. | 76,0 % |
| Ich konnte das abgeschlossene Master-Studium noch nicht beruflich verwerten. | 73,7 % |
| Der Titel MEd bzw. MA ist im Schulbereich weitgehend unbekannt und spielt für eine Postenbesetzung keine Rolle. | 58,3 % |
| Der Abschluss des Masterstudiums wurde in meinem beruflichen Umfeld als akademische Leistung akzeptiert. | 45,8 % |
| Ich will das abgeschlossene Master-Studium derzeit nicht weiter beruflich verwerten. | 32,3 % |
| Ich hatte Probleme bei der Anerkennung des Masterstudiums im SSR bzw. LSR. | 26,0 % |
| Die akademische Graduierung zum MEd bzw. MA war Basis eines darauf angeschlossenen Doktoratsstudium. | 20,8 % |
| Ich konnte durch den erfolgreichen Abschluss eine Änderung meiner Arbeitssituation bewirken. | 11,5 % |
| Ich habe den Titel MEd bzw. MA an einer österreichischen Universität nostrifizieren lassen. | 7,3 % |

Die Analyse der Daten lässt die Interpretation zu, dass der Abschluss

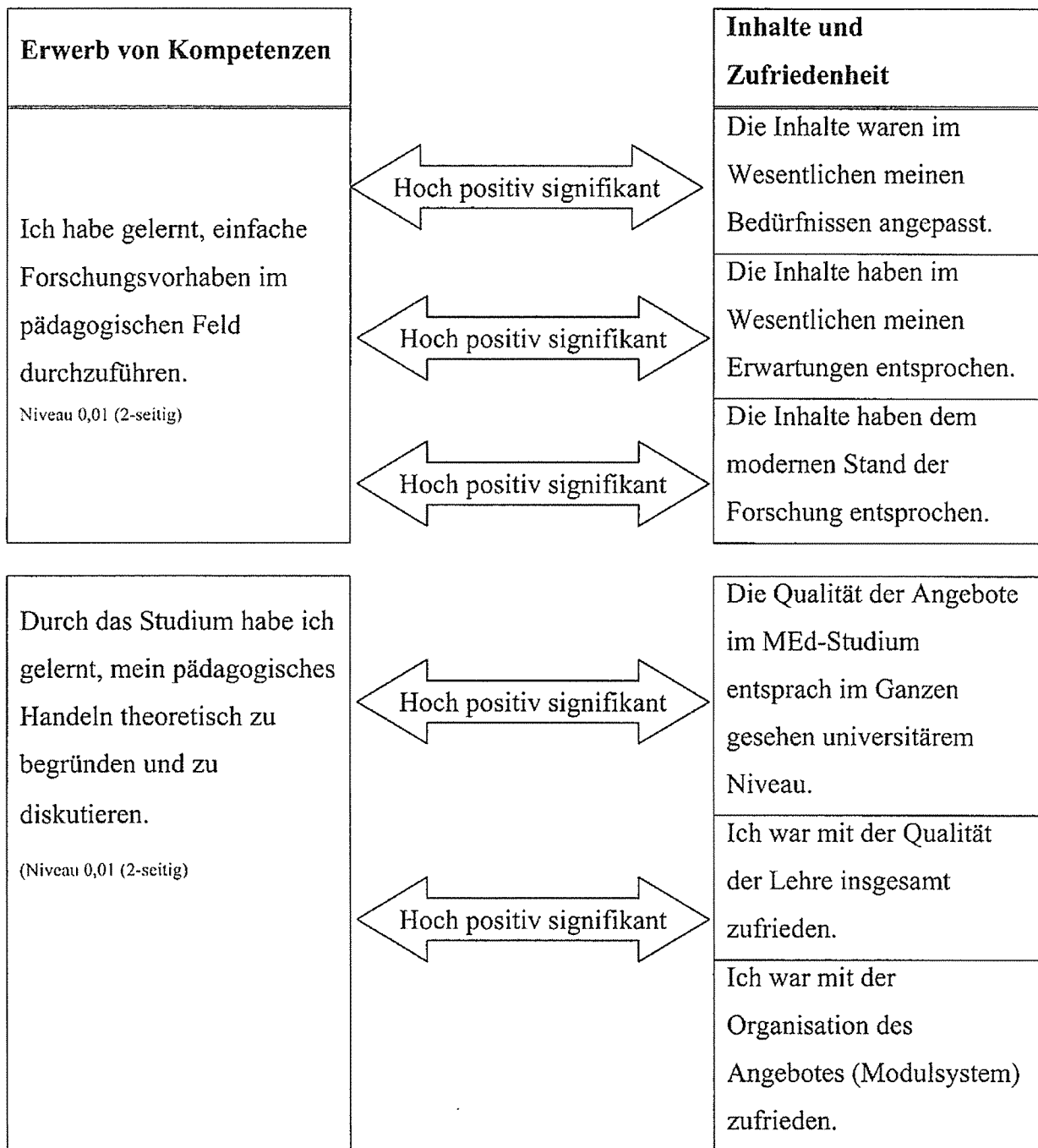
des Masterstudiums vor allem im beruflichen Bereich keine hohe „akademische“ Anerkennung erfuhr. Von den befragten Personen schlossen ca. 21% ein Doktoratsstudium an. Hier sei erwähnt, dass von diesem Personenkreis 10% das Studium explizit abgebrochen haben. 60% hatten zum Zeitpunkt der Befragung das Studium noch nicht abgeschlossen. Die Studienrichtung war zu 85% „Pädagogik“.



Übersicht 7: Darstellung von Korrelationen aus dem Bereich „Anerkennung und Verwertbarkeit“

Die Analyse der in der Tabelle stehenden Items scheint zu bestätigen, dass aufgrund des geringen Bekanntheitsgrades des Masterdiploms die Anerkennung in der Schulbehörde nicht gegeben ist und daher der Abschluss nicht als Ausgangspunkt einer Karriere gesehen werden kann. In der Folge werden bereichsübergreifende Zusammenhänge beschrieben, die für die Überprüfung der oben angeführten Hypothesen relevant sind.

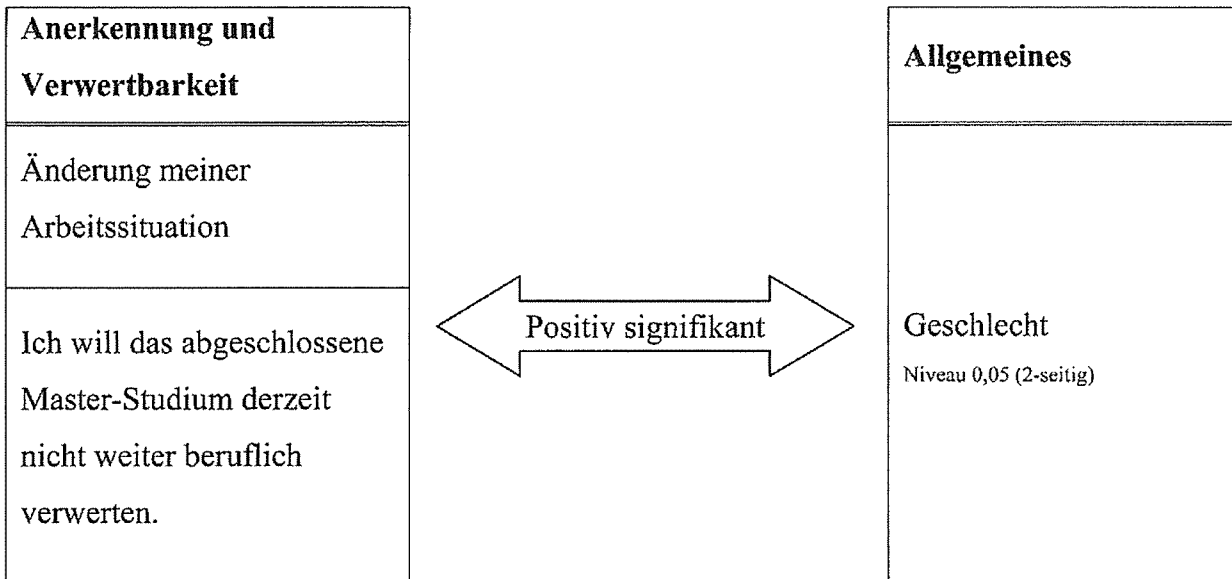
5.5. Bereichsübergreifende Zusammenhänge



Übersicht 8: Darstellung von Korrelationen von bereichsübergreifenden Zusammenhängen (Teil 1)

Die Darstellung lässt die Interpretation zu, dass die Absolvent/inn/en mit den erworbenen Kompetenzen und den Inhalten, der Qualität und der Organisation des Angebotes sehr zufrieden waren.

Der Zusammenhang zwischen dem Item „Änderung meiner Arbeitssituation“ (Bereich „Anerkennung und Verwertbarkeit“) und dem Item „Ge-



Übersicht 9: Darstellung von Korrelationen von bereichsübergreifenden Zusammenhängen (Teil 2)

schlecht“ (Bereich: „*Allgemeines*“) scheint darauf hinzudeuten, dass die weiblichen Absolventinnen in diesem Bereich mehr profitiert haben als die männlichen Absolventen. Der Zusammenhang von „Ich will das abgeschlossene Master-Studium derzeit nicht weiter beruflich verwerten“ (Bereich „*Anerkennung und Verwertbarkeit*“) und dem „Geschlecht“ (Bereich: „*Allgemeines*“) scheint ein Hinweis darauf zu sein, dass die weiblichen Absolventinnen das Studium eher verwerten wollen als ihre männlichen Kollegen.

6. Zusammenfassung

Ad These 1: Deutlich zu erkennen ist, dass das MEd-Studium zu einer Erweiterung der beruflichen Kompetenz und der Forschungskompetenz geführt hat. In diesem Zusammenhang muss aber herausgestrichen werden, dass kein Zusammenhang zwischen der Kompetenz zu forschen und dem tatsächlichen Nutzen für die tägliche Arbeit erkannt wird.

Ad These 2: Die Interpretation der Daten bezüglich der Anerkennung des MEd-Studiums lässt sich in zwei Ausprägungen unterteilen. Sowohl im privaten als auch beruflichen Bereich scheint die Anerkennung des MEd-Studiums als akademische Leistung in hohem Maße ge-

währleistet zu sein. Im Gegensatz dazu zeigt die Auswertung der Daten, dass die Anerkennung des Mastergrades in der Schulbehörde nicht gegeben ist.

Ad These 3: Unterstrichen wird diese Interpretation durch den Umstand, dass im beruflichen Feld der Abschluss des MEd-Studiums nicht unbedingt automatisch als Ausgangspunkt einer Karriere gesehen werden kann.

Ad These 4: Die Annahme, dass das MEd-Diplom nur zu einem geringen Teil als Ausgangsbasis für eine Weiterqualifizierung an einer Universität genutzt wird (Doktoratsstudium) hat sich in der Untersuchung durchaus bestätigt.

Ad These 5 und 6: Herauszustreichen ist jedoch, dass die Absolventen und Absolventinnen die Qualität des Angebotes durchaus als sehr hochwertig ansehen und die organisatorischen Rahmenbedingungen des Studienangebotes sehr geschätzt haben.

Abschließend ist festzustellen, dass der durch neun Studienjahre angebotene Studiengang MEd von den befragten Studierenden in hohem Maße geschätzt wurde. Nochmals sei aber darauf hingewiesen, dass eine Datenauswertung nur von 53% aller immatrikulierten Studierenden durchgeführt werden konnte. Es konnte gezeigt werden, dass Ausbildungsangebote, sofern die Rahmenbedingungen (Inhalt, Organisation und Struktur des Studienangebots) stimmig sind, auch von Berufstätigen angenommen werden, selbst wenn das Studium neben der zeitlichen Belastung auch mit (nicht unerheblichen) finanziellen Belastungen verknüpft ist.

Sehr deutlich tritt bei der Analyse der Daten die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu Tage. Die Absolvent/inn/en waren nicht in der Lage, die Relevanz forschender Tätigkeit für ihre praktische Arbeit zu erkennen. Bezüglich dieser Problematik gehen die Autoren davon aus, dass Theorie und Praxis sehr wohl aufeinander angewiesen sind, dass sich aber aus wissenschaftlichen Ergebnissen niemals eindeutige Rezepte ableiten lassen. Das bedeutet, dass sich zwischen der Menge an Theorien und der Anwendung im Einzelfall ein experimenteller Spielraum befindet, den Pädagog/inn/en selbst produktiv ausfüllen müssen.

Für künftige Masterstudienangebote in diesem Feld besteht die Herausforderung, sich dieses Spannungsfeldes anzunehmen und die Wechselbeziehung zwischen Theorie und Praxis deutlich(er) aufzuzeigen.

Literatur

- ELSNER, Frank (2002): Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows. Osnabrück: Universität Osnabrück.
- LAATZ, Wilfried (1993): Empirische Methoden. Ein Lehrbuch für Sozialwissenschaftler. Frankfurt am Main: Deutsch.
- GEISSLER, Birgit (2004): Das Individuum im Wohlfahrtsstaat: Lebenspolitik und Lebensplanung. In: Zeitschrift für Sozialreform 50 (1-2). Abrufbar unter: www.uni-bielefeld.de/soz/we/arbeit/geissler/ (01.02.2007).
- HALL, Douglas (²1994): Die Theorie der Laufbahnentwicklung in Organisationen. In: Duane Brown et al. (Hrsg.): Karriere-Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 455-489.
- KOCH, Lutz, (1995): Zur Logik des Lernens. Eine Skizze. In: Geißler, Harald (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation. Weinheim: Dt. Studienverlag, S. 79-94.
- MANDL, Heinz & KRAUSE, Ulrike Marie (2003): Learning competence for the knowledge society. In: Nistor, Nicolae, English, Susan & Wheeler, Steve (Eds.): Towards the Virtual University. International On-Line Learning Perspectives. Greenwich CT: Information Age Publishing, S. 65-86.
- MAYR, Johann; NIESKENS, Birgit (2004): Umstiege – Aufstiege – Ausstiege. Selbsterkundungsverfahren als Hilfsmittel zur Gestaltung der Lehrerlaufbahn. Abrufbar unter: http://www.ph-linz.at/uploads/Mayr&Nieskens_2004.pdf (15.06.2007).
- OSTERLOH, Margit (1994): Besinnung auf eigene Stärken – Personalarbeit als Kernkompetenz. Referat an der ZGP-Informationstagung vom 26. Mai 1994, Zürich.
- PRIEBE, Botho (2001): Anforderungen an eine zukunftsfähige Lehrerfortbildung und Curriculumsentwicklung. Abrufbar unter: <http://quiss.bildung-rp.de/quiss/presse/archiv/rede.pdf> (13.10.2005).
- REINMANN-ROTHMEIER, Gabi & MANDL, Heinz (1998): Auf dem Weg zur Entwicklung einer neuen Lernkultur. In H. Kubicek, Herbert et al. (Hrsg.): Lernort Multimedia. Heidelberg: Decker, S. 55-61.
- SCHÄRER, Hans Rudolf (2000): Lehrerbildung im Wandel: Grundlagen – Ansprüche – Impulse. Aarau: Verlag Sauerländer.
- SCHEIDL, Gerhard (2004): Lernstrategieförderung mit Computerunterstützung. Die Bedeutung des Designs einer multimedialen Lernumgebung für die För-

derung von Lernstrategien am Beispiel des Sprachenlernens. Dissertation Universität Wien – Institut für Erziehungswissenschaft.

SCHEIN, Edgar H. (1994): Karriere. Die verborgenen Muster in Ihrer beruflichen Entwicklung. Darmstadt: Seibt.

TEINER, Manfred, (2005): Studienführer MEd. Wien: Studienverein der Pädagogischen Akademie des Bundes.

WEYMANN, Ansgar (2004): Individuum – Institution – Gesellschaft. Erwachsenensozialisation im Lebenslauf. Hagener Studentexte zur Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zusammenfassung der Bachelorarbeit „Integration von 20 bis 35-jährigen Migrant/innen bosnischer Herkunft in das österreichische Gesellschafts- und Bildungssystem“ an der PH Wien

Amra AVDIC

Die Auseinandersetzung mit einem Thema, das mich persönlich betrifft, stellte sich anfangs als eine simple Aufgabe heraus, da meine Vorstellungen ziemlich exakt in eine bestimmte Richtung gingen, nämlich in jene, dass wahrscheinlich alle Bosnier/innen in ungefähr meinem Alter die gleichen Erlebnisse und Erfahrungen gemacht haben. Nicht nur die Gespräche mit meinem Betreuer über ein gewisses Maß an Objektivität und Distanz zur Thematik, sondern auch die Konversationen mit den Menschen ließen so plötzlich ein Potpourri an Erfahrungen, Erlebnissen und Meinungen entstehen, die sich letztendlich nicht mit allen meinen Sichtweisen decken konnten. Um kein falsches Bild entstehen zu lassen, muss erwähnt werden, dass diese Fülle an unterschiedlichen Informationen meine Arbeit besonders positiv beeinflusst hat und mir persönlich ganz neue Wege geöffnet hat.

Obgleich die Definitionen des Begriffs Integration die verschiedensten Sichtweisen aufzeigen, so erschloss die qualitative Befragung von 30 Bosnier/inne/n im Alter von 20 bis 35 Jahren zur Integration in das österreichische Gesellschafts- und Bildungssystem interessante Denkmuster.

Die Situation von Flüchtlingen beschreiben alle Interviewten als schwierig oder turbulent, insbesondere jedoch jene, die keine Verwandten oder Bekannten in Österreich hatten. In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass Flüchtlinge gefährliche Grenzen überwinden müssen, im Aufnahmeland dennoch nicht in Sicherheit sind und unter meist schlechten Be-

dingungen leben müssen (vgl. BAER 1990, S. 10). Darüber hinaus erfahren Flüchtlinge einen Verlust von Besitz, Eigentum und Beruf, Prestige und Status sowie von familiären Beziehungen und sozialen Netzwerken, von Heimat und Identität (vgl. LÜTTINGER 1989, zit.n. KARLEGGER 1995, S. 34). Alle Befragten sprechen ebenso über die damals vorherrschenden, negativen Gefühle im Bezug auf den Krieg und seine Konsequenzen im Allgemeinen. Allerdings ist anzumerken, dass jene Personen, welche Verwandte oder Bekannte in Österreich hatten, wesentlich mehr Sicherheit in allen Bereichen empfanden. Die Bedeutung des familiären Umfeldes wird im Folgenden erläutert.

Die Wohnsituation stellte vor allem für jene Befragten, welche in Flüchtlingslagern untergebracht waren, eine große Belastung dar. Unsicherheit sowie katastrophale hygienische Verhältnisse waren die am häufigsten genannten Gründe hierfür. In den Presseaussendungen heißt es zu diesem Thema: „*Die Lagersituation ist auf die Dauer unerträglich. Es kann zu Aggression bis hin zur Kleinkriminalität und dem Untertauchen in die Illegalität kommen*“ (Presseaussendung der ÖVP 1993, S. 8).

Die Formen der Unterstützung, welche für die Flüchtlinge bereitgestellt wurden, bestanden aus staatlichen Beihilfen, Donationen von Hilfsorganisationen sowie persönlicher Betreuung. Die Höhe der Unterstützungen, welche einige der Respondent/inn/en erhalten haben, deckt sich mit den aus den Materialien des Innenministeriums ersichtlichen Informationen hierzu. Hier wird von Unterstützungen über öS 1 500,- sowie von einem umfassenden Krankenversicherungsschutz berichtet. HOLZER und MÜNZ (1994, S. 60) berichten in diesem Zusammenhang von Flüchtlingen, die sich bei Verwandten oder Bekannten aufhielten und somit keine Unterstützung beanspruchten. Dies konnten die betroffenen Interviewpartner/innen bestätigen. Weiters spielte die persönliche Betreuung der Flüchtlinge eine wichtige Rolle, denn diese vermittelte den Menschen ein Gefühl der Sicherheit. Dennoch bleibt zu erwähnen, dass alle Befragten anfangs die Hoffnung auf eine baldige Rückkehr ins Heimatland hatten. Dieser Wunsch bildet für BERRY (1989, zit. n. KARLEGGER 1995, S. 34) den entscheidenden Unterschied zwischen Flüchtlingen und Migrant/innen.

Seelischen sowie materiellen Beistand leistete für alle Gesprächspartner/innen vor allem das familiäre Umfeld. Viele begründen dadurch vor al-

lem auch ihren heutigen Status in Österreich. BECK-GERNSHEIM berichtet über die Wichtigkeit der Familie, die in vielen Fällen, angesichts der Desorientierung in der neuen Umgebung einen „zentralen Ort der Identitätsfindung und -sicherung“ (BECK-GERNSHEIM 2004, S. 39) darstellt. Den Grund hierfür sieht er in der meist ablehnenden Haltung der Mehrheitsgesellschaft, welche die Betroffenen dazu bewegt, Schutz in der Familie zu suchen. GOEKE (2007, S. 137) hebt die Bedeutung des familiären Umfeldes ebenso hervor.

Erwähnenswerte negative Erfahrungen als Flüchtling bzw. Ausländer/in in Österreich hatte nahezu keine/r der Interviewpartner/innen, jedoch berichteten diese Personen von Sprachbarrieren beispielsweise in der Schule oder bei Behördengängen, welche sie als negativ in Erinnerung haben. In diesem Kontext sieht ROBERSON (1992, zit. n. KARLEGGER 1995, S. 34) eine Problematik im Status von Flüchtlingen, welche oft sowohl von Einheimischen als auch von Flüchtlingsbetreuer/innen als arm, potenziell unehrlich und unersättlich in ihren Forderungen wahrgenommen und somit stereotypisiert werden. Auch SASSEN beschreibt, dass Migrant/inn/en meist als „Fremde, die ihre Aufnahme in reicheren Ländern erbitten, erzwingen oder erschleichen wollen“ (SASSEN 1996, S. 13), angesehen werden.

Die Schulformen, welche die Flüchtlingskinder besuchten, lassen sich in zwei Hauptkategorien einteilen. Einerseits wurden an einigen Schulen „Flüchtlingsklassen“ eingerichtet, andererseits besuchten einige der Interviewten zu dieser Zeit österreichische Schulen, welche teilweise Förderungsmaßnahmen anboten. Beide Schulformen erwiesen sich als positiv im Bezug auf die Spracherlernung. Aus den angeführten Presseaussendungen geht die Forderung nach Sprachkursen und Kursen zur Aus- und Weiterbildung der Flüchtlinge sowie nach der Vermittlung der christlichen Religion in den Schulen hervor, welche zu einem Verständnis des fremden Landes beitragen sollte.

Darüber hinaus sind die teilweise aussichtslosen Beschäftigungsmöglichkeiten zu erwähnen, welche für viele der Betroffenen eine Barriere darstellten. Obgleich aus den Presseaussendungen ersichtlich ist, dass eine Debatte um die Beschäftigungsmöglichkeiten von bosnischen Flüchtlingen geführt wurde, hatten einige der Befragten keinen Zugang zum Arbeits-

markt. Nach Angaben der Presseaussendungen waren dies 5 000 bis 10 000 Personen. Aus diesem Grund handelten einige der Gesprächspartner/innen aus Eigeninitiative und fanden Arbeitsmöglichkeiten, meist solche, für die kein/e Österreicher/in gewonnen werden konnte. Diese Angaben decken sich ebenso mit den Aussagen der befragten Personen.

Eine „gut integrierte“ Person beschreiben die Respondent/inn/en mit folgenden Aussagen: Beherrschung der Sprache in einem für den Alltag notwendigen Ausmaß, Vorhandensein von Wohnsitz, Arbeitsplatz, Ausbildung, Akzeptanz der österreichischen Sitten und Bräuche sowie Ausübung der eigenen Traditionen und Respekt gegenüber dem Gesetz. Am ehesten sind diese Angaben mit der Definition von ÖZTÜRK vergleichbar, welche Integration als einen „*vielseitigen Prozess*“ (ÖZTÜRK 2006, S. 65) sieht, an dem sowohl die Eingewanderten als auch die Aufnahmegesellschaft teilnehmen. Keinesfalls sind diese Aussagen aber mit den in der Literatur erwähnten Konzepten der „*perfekten Eingliederung*“ (FASSMANN o.J., www.bmi.gv.at/downloadarea/gfk/HeinzFassmann.pdf, Abruf am 23.12.2007) ohne „*kulturelle Freiräume*“ (ebd.), i.e. Assimilation vergleichbar.

Die Bedeutung der Spracherlernung erkennen alle Gesprächspartner/innen und heben diese besonders hervor. CUMMINS hebt allerdings hervor, dass „*zunächst eine ausreichende Kompetenz in der Erstsprache erreicht sein muss, bevor der Zweitsprachenerwerb einen positiven Einfluss auf die intellektuelle Entwicklung des Kindes haben kann*“ (CUMMINS zit. n. AUERNHEIMER 1995, S. 208).

„*Things turn out best for people who make the best out of the way things turn out*“ (John Wooden). Dieses Zitat beschreibt wohl am treffendsten die Situation der jungen Bosnier/innen in Österreich. Gebrochen vom Schicksal haben es dennoch viele der Betroffenen geschafft, das Tor, welches sie aus dem düsteren Tal des Flüchtlingsdaseins in eine positive Welt führt, zu finden, die das „gute alte“ Leben wieder zurückzugeben scheint. Das Tor geöffnet haben sie allerdings mit Hilfe der Familie und allen ihnen gut gesinnten Menschen in Österreich – und dies waren viele Menschen!

Literatur

- AUERNHEIMER, Georg (²1995): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- BAER, Gerhard (1990): Welt im Umbruch. In: Baer, Gerhard und Hammacher, Susanne (Hrsg.): Menschen in Bewegung. Reise – Migration – Flucht. Basel: Birkhäuser Verlag. S. 5-13.
- BECK-GERNSHEIM, Elisabeth (2004): Wir und die Anderen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- FASSMANN, Heinz (o.J): 10 Anmerkungen zum Begriff und Konzept von Integration. Abrufbar unter: www.bmi.gv.at/downloadarea/gfk/HeinzFassmann.pdf (23.12.2007).
- GOEKE, Pascal (2007): Transnationale Migrationen. Post-jugoslawische Biografien in der Weltgesellschaft. Bielefeld: Transcript Verlag.
- HOLZER, Werner & MÜNZ, Rainer (1994): Wissen und Einstellungen zu Migration, ausländischer Bevölkerung und staatlicher Ausländerpolitik in Österreich. Wien: Institut für Demographie der österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- KARLEGGER, Ingrid (1995): Bosnische Flüchtlingsfrauen in einem Wiener Flüchtlingslager: Pilotstudie zur Erfassung der psychischen und physischen Befindlichkeit infolge des Krieges, der Flucht und der Lebensbedingungen im Flüchtlingslager. Diplomarbeit an der Universität Wien.
- ÖZTÜRK, Halit (2007): Wege zur Integration. Lebenswelten muslimischer Jugendlicher in Deutschland. Bielefeld: Transcript Verlag.
- SASSEN, Saskia (1996): Migranten, Siedler, Flüchtlinge. Von der Massenauswanderung zur Festung Europa. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Zusammenfassung der Bachelorarbeit „Disziplin im Unterricht. Ein Vergleich zwischen Österreich und der Tschechischen Republik“ an der PH Wien

Viktoria VERONESE

Meine kurze Berufserfahrung an einer Polytechnischen Schule zeigt, dass Disziplin im Unterricht offenbar von immer größerer Bedeutung wird. Dieses Thema interessierte mich aber schon während meiner Ausbildung. Die von mir eingesehene Literatur ist breit gefächert, wobei mir die Streitschriften BUEBS (2008), die für einen großen Medienrummel sorgten, als nicht zeitgemäß erschienen. Eine Rückkehr zu konventionellen Disziplinierungsmaßnahmen der Vergangenheit kann der gegenwärtigen Situation im Unterricht nicht dienlich sein.

Die Fachliteratur die von mir als zielführend und wegweisend betrachtet wurde, sieht die Disziplin nicht mehr im unreflektierten Befolgen von Regeln. Regelkonformes Verhalten von Schüler/inne/n entsteht aus der Wechselwirkung der Beziehung zu Lehrer/in, Familie, Freund/inn/en oder Klassenkamerad/inn/en aber auch im Rahmen von Unterrichtsinhalten. Stellt man dieser Definition die Antworten der Studie gegenüber, so sieht man, dass respektvolles Miteinander, Einhalten von Regeln, Aufmerksamkeit für etwas, Konzentration auf etwas in diesen Beziehungen erlernt und geübt wird.

Die in dieser Studie angeführten Disziplinierungsmaßnahmen sind vielfältig. Im theoretischen Teil wird davon ausgegangen, dass die unterschiedlichen Schüler/innenpersönlichkeiten zu einer Individualisierung der erzieherischen Mittel führen. Erweitert man diesen Ansatz auch noch durch die Vielfalt von Lehrer/innenpersönlichkeiten, so ergibt sich eine große Anzahl

von individualisierten, auf die Persönlichkeit der Schülerin bzw. des Schülers angepassten Disziplinierungsmaßnahmen. Auf die Komplexität dieses Themas konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen werden. Weitere Untersuchungen würden hier ein differenzierteres Bild vermitteln. Die sehr praxisnahe Literatur gab mir einige Denkanstöße und Ideen für die Umsetzung meiner Erziehungsziele.

Die Ausführungen zur geschichtlichen Entwicklung der beiden Schulsysteme zeigen wie eng die beiden nationalen Bildungssysteme zum jetzigen Zeitpunkt miteinander verknüpft sind und sich nur ansatzweise von tradierten Bildungsvorstellungen zu lösen vermögen. Die kommunistische Ära in der Tschechischen Republik veränderte nachhaltig pädagogische Ideologien. Im postkommunistischen Bildungssystem wurde die vom Kommunismus propagierte Gesamtschule wieder abgeschafft. In Österreich befinden wir uns derzeit in einer spannenden Situation. Die Entwicklung in der Tschechischen Republik zeigt aber, dass die Einführung der Gesamtschule in Österreich nur durch konsequentes Beharren auf einer Änderung im Bildungssystem gelingen kann.

Das Verstehen der Wechselwirkung von Schüler/inne/n, Lehrer/inne/n und den zu vermittelnden Inhalten ist ein Grundpfeiler der Pädagogik. So ist die Rolle der Lehrerin bzw. des Lehrers nicht auf Wissensvermittlung beschränkt. Diszipliniertes Miteinander kann durch das Schaffen einer guten Lernatmosphäre, einem gut vorbereiteten Unterricht, aber auch durch das gemeinsame Erstellen von Regeln entstehen. Die Ergebnisse aus den Interviews bestätigen hier die von mir verwendete Fachliteratur. Die Arbeit der Schülerin bzw. des Schülers liegt in ihrer/seiner persönlichen Entwicklung, wie auch immer sie von Freud, Piaget oder Erikson definiert wird. Die Frage nach dem erwünschten Verhalten der Schüler/innen beschreibt die Rolle, welche den Schüler/inne/n von den Lehrer/inne/n zugeschrieben wird. Der/die aufmerksame, konzentrierte, respektvolle, ordentliche, sich weiterbildende Schüler/in wird, egal auf welche Attribute der Schwerpunkt gelegt wird, wohl immer nur ein Idealbild bleiben.

In den Interviews zeigt sich, dass vor allem Junglehrerinnen dem Lehrinhalt als wesentliches Element zur Erreichung von Disziplin große Bedeutung beimessen. Diese Lehrer/innen sehen sich auch als Rollenvorbild und versuchen durch Gruppenarbeitsphasen im Unterricht und gute Vorbe-

reitung gewünschtes Verhalten zu vermitteln. Die Theorie zu diesem Punkt sieht die Wichtigkeit des Lehrinhalts ähnlich gelagert. Das soziale Lernen, ein methodisch-didaktisch gut aufbereiteter Unterricht und die Ritualisierung von Verhalten als mögliches Mittel sind positive Verstärker. Bei der Frage nach Ritualen kam es allerdings zu missverständlichen Antworten, was bedauerlicherweise auf eine mangelhafte Vorgabe meinerseits zurückzuführen ist.

Festgehalten wurden auch die verschiedenen Lerntheorien um diese mit dem Erlernen von diszipliniertem in Verbindung zu setzen; deren praktische Umsetzung war Thema der Interviews. Die gegebenen Antworten konnten hier keine eindeutige Gemeinsamkeit feststellen lassen, da diese Theorien von den einzelnen Lehrerinnen unterschiedlich interpretiert wurden.

Im Bewusstsein der Tatsache, dass nur zwölf Lehrerinnen befragt wurden, kann diese Studie nur als Momentaufnahme gesehen werden. Die Befragung der tschechischen Lehrerinnen stellte sich auf Grund der teilweise nicht so guten Englischkenntnisse als teils umständlich dar, weshalb es den Antworten an Ausführlichkeit fehlt. Dennoch war ein Vergleich der ausgewerteten Daten möglich. Vor allem bei der Frage nach dem erwünschten Verhalten zeigte sich eine ausgeprägte Gemeinsamkeit hinsichtlich des geäußerten Wunsches nach Schüler/innenaufmerksamkeit.

Der größte Unterschied konnte zur Frage nach der Bedeutung von Disziplin als Inhalt der Lehrer/innenausbildung festgestellt werden. Hier konnten nur die tschechischen Lehrerinnen, die ihre Ausbildung im Kommunismus absolvierten, Disziplin als Lehrinhalt erwähnen. Weder die jüngeren tschechischen Lehrerinnen noch die österreichischen Lehrerinnen erwähnten eine explizite Darstellung und Bearbeitung des Themas in ihrer Ausbildung. Keine der Probandinnen sieht allerdings eine Fortbildung zu diesem Thema als notwendig an.

Dank der vorliegenden Studien von SEEBAUER aus den Jahren 1997 und 2002 lässt sich ein nuancierteres Bild der Ergebnisse zeichnen. Dadurch gewinnt diese Studie eine zeitliche Dimension, die nicht interpretiert wurde, aber möglicherweise in einer Fortführung dieser Arbeit resultieren könnte.

Literatur

- BUEB, Bernhard (2008): Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Berlin: Ullstein Taschenbuch Verlag.
- SEEBAUER, Renate (1997): Lehrer(in) sein in Mitteleuropa. Eine empirische Studie in Erkundungsabsicht. In: Europahaus Burgenland (Hrsg.). Wien: Mandelbaum.
- SEEBAUER, Renate (2002): LehrerIn-Sein zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie im europäischen Vergleich. Wien: Mandelbaum.

Service

Auswertung von qualitativen Interviews: ein Überblick

Angelika PASEKA

Qualitative Forschung gilt als Textwissenschaft, weil die Basis für die interpretative Arbeit Texte sind. Verbale Daten werden in Interviews oder Gruppendiskussionen erhoben und anschließend transkribiert, das heißt nach bestimmten Regeln zu Papier gebracht. Visuelle Daten kommen durch Beobachtungen, Bilder oder Filme zustande. Diese müssen protokolliert und beschrieben und damit sprachlich gefasst werden, um sie einer Interpretation zugänglich zu machen.

Texte können nach verschiedenen Aspekten analysiert werden (vgl. FRIEDRICHS 1973, S. 314 ff; MAYRING 2003; ATTESLANDER 2003, S. 215 ff.; LAMNEK 2005, S. 478 ff.). Ziel des folgenden Beitrags ist es, die einzelnen Auswertungsebenen und Auswertungsverfahren überblicksartig vorzustellen.

1. Analyseebene Sprache

Zunächst lassen sich Texte linguistischen Analysen unterziehen. Dazu gibt es die *Semiotik* (griech. semeion = Kennzeichen) als „Lehre von den Zeichen und Ausdrücken bzw. den Zeichen- und Ausdrucksverbindungen, die als Mittel menschlicher Verständigung dienen“ (HARTFIEL & HILLMANN 1972, S. 678). Sie lässt sich wieder in drei Teilbereiche unterteilen: Die *Syntaktik* analysiert die Beziehung von sprachlichen Elementen in einem Satz, den Satzbau und die Regeln, nach denen Wörter zu Sätzen zusammengestellt sind; die *Semantik* setzt sich mit der Bedeutung (dem Sinngehalt) von

sprachlichen, aber auch bildlichen Zeichen und Zeichenfolgen auseinander; die *Pragmatik* schließlich befasst sich mit dem sprachlichen Handeln, konkret mit dem Zusammenhang zwischen dem Gebrauch von Zeichen und ihren Benutzer/inne/n, dem intendierten Handlungszweck und dem situativen Kontext der Entstehung.

2. Analyseebene Kontext

Eine zweite Analyseebene beschäftigt sich mit dem Kontext, den Bedingungen der Textentstehung und die Wirkung von Texten auf Rezipient/inn/en. Dabei lassen sich folgende Elemente der Analyse unterscheiden (vgl. ATTESLANDER 2003, S. 217):

- Sender/in: Wer sagt etwas, in welcher Situation, wann und zu welchem Zweck?
- Empfänger/in: An wen ist die Aussage gerichtet und wie nimmt diese/r die Aussage auf?
- Soziale Situation, in der der Kommunikationsprozess stattfindet: Welche Handlungsstrukturen, Normen und Wertvorstellungen liegen der Kommunikation zugrunde?

3. Analyseebene Inhalt

Hier bieten sich – entsprechend der klassischen Einteilung in der Bildungsforschung – quantitative und qualitative Analysen an (vgl. HAGER & PASEKA 2005). Die zu wählende Analyseform richtet sich zum einen nach der Art des geführten Interviews (vgl. Überblick in PASEKA 2007), zum anderen nach dem Forschungsinteresse, wobei auch ein Methodenmix zur Anwendung gelangen kann (vgl. dazu als Beispiel PASEKA 2005).

Bei der *quantitativen Analyse* von Texten steht das Kriterium „Messen“ im Vordergrund und es geht um die Erfassung von manifesten Inhalten. LAMNEK (2005, S. 501) spricht daher von einer „*reduktiven Inhaltsanalyse*“. Als „*einfachste Art inhaltsanalytischer Arbeit*“ bezeichnet MAYRING (2003, S. 13 f.) die Frequenzanalyse. Dabei wird nach bestimmten Elementen in den verschriftlichten Interviews gesucht, diese werden gezählt und bezogen auf Häufigkeit mit anderen Interviews verglichen. Für eine solche

zählende Auswertung müssen Kategoriensysteme erstellt und die einzelnen Kategorien definiert werden. Nach der Festlegung von Analyseeinheiten werden die Texte kodiert und die Ergebnisse anschließend nach Häufigkeiten des Auftretens verglichen. Als zweite Technik beschreibt MAYRING (2003, S. 15 f.) die Valenz- und Intensitätsanalyse. Dabei werden vorhandene Texte bzw. bestimmte Textbestandteile nach einer zwei- oder mehrstufigen Einschätzskala skaliert, d.h. es werden zunächst bestimmte Variablen definiert, die untersucht werden sollen, sowie Skalenpunkte als Ausprägungen pro Variable festgelegt. Die Skala kann bipolar angelegt sein (plus – minus, stark – schwach) oder mehrstufig als Ratingskala (sehr stark – stark – mittel – weniger stark – gar nicht). In beiden Verfahren lassen sich Häufigkeitstabellen erstellen und die Daten können statistisch verarbeitet werden.

In der *qualitativen Textanalyse* werden nicht nur die manifesten Inhalte erfasst, sondern auch die in den Texten eingebetteten latenten Strukturen und Muster. Den Kriterien der qualitativen Forschung soll in der Auswertung entsprochen werden. Ziel ist die „*Interpretation symbolisch-kommunikativ vermittelter Interaktion in einem wissenschaftlichen Diskurs*“ (LAMNEK 2005, S. 480).

Im Zentrum der Auswertung steht die Interpretation von vorliegenden Texten, die das Ergebnis der Erhebungsphase darstellen. Allerdings werden in den einzelnen Verfahren, die sich dem qualitativen Paradigma verpflichtet fühlen, unterschiedliche Schwerpunkte der Analyse gesetzt, je nachdem ob sie die vorhandenen Texte eher zusammenfassen, das ihnen zugrunde liegende Verständnis explizieren, ob und wie sie nach Ordnungskriterien suchen und die Texte damit strukturieren.

Grundsätzlich lassen sich zwei große Gruppen an Auswertungsverfahren unterscheiden (vgl. FROSCHAUER & LUEGER 2003, S. 89 ff.; LAMNEK 2005, S. 513 ff.; FLICK 2006, S. 308 ff.):

Verfahren zur Reduktion der Ursprungstexte: Die Auswertung orientiert sich an der inhaltlichen Struktur und an den manifesten Inhalten. Es werden Zusammenfassungen erstellt und Kategorisierungen vorgenommen. Ziel ist es, einen Überblick über die Daten und die ihnen enthaltenen Themen zu bekommen, Vergleiche anzustellen, ev. Häufigkeiten zu bestimmen.

a) *Kodierende Verfahren* basieren auf der Grounded Theory von Glaser & Strauss (vgl. STRAUSS 1994, GLASER & STRAUSS 1998). Ziel ist es,

in den Daten Indikatoren für das interessierende Phänomen zu suchen. „Codieren kann als Verschlüsseln oder Übersetzen von Daten bezeichnet werden und umfasst die Benennung von Konzepten wie auch ihre nähere Erläuterung und Diskussion“ (BÖHM 2007, S. 476). Zunächst werden aus dem Material „natürliche Codes“ oder „In-vivo-Codes“ (ebd., S. 479) extrahiert. Das sind solche Codes, die nahe am Material bleiben und von den Interviewten selbst verwendet werden. „Theoretische Codes“ sind hingegen solche, die von den Forscher/inne/n formuliert werden und die auf deren Fach- und Hintergrundwissen basieren (vgl. STRAUSS 1994, S. 64 f.). Aus dem Vergleichen der Codes bzw. deren Ausprägungen werden Fallgeschichten rekonstruiert und die Erkenntnisse zu einer Theorie verdichtet.

- b) Ziel der *Qualitativen Inhaltsanalyse* ist „die systematische Bearbeitung von Kommunikationsmaterial“ (MAYRING 2007, S. 468). Diese Methode wurde von Mayring ausgearbeitet und in zahlreichen Publikationen sehr ausführlich beschrieben (siehe dazu genauer Fridrich in diesem Band).
- c) *Globalauswertung* meint die fallbezogene Aufbereitung von Texten. Ziel ist es, vorhandenes umfangreiches Interviewmaterial zu sichten und übersichtlich darzustellen. Dabei werden die Interviews in ihren wesentlichen Zügen deskriptiv und nach inhaltlichen Aspekten zusammengefasst, um erste Besonderheiten zu erkennen. Globalauswertungen stellen oft den ersten Schritt für weitere Auswertungsverfahren dar. Vielfach werden daher offene Fragen für die nächsten Auswertungsschritte formuliert.

Verfahren, in denen es zu einer *Vermehrung von Textmaterial* kommt, zielen auf eine sehr genaue Interpretation. Dazu werden einzelne Passagen des Ursprungstextes ausgewählt und einzelne Sequenzen werden mit Hilfe genau festgelegter Schritte genauer analysiert (sequenzielle Analysen). Dabei steht die Analyse latenter Sinnstrukturen im Vordergrund. Die Interpretation konzentriert sich auf die textliche Feinstruktur. Dabei lassen sich folgende Verfahren unterscheiden:

- a) *Konversationsanalysen* dienen dazu, „auf einem strikt empirischen Weg“ die „soziale Interaktion als einen fortwährenden Prozess der Hervorbringung und Absicherung sinnhafter sozialer Ordnung“ zu analy-

sieren (BERGMANN 2007b, S. 525). Hintergrund ist die Annahme, dass in Interviews die Gesprächspartner/innen jede Äußerung des jeweils Anderen im konkreten Kontext analysieren, interpretieren, auf Verständlichkeit prüfen und ihr eigenen Äußerungen danach ausrichten. Theoretischer Hintergrund ist die Ethnomethodologie, wobei sich „ethno“ auf die Orientierungsschemata bezieht, die sich je nach (Sub-) Kulturen unterscheiden können, und Methodologie verweist darauf, dass es um Methoden und Techniken als konstitutive Prinzipien geht, die Menschen im alltäglichen Handeln anwenden, sodass eine sinnhafte Ordnung entsteht. Diese „Methoden“ gilt es zu entdecken (vgl. RICHTER 1995, S. 92 ff.; BERGMANN 2007a).

- b) *Narrative Analysen* dienen der Auswertung von narrativ-biographischen Interviews. Ziel ist es die Deutungen der interviewten Personen in den spezifischen Handlungsfeldern, die Thema der Interviews waren, zu rekonstruieren. Die Interviews werden zunächst einer formalen Analyse unterzogen werden, d.h. es wird die Binnenstruktur der Interviews nach den verschiedenen Phasen (Einleitung, Erzählphase, Nachfragephase) analysiert und nach Textsorten (Argumentationstexte, Beschreibungen, Erzählungen) gesucht. Die inhaltliche Analyse verläuft in vier Schritten, wobei diese für jedes Interviewsegment durchlaufen werden: Suche nach (1) unterschiedlichen kommunikativen Schemata und (2) nach Erzählketten, (3) Rekonstruktion eines Entwicklungspfades und (4) Herausarbeitung eines Handlungsmusters (vgl. HERMANN 1991; LAMNEK 2005, S. 697 ff.).
- c) Als eines der umstrittensten Verfahren in der qualitativen Forschung gilt die *Objektive Hermeneutik*, die von Ulrich Oevermann u.a. (1979) entwickelt wurde. Ziel ist es, „Strukturen“ zu erfassen und aufzudecken. Hintergrund ist die Annahme, dass jedes soziale Handeln regelgeleitet ist. Diese Regeln existieren daher in großer Zahl und für alle Lebensbereiche. Sie bringen Ordnung in die Welt und schaffen Sicherheit. Der Sprache kommt dabei als „Transporteur“ dieser Regeln ein zentraler Stellenwert zu. Diese Strukturen existieren unabhängig vom Bewusstsein der Subjekte. Es wird ihnen eine eigengesetzliche Realität zugestanden, die mit einem speziellen Verfahren zu rekonstruieren sind. „Mit der objektiven Hermeneutik soll dasjenige Interpretations-

verfahren bestimmt sein, das zur Aufschlüsselung dieser Realität benötigt wird“ (OEVERMANN u.a. 1979, S. 381). Für die Umsetzung im praktischen Forschungsalltag wurden genaue Regeln und Verfahrensschritte entwickelt (siehe genauer WERNET 2006).

- d) Die *Dokumentarische Methode*, wie sie von Bohnsack u.a. entwickelt wurde, zielt darauf ab, die Handlungspraxis und das ihr zugrunde liegende inkorporierte Orientierungswissen zu rekonstruieren (daher: rekonstruktives Verfahren), wobei dieses Wissen das Handeln unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn strukturiert. Um diesen Anspruch umzusetzen, werden vier Arbeitsschritte vorgeschlagen: (1) formulierende Interpretation, das heißt systematische und deskriptive Zusammenfassung des Gesagten; (2) reflektierende Interpretation, d.h. Analyse des Herstellungsprozesses und des Orientierungsrahmens; (3) Fallbeschreibung, d.h. Zusammenfassung der Gesamtgestalt des Falles; (4) Typenbildung, d.h. homologe, immer wieder kehrende Sinnmuster werden sichtbar gemacht. Zentrales Element der Dokumentarischen Methode ist die komparative Analyse, wobei dabei (im Gegensatz zur Objektiven Hermeneutik) mit empirischen Vergleichshorizonten aus der Fülle des Materials (d.h. mit Dokumenten) gearbeitet wird (vgl. NOHL 2006; BOHNSACK 2007).

Literatur

- ATTESLANDER, Peter (¹⁰2003): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin + New York.
- BERGMANN, Jörg R. (⁵2007a): Ethnomethodologie. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg, S. 118-135.
- BERGMANN, Jörg R. (⁵2007b): Konversationsanalyse. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg, S. 524-537.
- BÖHM, Andreas (⁵2007): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg, S. 475-485.
- BOHNSACK, Ralf (⁶2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen + Farmington Hills.
- FLICK, Uwe (⁴2006): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek b. Hamburg.

- FRIEDRICHS, Jürgen (1979): Methoden empirischer Sozialforschung. Reinbek b. Hamburg.
- FROSCHAUER, Ulrike; LUEGER, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien.
- GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern u.a.
- HAGER, Christina; PASEKA, Angelika (2005): Methoden in der Bildungsforschung. In: Journal für Bildungsforschung an der Pädagogischen Akademie des Bundes, S. 105-118.
- HARTFIEL, Günter; HILLMANN, Karl-Heinz (³1972): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart.
- HERMANN, Harry (1991): Narratives Interview. In: Flick, Uwe; u.a. (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München, S. 182-186.
- LAMNEK, Siegfried (⁴2005): Qualitative Sozialforschung. Weinheim + Basel.
- MAYRING, Philipp (⁵2007): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg, S. 468-475.
- MAYRING, Philipp (⁸2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.
- NOHL, Arnd-Michael (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- OEVERMANN, Ulrich; u.a. (1979): Die Methodologie der „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeinen forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart, S. 352-434.
- PASEKA, Angelika (2005): Rekonstruieren – verstehen – interpretieren – verdichten. Auf der Suche nach personalisierten Sinnkonstruktionen und latenten, gesellschaftlich determinierten Sinnstrukturen in Aussagen von zukünftigen Lehrer/innen. In: Kowarsch, Alfred; Pollheimer, Klaus M. (Hg.): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Purkersdorf, S. 223-230.
- PASEKA, Angelika (2007): Stichwort: Das Interview. In: Journal für Bildungsforschung an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien, S. 105-122.
- RICHTER, Rudolf (1995): Grundlagen der Verstehenden Soziologie. Wien.
- STRAUSS, Anselm L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. München.
- WERNET, Andreas (²2006): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden.

Leitfadeninterview und qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring im Rahmen der qualitativen Sozialforschung

Christian FRIDRICH

1. Zur qualitativen Sozialforschung

Soziale Wirklichkeit existiert nicht per se, sie wird gemäß den Grundgedanken des interpretativen Paradigmas der qualitativen Sozialforschung von aufeinander bezogenen Konstitutionsleistungen, das heißt, durch Interpretationen geleitete Interaktionsprozesse der handelnden Subjekte immer wieder neu und daher zeitlich variabel hervorgebracht. Im Verständnis des interpretativen Paradigmas wäre es gemäß der Nicht-Antizipiertheit und Widersprüchlichkeit sozialer Wirklichkeit ein Widerspruch, durch standardisierte Verfahren, die aus dem theoretischen Konzept des/der Forschers/Forscherin gleichsam als Filter wirken, eine Prädetermination und zugleich Einschränkung – etwa durch geschlossene Fragestellungen eines Fragebogens – vorzunehmen. Nicht ein vorweg durch Vorentscheidungen eingeschränkter Forschungsprozess, sondern vielmehr ein *explorativer*, der den Relevanzsystemen der Beforschten gerecht wird, kommt dem Bemühen entgegen, „*ein möglichst detailliertes und vollständiges Bild der zu erschließenden Wirklichkeitsausschnitte zu liefern*“ (KARDORFF 1995, S. 4; vgl. auch GIRTNER 1992, S. 170). „*Die Flexibilität der explorativen Vorgangsweise bedeutet nicht, dass die Untersuchung richtungslos vonstatten ginge; aber es bedeutet, dass der Blickwinkel zunächst weit ist, aber im Verlauf der Untersuchung fortschreitend zugespitzt wird*“ (BLUMER 1979, zitiert nach LAMNEK 1995a).

Darüber hinaus ermöglichen qualitative Verfahren im Vergleich zu rein quantitativen eine kontinuierliche, begründete und reflektierte Verfeinerung des Forschungsinstrumentariums im Forschungsprozess (vgl. SPÖHRING 1995, S. 109) bei der Erfassung und Analyse der komplexen Deutungs- und Handlungsmuster der Akteur/inn/e/n, wie es gemäß von entwickelten forschungsleitenden Zielen und Fragestellungen nötig ist. Ein Hauptgedanke des – von Wilson 1970 im Gegensatz zum „normativen Paradigma“ geprägten Begriffs des – „interpretativen Paradigmas“, welches häufig als theoretischer Bezugsrahmen qualitativer Sozialforschung gesehen wird (vgl. LAMNEK 2005, S. 34), ist, dass *„jegliche soziale Interaktionssituation – also sowohl die in der Sozialforschung empirisch erhobene wie auch die empirische Erhebungssituation selbst – einen interpretativen, selbst- und fremddefinierten Charakter aufgrund gegenseitiger Rollenzuschreibung der Beteiligten hat“* (SPÖHRING 1995, S. 13).

Ausgehend von einem Vorverständnis über den Forschungsgegenstand (siehe unten) durch eigene Recherchen und Analysen sowohl vor Ort als auch der Literatur, wird dieses durch die *„Vernetzung von Verfahrensschritten“* (KRÜGER 1989, S. 91) überwunden. Das heißt, in mehreren *„Schleifen der Informations- und Erkenntnisgewinnung“* (WEIXLBAUMER 1998, S. 259), wo einerseits Datensammlung durch Literatur, Datenbanken, Internetrecherche, Gespräche, Interviews, Fotodokumentationen sowie eigene schriftliche Aufzeichnungen und andererseits Datenanalysen einander abwechseln, wird versucht, einen Erkenntniszuwachs bei der Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit zu erzielen. Im Gegensatz zu den ausschließlich Hypothesen prüfenden Verfahren des Kritischen Rationalismus (kritisiert u.a. bei BOHNSACK 2000, S. 13 ff.) werden im Zuge qualitativer Forschungsprozesse Hypothesen generiert, weswegen der empirischen Phase in der Regel kein „Bündel an Hypothesen“ vorangestellt werden kann (vgl. GIRTLE 1992, S. 31). *„Dabei soll die empirische Forschung schließlich auf die detaillierte Abklärung der Bedingungen und Konsequenzen spezifischer Formen der Konstitution gesellschaftlicher Wirklichkeiten ausgerichtet werden. Ihre Aufgabe ist somit nicht die Überprüfung nomologischer Gesetzhypothesen in naturwissenschaftlicher Manier“* (WERLEN 1997, S. 228; Hervorhebung im Text weggelassen).

Qualitative Sozialforschung folgt einigen zentralen Prinzipien, wel-

che untereinander in engem Zusammenhang stehen (vgl. WERLEN 2005, S. 20 ff.):

- Offenheit: WERLEN (1997, S. 224) weist darauf hin, dass jede Theoriebildung über soziale Praxis nach dem Vorbild naturwissenschaftlicher Vorgangsweise nicht zielführend sein kann und führt dazu zwei Gründe an: *„Der erste Grund für die Ablehnung des Anspruchs, in den Wissenschaften vom menschlichen Handeln räumlich und zeitlich unbegrenzte, allgemeingültige Gesetzaussagen aufzudecken, liegt in der Tatsache begründet, dass jedes menschliche Handeln und jede menschliche Praxis kontextbezogen verwirklicht wird. ‚Kontextbezogen‘ heißt im allgemeinsten Sinne, dass jede menschliche Tätigkeit unter spezifischen sozial-kulturellen Umständen – im Hinblick auf das verfügbare gegenseitige Wissen ebenso wie in bezug auf die räumlichen und zeitlichen Bedingungen des Handelns – ausgeführt ist. Der zweite Grund besteht darin, dass menschliche Tätigkeiten grundsätzlich ‚offen‘ sind. ‚Offen‘ bedeutet, dass Menschen immer auch anders handeln könnten, als sie es tatsächlich tun oder getan haben. Damit soll keineswegs behauptet werden, dass Menschen in ihren Tätigkeiten immer völlig frei wären. Es gibt im Sinne des ‚revidierten methodologischen Individualismus‘ freilich auch mentale, sozial-kulturelle, ökonomische und rein materielle Zwänge, welche die eigenen Vorstellungen und Ziele in ihrer Umsetzung durchkreuzen können. Doch das heißt nicht, dass menschliches Handeln kausal determiniert wäre. Da menschliches Handeln von den Subjekten in spezifischen Kontexten konstituiert wird, können auch die Erklärungen ‚nur‘ kontextuell relativierter Art sein“* (ebd., S. 225 f.). Ein Ziel qualitativer Sozialforschung ist somit, die oben angeführte „menschliche Praxis“ in ihren Kontexten aufzudecken, was erst im Forschungsprozess selbst erfolgen kann und nicht durch ein Prüfverfahren ex ante – aus der momentanen Sichtweise des/der Forschers/Forscherin (zwangsläufig) eingeschränkter, weil prädeterminierter – entwickelter Hypothesen. Daraus resultiert die Notwendigkeit einer Offenheit des/der Forschers/Forscherin sowohl gegenüber den Forschungs-Co-Subjekten als auch gegenüber dem Untersuchungsgegenstand, der „offenen“ sowie „kontextbezogenen menschlichen Praxis“. Häufig spiegelt sich das Prinzip der Offenheit in Interviewleitfäden mit ausschließlich offenen Fra-

- gen als Strukturierungshilfe für die Gespräche und zum Bieten von Stimuli gemäß den forschungsleitenden Zielen und Fragestellungen wider. Das eröffnet den Gesprächspartner/inne/n die Möglichkeit, ihre subjektiven Deutungen und Handlungen in spezifischen Kontexten darzustellen sowie subjektiv Wichtiges hervorzuheben (vgl. GIRTLE 1992, S. 38; MAYRING 1999, S. 16 f.).
- **Kommunikativität:** Auch im interpretativen Paradigma, wo die Subjekt-Subjekt-Beziehung an die Stelle einer Objekt-Objekt-Beziehung tritt, ist der/die Forscher/in jene/r, der/die Fragen stellt, und der/die Beforschte als Forschungs-Co-Subjekt in der Hauptrolle des/der Antwortenden. Es herrscht daher auch in dieser Form der Gesprächsführung eine Asymmetrie vor (vgl. SPÖHRING 1995, S. 11), die jedoch durch teilstrukturierte oder gar offene Interviews gemildert wird. Die offenere Gesprächsgestaltung rückt diese Form des Interviews in die Nähe eines Alltagsgesprächs (vgl. LAMNEK 1995b, S. 40), denn es entspricht durchaus unseren alltäglichen Erfahrungen, dass ein/e Gesprächspartner/in fragt und den Ausführungen des/der Anderen aufmerksam zuhört, ihn/sie durch verbale Stimuli wie „hm, hm“ und Gestik wie Kopfnicken zum Weiterprechen animiert (vgl. FRIEDRICHS 1990, S. 233), auf diese/n eventuell durch zusätzliche Spontanfragen eingeht, auch Verständnisfragen stellt und Gegenfragen beantwortet. Dadurch steigt einerseits die Gesprächsbereitschaft – durch die Herstellung eines positiven Gesprächsklimas und durch das Eingehen auf die Befragten von Seiten der Interviewer/innen – auch zu als eher heikel einzuschätzenden Themen, andererseits werden zum Beispiel Ängste und Stereotype weitgehend unberührt vom Effekt der Fragebeantwortung im Sinne einer „social desirability“ geäußert. Da der/die Gesprächspartner/in die Ausführlichkeit und Detailliertheit seiner Ausführungen selbst bestimmen kann, wird die Interviewdauer beträchtlich differieren. Derartige Interviews bleiben daher nicht an der Oberfläche, sondern gehen in die Tiefe und versuchen, Meinungen, Einstellungen und Einschätzungen der Interviewpartner zu ergründen, weswegen sie auch Tiefeninterviews genannt werden – jedoch nicht im psychoanalytischen Sinn (vgl. JÄGER 1993, S. 22 f.). Dem entspricht auch die Erfahrung, dass Fragen im Zuge qualitativer Interviews generell mit einem nur sehr geringen Ausmaß mit der Kategorie „ich weiß nicht“

beantwortet werden. Die Auswahl dieser Antwortkategorie kann nach FRIEDRICHS (1990, S. 202) vier Ursachen haben: Nichtinformiertheit, Unentschiedenheit, Meinungslosigkeit oder Verweigerung.

- Prozesscharakter: Gemäß dem oben angeführten Zitat von WERLEN ist soziales Handeln nicht als statisch, sondern als kontextbezogen und prozesshaft zu verstehen. Dieses wird als Gegenstand der Forschung etwa durch qualitative Interviews ebenfalls in einem Kommunikationsprozess erfasst und führt zu einem kontinuierlichen Erkenntniszuwachs, was zur Folge hat, dass der Prozesscharakter in zweifacher Weise als zentrales Prinzip des interpretativen Paradigmas gilt. *„Da sich qualitative Sozialforschung für die Deutungs- und Handlungsmuster, die eine gewisse allgemeine Verbindlichkeit besitzen, interessiert (...) und diese Deutungs- und Handlungsmuster im qualitativen Interview durch Agieren und Interpretieren wechselseitig produziert und modifiziert werden, ist das qualitative Interview in besonderer Weise geeignet, diese zu erkennen“* (LAMNEK 1995b, S. 62). Die eben angesprochene Modifikation des Interpretierens kann im Prozess des Interviews z.B. in der Sensibilisierung sowohl des/der Befragers/Befragerin als auch des/der Befragten durch vorbewusste Inhalte erfolgen (vgl. FRIEDRICHS 1990, S. 229), wodurch sich Einstellungen beider Forschungs-Co-Subjekte verändern können (vgl. MAYRING 1999, S. 19 f.). Schon alleine deshalb scheint die Sinnhaftigkeit z.B. des Testgütekriteriums Re-Test-Reliabilität im Zuge qualitativer Forschung fragwürdig. Denn mit der Erfassung des „Forschungsgegenstands“ durch den/die Forscher/in verändert sich dieser, so dass eine nochmalige spätere Erfassung andere Ergebnisse bringen würde; darüber hinaus ist menschliches Handeln kontextbezogen, das heißt auch vom Faktor „Zeit“ abhängig.
- Reflexivität: Reflexivität im Forschungsprozess ist ein zentrales Prinzip der qualitativen Sozialforschung, weswegen eine reflektierte Einstellung der Forscher/innen gefordert ist.
- Flexibilität: Es wäre ein großer Fehler, Flexibilität mit Beliebigkeit zu verwechseln. Da qualitative Forschung explorativ und somit per se flexibel sein muss, ist es notwendig den Forschungsprozess mit zunehmendem Erkenntnisgewinn zu präzisieren und nachzujustieren. Das heißt, zunächst wird die Fragestellung offen sein und im weiteren Verlauf der

Untersuchung präzisiert werden, wobei die Erhebungs- und Auswertungsinstrumente an die Fragestellungen und an soziale Wirklichkeiten anzupassen sind.

- Explikation: Um den Vorwurf der Beliebigkeit der Forschungsmethodologie gar nicht erst aufkommen zu lassen, bedarf es sowohl im quantitativen als auch im qualitativen Paradigma einer präzisen Explikation der Vorgangsweise. Daher ist es notwendig, zur Nachvollziehbarkeit der Datenerhebung, -analyse und -interpretation die einzelnen Verfahrensschritte des Forschungsprozesses darzulegen und zu begründen.

2. Leitfadeninterview und qualitative Inhaltsanalyse

2.1. Vorbereitung und Durchführung

Die folgenden Ausführungen beziehen sich aufgrund der großen Beliebtheit von Leitfadeninterviews primär auf diese, sind jedoch teilweise auch auf andere qualitative Interviewformen wie etwa fokussiertes Interview und Tiefeninterview anwendbar.

Die Hauptfunktion eines für qualitative Interviews erstellten Leitfadens liegt in der Strukturierung der jeweiligen Gespräche in Teilfragen gemäß der zuvor entwickelten forschungsleitenden Ziele und Fragestellungen. Dabei sollten die Abfolge und die Komplexität der Fragestellung des jeweiligen Leitfadens am Informationsstand sowie am sprachlichen Verständnis und Ausdrucksvermögen der jeweiligen Adressatenebene orientiert sein (vgl. FRIEDRICHS 1990, S. 194 f.; LAMNEK 1995b, S. 65). Ganz besonderes Augenmerk muss der Anordnung der Fragen geschenkt werden, welche in ihrer Abfolge zur Gewährleistung einer flüssigen Gesprächsführung zuerst mit Sondierungsfragen (vgl. MAYRING 1999, S. 52) und sog. „Mundöffnerfragen“ beginnen können, um einerseits die subjektive Bedeutung der Thematik für den Befragten zu eruieren und andererseits die Herstellung einer Gesprächsbereitschaft von Seiten des Interviewten zu erleichtern (vgl. auch GIRTNER 1992, S. 156). Um die Überleitung zwischen den einzelnen Frageblöcken zu erleichtern, können „sanfte“ Übergänge in Form von Überleitungsfragen installiert werden. In der Dynamik des Interviews ist es dem/der Forscher/in durch zusätzlich zu den vorbereiteten Leitfadenfragen gestellte so genannte „*Ad-hoc-Fragen*“ (ebd.) oder Spontanfragen mög-

lich, den „*Äußerungsinteressen des befragten Subjekts (und damit auch dem Fluss des Gespräches)*“ (FLICK 1995a, S. 158) entgegenzukommen. Aber auch zusätzlich zu den gegebenen Antworten klärende Informationen und für den Fragekontext bedeutsame Aspekte wurden durch derartige Spontanfragen geäußert (vgl. HOPF 1995, S. 177).

Sehr bedeutsam ist es, den Leitfäden vor dem eigentlichen Einsatz durch Pretests einer Überprüfung zu unterziehen (vgl. zu den Funktionen des Pretests FRIEDRICHS 1990, S. 153 ff. und 221 f.). Diese hilft, missverständliche Fragestellungen zu präzisieren, Überleitungsfragen zwischen Themenbereichen einzufügen und die Handhabbarkeit des gesamten Leitfadens für den/die Interviewende/n zu optimieren. Mit dem so modifizierten Leitfaden sind wesentliche Teile der Vorbereitung auf die Interviews mit den Mitgliedern der ausgewählten Zielgruppe abgeschlossen.

Nach Abschluss des jeweiligen Interviews wird vom Interviewer neben Nummer, Datum, Dauer und Ort des Interviews; zusätzlich noch Alter und Geschlecht des/der Interviewten auf einen Zusatzbogen eingetragen. Falls es sinnvoll ist, sind weitere Angaben wie etwa Beruf, Anzahl der Dienstjahre, Eindruck von der interviewten Persönlichkeit etc. zu erfassen. Dieses „*Postskriptum*“ (LAMNEK 1995b, S. 98 f.) umfasst einige, für die Auswertung und Interpretation wichtige Aspekte, die im Interview selbst nicht thematisiert werden können. Auch Inhalte des Nachgesprächs, welches sich im Anschluss an viele Interviews entwickeln kann, nachdem das Diktiergerät abgeschaltet worden ist, finden im Anschluss an den transkribierten Interviewtext in Form eines Gedächtnisprotokolls Eingang und helfen zusätzlich bei der Einschätzung der „*offiziellen Ausführungen*“.

Aus den obigen Ausführungen lässt sich folgendes – in der Praxis in unterschiedlichen Kontexten mehrfach bewährte (vgl. z.B. FRIDRICH 2005a und b) – Ablaufmodell für die Durchführung einer Interviewreihe entwickeln (siehe Abb. 1). Aufbauend auf den forschungsleitenden Zielen und Fragestellungen sowie auf den Vorerfahrungen und Ergebnissen ähnlicher Studien werden die einzelnen Verfahrensschritte dieses Modells durchlaufen.

Auch wenn die Phase der Datenerhebung von der Auswertung aus Gründen der Übersichtlichkeit hier in zwei verschiedene Kapitel getrennt wird, so ist im qualitativen Interview, anders als im standardisierten, die

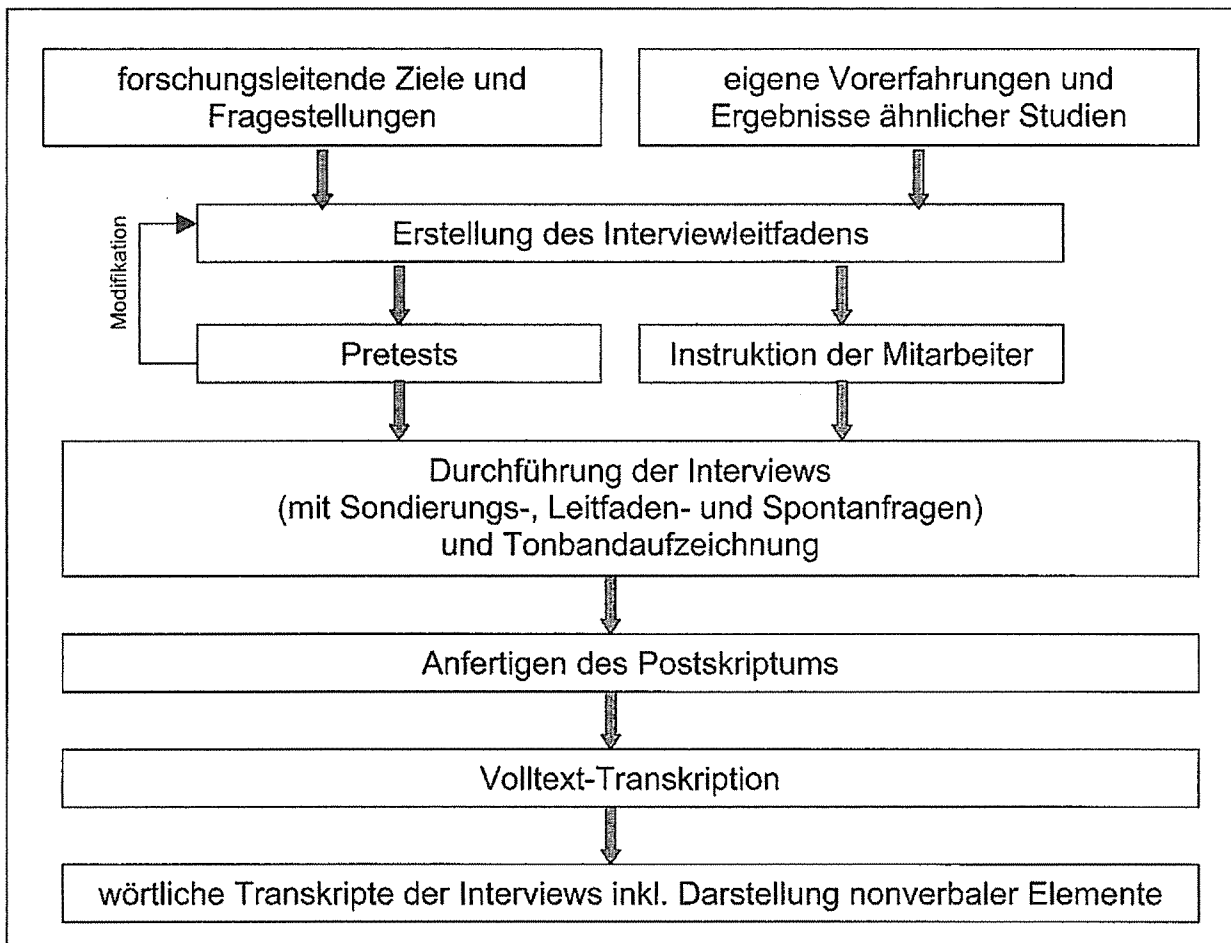


Abbildung 1: Ablaufmodell einer Interviewreihe (Entwurf: Ch. FRIDRICH, in Anlehnung an MAYRING¹ 1999, S. 53)

Datenerhebung und -auswertung eng miteinander verwoben. Deswegen muss auf die inhaltliche und methodische Kompetenz eventuell zusätzlich mitarbeitender Interviewer/innen besonders geachtet werden. Denn ein/e Interviewende/r muss einerseits situationsangepasst agieren können, weil eine zu dominierende oder zu passive Gesprächsführung und Unsicherheit im Umgang mit dem Interviewleitfaden den Gesprächsverlauf beeinträchtigen können. Andererseits muss er/sie aufgrund seiner/inhaltlichen inhaltlichen Vorkenntnisse abschätzen können, wann es nötig ist, vom Leitfaden

¹ MAYRING (1999, S. 50 ff.) bezeichnet diese Art des Interviews nach dem von Witzel geprägten Begriff „problemzentriertes Interview“, das durch die drei Prinzipien Problemzentrierung, Gegenstandsorientierung und Prozessorientierung gekennzeichnet ist. Auf die anderen Teile der Methodenkombination dieser Interviewform soll hier nicht eingegangen werden. Von der Charakteristik kann diese Interviewart in die Gruppe der teilstrukturierten, offenen Interviews eingeordnet werden (vgl. auch SPÖHRING 1995, S. 177 ff.)

abzuweichen, um klärende Zusatzfragen und intensivere Nachfragen einzubringen (vgl. HOPF 1995, S. 181). So „(...) trifft der Interviewer bereits während des Gesprächs spontan Auswertungsentscheidungen, die den Fortgang der Datengewinnung erleichtern sollen: Welche Fragen sind hinreichend beantwortet? An welchen Stellen muß nachgefragt werden? Sagt der Befragte die ganze Wahrheit? Ist er sich selbst über die geschilderten Ereignisse und die geäußerten Meinungen im klaren? Weisen seine Antworten Widersprüche auf? Welche Themen sollten aufgrund des bisherigen Gesprächsverlaufs als nächste gestellt, welche verschoben oder sogar ausgelassen werden?“ (SPÖHRING 1995, S. 157 f.; Hervorhebung im Text).

2.2. Aufbereitung

Nachdem eben gezeigt wurde, dass im Zuge von qualitativen Interviews bereits in der Phase der Datenerhebung Vorentscheidungen in Richtung Auswertung getroffen werden müssen, ist die Transkription eindeutig der Phase der Auswertung zuzuordnen. Auch wenn eine wortwörtliche Transkription des mündlichen Gesprächs in eine schriftliche Form durchgeführt wird, müssen bezüglich Interpunktion, Dialekt, Besonderheiten im Interviewablauf wie z.B. Störungen, Pausen, Lachen, abgebrochene Wörter und Sätze, Pausenfüller etc. interpretatorische Entscheidungen getroffen werden (vgl. dazu auch POHL 1989, S. 45), die jedoch durch aufgestellte Transkriptionsregeln² planmäßig und konsequent durchgezogen werden. Um die Interviews, bei denen es sich im Gegensatz zu Diktaten eher um Alltagsgespräche handelt und deren Verschriftlichung dem entsprechend schwieriger ist (vgl. LAMNEK 1995b, S. 108), adäquat zu Papier zu bringen und um eine Kontinuität der Transkriptionsweise sicher zu stellen, empfiehlt es sich, die Interviews von nur einer einzigen eingeschulten Schreibkraft transkribieren zu lassen.

² Alle angeführten Aspekte können planmäßig erfasst werden, zusätzlich werden Kommentare wie „Lachen“, „Pause“, „Telefon läutet“ etc., um die Authentizität des transkribierten Interviewtexts nicht zu stören, in eckige Klammern gesetzt. Stimmhebungen und -senkungen, Frageintonationen und Dehnungen werden meistens aus Gründen des beträchtlich höheren Transkriptionsaufwands bei gleichzeitigem unwesentlichem Erkenntnisgewinn und wegen der extrem schweren Lesbarkeit von derartigen mit Sonderzeichen und Anmerkungen überladenen Transkriptionstexten nicht verschriftlicht (vgl. MAYRING 1999, S. 71 f.).

Eine derartige Volltexttranskription ist ein ausgesprochen zeit- und arbeitsaufwändiges Verfahren, denn es ist zu bedenken, dass die saubere Transkription von einer Stunde Gesprächsaufzeichnung je nach Verständlichkeit und Sprechgeschwindigkeit etwa den fünf- bis zehnfachen Zeitbedarf erfordert! Durch den Vorgang der wörtlichen Transkription entsteht ein umfangreiches Transkript, das durch den/die Projektleiter/in durch Korrektur von Tipp- sowie Hörfehlern, Anonymisierung der Interviewpartner, Layoutierung, Formatierung, Hinzufügen des Postskriptums und durchlaufende Interview- sowie Seitennummerierung zumeist noch in eine einheitliche Form gebracht werden muss. Durch dieses Verfahren können Inhalte von Aussagen sowie wörtliche Aussagen aus den Interviews intersubjektiv nachvollzogen werden, denn diese können im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse durch Angabe der Transkriptseite und Interviewnummer wie Literaturzitate behandelt werden. Die zur Erleichterung des Verständnisses von Analyseergebnissen und zur Illustration verwendeten Zitate können überdies exemplarisch verwendet werden, das heißt, sie geben Ausschnitte kollektiver Deutungs- und Handlungsmuster wieder. In Einzelfällen können sie zusätzlich auch zur Darstellung von Extrempositionen dienen.

2.3. *Auswertung mit der qualitativen Inhaltsanalyse*

Umfangreiche wörtliche Transkripte bilden somit die Basis für die nachfolgend beschriebene qualitative Inhaltsanalyse³, die aus gewichtigen Gründen eine adäquate Auswertungsmethode im Rahmen einer Fallstudie darstellen kann:

- „Die Inhaltsanalyse dient im qualitativen Paradigma der Auswertung bereits erhobenen Materials, und das heißt, sie dient der Interpretation symbolisch-kommunikativ vermittelter Interaktion in einem wissenschaftlichen Diskurs“ (LAMNEK 1995b, S.173). Das bedeutet, dass qualitativ erhobene Daten einer – hauptsächlich – qualitativen Analyse unterzogen werden, dass also einzelne Textabschnitte im Kontext des Gesamtinterviews sowie anderer Interviews untersucht und interpretiert werden können.

³ Zur Geschichte und Entwicklung der qualitativen Inhaltsanalyse, die seit nunmehr über 50 Jahren regelgeleitet durchgeführt wird, siehe MAYRING (1995, S. 209 f.).

- Durch vorher festgelegte, theoretisch begründete und aufeinander abgestimmte Techniken (vgl. MAYRING 2000) kann verbales Material in einer regelgeleiteten und schrittweisen, aber dennoch gegenstandsbezogenen Systematik ausgewertet werden, was durch die induktive Entwicklung eines Kategoriensystems aus dem erhobenen Material heraus gewährleistet wird.
- Durch die Differenzierung des Analyseprozesses in miteinander vernetzte und aufeinander aufbauende Verfahrensschritte können auch größere Textmengen be- und verarbeitet werden (vgl. ebd., S. 116f.). Die durch die qualitative Inhaltsanalyse gewonnenen empirischen Ergebnisse können in einem Analysetext mit der Theorie und dem Stand der Forschung konfrontiert werden.
- Zudem können in die qualitative Inhaltsanalyse problemlos quantitative Auswertungsphasen auf dem Messniveau einer Nominal- bzw. seltener Ordinalskala integriert werden, um Sachverhalte „festnageln“ und übersichtlicher darstellen zu können. Dies verringert überdies die häufig kritisierte Dichotomisierung qualitativer und quantitativer Vorgangsweisen, die hier weniger als Gegensatz, sondern komplementär gesehen werden (vgl. MAYRING 2008a, S. 19; KELLE & ERZBERGER 2007, S. 299).

Im Konkreten können im Zuge einer qualitativen Inhaltsanalyse zwei große Auswertungsabschnitte unterschieden werden (vgl. dazu auch die Auswertungsabschnitte von LAMNEK 1995b, S. 108 f.). Nach der „*interview-immanenten Interpretation*“ mit Nachvollzug der Aussagen, mit „*sprecherbezogener Bedeutungszumessung der Themenfelder*“ (ebd., S. 120)⁴ und einer Analyse dieser Themenfelder im Hinblick auf einander verstärkende bzw. widersprechende Aussagen innerhalb des jeweiligen Interviews erfolgt im zweiten Schritt eine *interview-übergreifende Interpretation*, wobei Ergebnisse des ersten Teils in die des zweiten integriert werden. Dieser zweite Auswertungsabschnitt wird in mehrere aufeinander aufbauende, regelgeleitete und zielgerichtete Verfahrensschritte differenziert und ist von zentraler Bedeutung, um kollektiv geteilte Deutungs- und Handlungsmuster von Akteur/inn/en regelgeleitet und methodisch einwandfrei rekonstruieren zu können. Aus diesem Grund und um die Auswertung so-

⁴ In der zitierten Studie wird dieser Phase noch eine nachvollziehende Inhaltsstrukturierung vorangestellt.

wie Interpretation intersubjektiv nachvollziehbar zu machen, soll nun eine genaue Darstellung und Diskussion der Verfahrensweise dieses zweiten angeführten Abschnitts erfolgen.

Die einzelnen Verfahrensschritte werden von MAYRING in zwei Werken als „qualitative Inhaltsanalyse“ ausführlich dargestellt und diskutiert (vgl. MAYRING 1999 und 2008), wobei die Zitierung, Darstellung und Diskussion in anderen grundlegenden Bänden zur qualitativen Sozialforschung auf deren prinzipielle Akzeptanz verweist (vgl. z.B. FLICK 1995b, S. 209 ff.; LAMNEK 1995b, S. 207 ff.; SPÖHRING 1995, S. 203 ff.; LAMNEK 2005; DIECKMANN 2007; FLICK, KARDORFF & STEINKE 2008). Ein zentraler Aspekt der interview-übergreifenden Interpretation ist das Bestreben, „keine artifizielle Homogenität entstehen zu lassen, sondern die inhaltlichen (...) Differenzen der Interviews herauszuarbeiten“ (LAMNEK 1995b, S. 109; Hervorhebung im Text). Das bedeutet für den konkreten Fall, dass aus der Vielzahl der teilweise divergierenden, widersprüchlichen, aber auch teilweise konvergierenden Antworten auf eine bestimmte Leitfragenfrage der Interviews zu einem Ausschnitt der sozialen Wirklichkeit ein Kategorienschema zur inhaltlichen Strukturierung zu entwickeln ist. Gemäß dem Prinzip der Offenheit wird dieses inhaltliche Kategorienschema in mehreren Schleifen (vgl. Abb. 2) induktiv an den erhobenen Aussagen generiert, woraus der explikativ-explorative und auf den Untersuchungsgegenstand bezogene Charakter dieses Verfahrens deutlich wird. Dieses Auswertungs- und Interpretationsschema kann somit als *inhaltsstrukturierende qualitative Inhaltsanalyse*⁵ bezeichnet werden. Das Schema selbst besteht aus einzelnen Kategorien – bei komplexen Aspekten werden auch Unterkategorien entwickelt –, die überwiegend auf dem Messniveau einer Nominalskala den Kriterien der Ausschließlichkeit, Vollständigkeit und Eindimensionalität genügen (vgl. FRIEDRICHS 1990, S. 88 f. u. 321; SPÖHRING 1995, S. 15; MAYRING 2008a, S. 17 und 19 f.).

Die oben angeführte induktive, also nicht a priori durchgeführte, sondern *gegenstandsnahe Kategoriebildung* wird folgendermaßen durchgeführt. Gemäß dem Erkenntnisinteresse der forschungsleitenden Ziele und

⁵ Neben der inhaltlichen Strukturierung gibt es andere Strukturierungsmöglichkeiten, die jedoch in der Praxis weniger häufig zum Einsatz kommen. Es sind dies die formale, die typisierende und die skalierende Strukturierung (vgl. MAYRING 2000, S. 85 ff.).

Fragestellungen werden zunächst das Abstraktionsniveau, das heißt die Konkretheit der zu generierenden Kategorien, und das Selektionskriterium festgelegt, um die Ausscheidung irrelevanter, vom Thema abweichender Ausschmückungen zielgerichtet leisten zu können. Nach Analyse der ersten Textstelle wird eine darauf basierende Kategorie als Begriff bzw. als Wortgruppe definiert, wobei die nächste Textstelle entweder in die entwickelte Kategorie einzuordnen ist oder eine neue Kategorie zu bilden ist. Um eine scharfe Trennung der einzelnen Kategorien und eine eindeutige Zuordnung der einzelnen Aussagen insbesondere bei schwierig zuzuordnenden Fällen zu gewährleisten, werden diese Kategorien definiert, sog. „Ankerbeispiele“ als Prototypen für diese Kategorie angeführt und Regeln zur klaren Einordnung der Aussagen in die jeweilige Kategorie formuliert. Wenn kaum mehr neue Kategorien gebildet werden können, wird die Effizienz dieses Kategorienschemas entsprechend den Fragestellungen überprüft und gegebenenfalls das Abstraktionsniveau und/oder das Selektionskriterium revidiert.

Danach wird mit Hilfe des modifizierten Kategorienschemas das gesamte Textmaterial analysiert, indem die Fundstelle aus dem Textkorporus entnommen, als Paraphrase formuliert und schließlich der betreffenden Kategorie zugeordnet wird. Zur besseren Anschaulichkeit werden Originalzitate von Interviewpartnern (siehe oben) und, wo es methodisch vertretbar erscheint, auch quantitative Darstellungen in die einzelnen Kategoriensysteme integriert. Durch diese systematisierte, strukturierte und intersubjektiv nachvollziehbare Verfahrensweise wird die Rekonstruktion und Interpretation kollektiv geteilter Deutungs- und Handlungsmuster von Akteur/inn/en durch die „*Verdichtung verwandter Sinngehalte und Motivstränge aus allen Interviews*“ (HAGEN et al. 1984, zit. nach WIEGANDT 1989, S. 142) ermöglicht (vgl. auch GIRTLE 1992, S. 20 ff.). Die Bedeutung unverständlicher Textstellen kann im Zuge entweder einer engen Kontextanalyse, also durch Untersuchung des restlichen Interviewtexts, oder einer weiteren Kontextanalyse, nämlich durch Durchsicht des Postskriptums oder durch Befragung des/der Interviewers/Interviewerin geklärt werden (vgl. MAYRING 1999, S. 91 ff. u. 2000, S. 56 ff.).

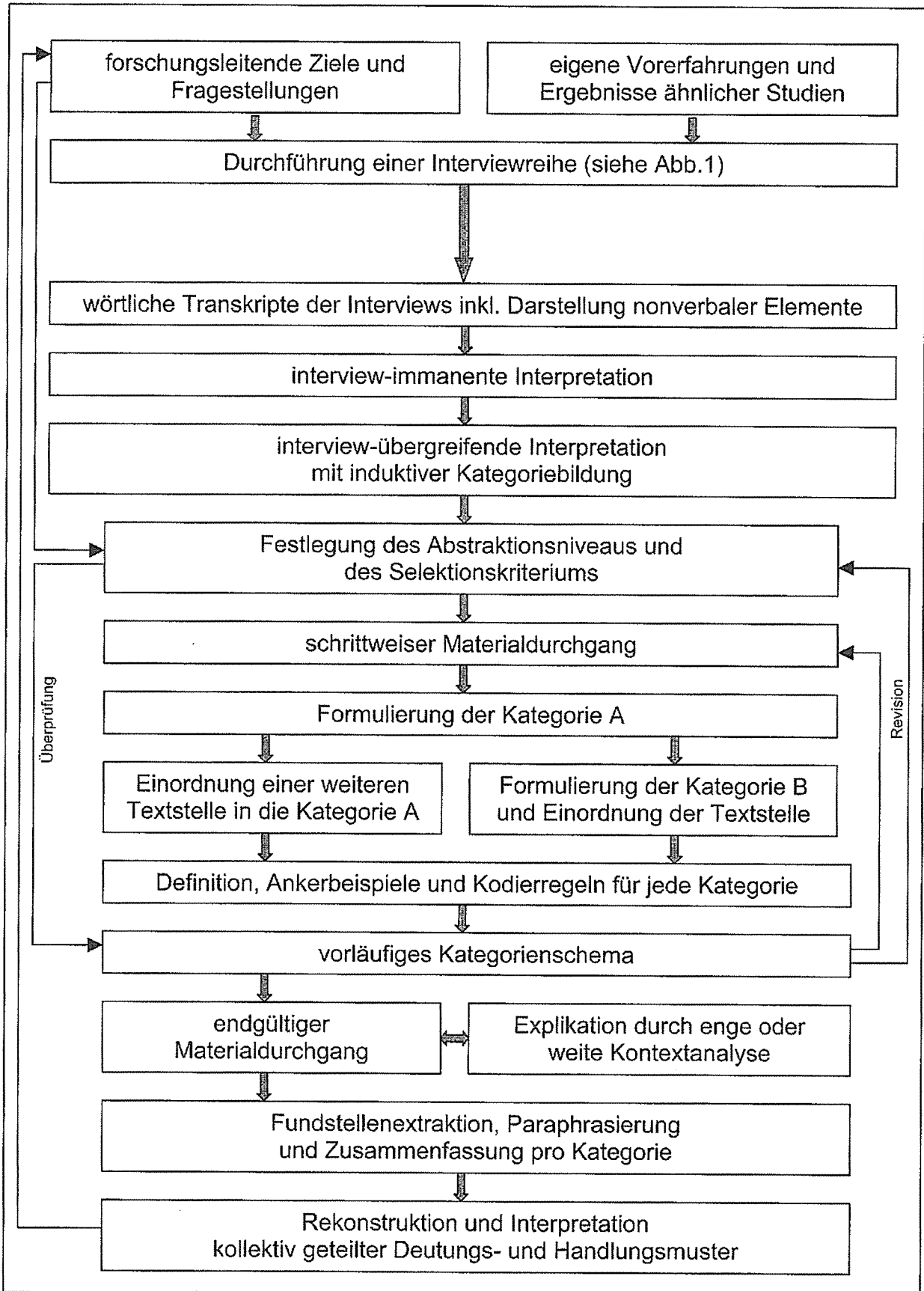


Abbildung 2: Ablaufmodell einer inhaltsstrukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse mit induktiver Kategoriebildung (Entwurf: Ch. FRIDRICH in Anlehnung an MAYRING 2008a, S. 75, 84 u. 89)

3. Zur Erfüllung der Gütekriterien

Ein Ziel jeder Fallstudie, nämlich die adäquate Erfassung und Darstellung von Deutungs- und Handlungsmustern von Akteur/inn/en, kann gemäß dem interpretativen Paradigma nur – wie in Kapitel 1 nachgewiesen wurde – mit Hilfe von explorativ-rekonstruierenden und somit gegenstandsangepassten Verfahren erreicht werden. LAMNEK fasst dies wie folgt zusammen: Das Ziel qualitativer Forschung sei „(. . .) *im Gegensatz zur quantitativen Methodologie nicht die Häufigkeit bestimmter Handlungsmuster, sondern ein möglichst zutreffendes Set der relevanten Handlungsmuster in einer sozialen Situation herauszufinden (. . .)*“ (LAMNEK 1995b, S. 92; Hervorhebung im Text). Das bedeutet, dass exakt quantifizierbare Aussagen von einer qualitativen Fallstudie im Vergleich zu positivistisch orientierten Forschungsprogrammen nicht angestrebt werden (können), die detaillierte Formulierung von Existenzaussagen⁶ sehr wohl aber möglich und sinnvoll ist (vgl. WIEGANDT 1989, S. 145; GIRTNER 1992, S. 153; LAMNEK 1995b, S. 384).

Da die klassischen Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität für Verfahren der quantitativen Sozialforschung entwickelt wurden, werden sie von qualitativ arbeitenden Sozialforschern (z.B. LAMNEK 2005, S. 143 ff.; MAYRING 1999, S. 115 ff.) kritisiert⁷ und daher entweder modifiziert oder durch an qualitative Verfahren angepasste Gütekriterien ersetzt. In der im Rahmen des interpretativen Paradigmas geführten Methodendiskussion verschiedener Autoren (s.u.) wird im Wesentlichen der zweitgenannte Weg beschritten und methodenspezifische Gütekriterien sowie Verfahren zur Ergebnisabsicherung angeführt:

- Verfahrensdokumentation und Regelgeleitetheit (vgl. MAYRING 1999, S. 119 f. und MAYRING 2008b, S. 10): Wie im normativen Paradigma ist eine Begründung und Darlegung der methodischen Verfahrensschritte durchzuführen, um eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit gewährleisten zu können, wobei besonders die qualitative Inhaltsanalyse systematisch und in adäquat aufeinander bezogenen Teilschritten erfolgen muss (vgl. Kap. 2). Zur Beurteilung der Ergebnisse können die innere Stim-

⁶ Gemeint sind Existenzaussagen im Sinne von „es gibt . . .“.

⁷ Siehe dazu auch die Diskussion und Ablehnung der Re-Test-Reliabilität für qualitative Verfahren aus Gründen der fehlenden Gegenstandskonstanz

migkeit, also im Wesentlichen die Adäquatheit der methodischen Vorgangsweise, und die äußere Stimmigkeit, die sich auf die Vergleichbarkeit der Ergebnisse der Studie mit anderen auf dasselbe Untersuchungsgebiet bezogenen Untersuchungen beziehen, herangezogen werden (vgl. LAMNEK 1999, S. 181).

- Validierung: Es „(...) können Validität und Fruchtbarkeit der Daten aus offenen Interviews vergleichsweise hoch sein, wenn es um subjektive Sichtweisen, tiefer liegende Einstellungsmuster und die Lebenserfahrung von Menschen geht, deren Dimension noch nicht weitgehend bekannt ist und die anders kaum empirisch zu erheben sind (...). Die Chance zur Validität im qualitativen Interview liegt in der vom Interviewpartner eigenständig vorzunehmenden Strukturierung des Gesprächs, wodurch seine Definitionen (sein Sprachverständnis) und Absichten sowie der situative Kontext eher deutlich werden“ (SPÖHRING 1995, S. 161 f.; Hervorhebungen im Text weggelassen). In teilstrukturierten Interviewreihen mit offenen Fragen wird Validität somit auch durch das methodische Prinzip der Kommunikativität (siehe Kap.1) ermöglicht, indem die zu Befragenden in ihrer Lebenswelt interviewt werden und dieser soziale Kontext bei der Analyse und Interpretation der Daten berücksichtigt wird, weswegen dieses Verfahren als ökologische Validierung bezeichnet wird (vgl. LAMNEK 2005, S. 155). Eine andere Ausprägung der Kommunikativität wird erkennbar, wenn der/die Forscher/in nach den Phasen der Datengewinnung, -analyse und -interpretation mit seinen/ihren Forschungs-Co-Subjekten erneut in einen Dialog tritt, einerseits um ihnen zentrale Ergebnisse als Feedback zur Verfügung zu stellen, andererseits um zu überprüfen, ob sich die Befragten „wieder finden“ und seine/ihre Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit zutreffend war. Dieser Vorgang wird als kommunikative Validierung bezeichnet (vgl. insbes. KVALE 1995, S. 429 f.; LAMNEK 2005, S. 155 f.; MAYRING 1999, S. 121).
- Triangulation (vgl. FLICK 2008, S. 44 ff.; LAMNEK 2005, S. 274 ff.): Durch systematisch-planvolle Veränderung des Forschungsprozesses hinsichtlich der Daten, der Methoden, der Theorien oder der Forscher/innen wird das Ziel der Erhöhung der Validität von Forschungsergebnissen angestrebt. Wenn in einer Fallstudie Interviews mit Personen unterschiedlicher Beteiligtebenen durchgeführt werden, kann diese

Vorgangsweise als Datentriangulierung bezüglich der Veränderung des befragten Personenkreises – also „*person triangulation*“ (SPÖHRING 1995, S. 321) – bezeichnet werden. Gerade weil nicht erwartet werden kann, dass die subjektiven Bedeutungszuschreibungen von Akteur/inn/en von verschiedenen Beteiligtebenen weitgehend übereinstimmen, sondern vielmehr durch Widersprüchlichkeiten und Brüche gekennzeichnet sind, lassen sich diese Unterschiede durch Konfrontation fruchtbar zu einer Gewinnung unterschiedlicher Zugänge, tiefer liegender Ergebnisse und somit holistischer Sichtweise über den Forschungsgegenstand nutzen (vgl. LAMNEK 2005, S. 278 ff.; SPÖHRING 1995, S. 320 ff.) und dienen somit dem zusätzlichen Erkenntnisgewinn über soziale Wirklichkeiten.

4. Resümee

Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, die er vor über 20 Jahren in Buchform präsentierte, nimmt schon seit längerer Zeit einen festen Platz in der qualitativen Sozialforschung ein. Das beweist einerseits die Beschreibung der Methode in Standardwerken zur qualitativen Sozialforschung (vgl. z.B. LAMNEK 2005; DIECKMANN 2007; FLICK, KARDORFF & STEINKE 2008), andererseits auch die 10. Auflage des eben angeführten Buches „Qualitative Inhaltsanalyse“ (MAYRING 2008a). Zudem hat Philipp MAYRING zusammen mit Michaela GLÄSER-ZIKUDA einen Sammelband zum Thema „Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse“ (MAYRING & GLÄSER-ZIKUDA 2008) vorgelegt, der belegt, dass diese Methode in der Bildungsforschung, Gender-Forschung, Soziologie, Psychologie, Kunst etc. seit langem erfolgreich eingesetzt wird. MAYRING ist Professor für Psychologische Methodenlehre an der Universität Klagenfurt und leitet dort das Zentrum für Evaluation und Forschungsberatung.

Wie in diesem Beitrag gezeigt werden konnte, ist die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ein regelgeleitetes, theoretisch fundiertes Verfahren, das aufgrund seines Text reduzierenden Charakters auch für große Materialmengen, wie sie etwa bei Leitfadeninterviews anfallen können, gut einsetzbar ist. Diese Art der Inhaltsanalyse ist relativ leicht erlernbar, nachvollziehbar, dokumentierbar, erfüllt die Gütekriterien qualitativer Sozialforschung und erlaubt durch Rückkoppelungsschleifen während der Arbeit

am Material eine kontinuierliche Anpassung an das Material. Dies ermöglicht neben der induktiven Kategorienbildung auch eine gegenstandsnahe Analyse.

Selbstverständlich sind auch dieser Methode Grenzen gesetzt. Qualitative Erhebungsverfahren, die ein hohes Maß an Offenheit aufweisen, wie etwa narrative Interviews und Studien mit stark explorativer Ausrichtung scheinen nicht gut zur qualitativen Inhaltsanalyse zu passen. Durch das zu entwickelnde Kategorienschema dieser Inhaltsanalyse würde sogar ein induktiv entwickeltes Kategorienschema eine zu starke Einschränkung bedeuten, weswegen in diesem Falle noch offenere Verfahren wie die Grounded Theory sinnvoll erscheinen (vgl. MAYRING 2008b, S. 474). Ein weiterer Kritikpunkt von Seiten dogmatisch orientierter qualitativer Sozialforscher/innen an der qualitativen Inhaltsanalyse ist, dass bei der Bearbeitung von größeren Materialmengen auch quantitative Verfahren eingebaut werden können. Andere sehen – ähnlich wie etwa MAYRING und der Autor des Beitrags – gerade dies als Bereicherung und Komplementarität von qualitativen und quantitativen Verfahren sowie als Chance der Überwindung der oft monierten Dichotomisierung beider Paradigmen.

Glossar

Ausschließlichkeit: bedeutet in diesem Zusammenhang, dass sich die einzelnen Kategorien nicht überlappen dürfen.

Datenfruchtbarkeit: Unter Fruchtbarkeit der Daten subsumiert SPÖHRING „kognitiv anregende Eigenschaften des empirischen Materials“ (1995, S. 33), aus denen Verallgemeinerungen, Hypothesen, Widersprüche, Analogieschlüsse etc. abgeleitet werden können (vgl. ebd., S. 32 f.).

Eindimensionalität: meint die eindeutige Darstellung einer Merkmalsdimension.

„*Ökologische Validität*“: meint Gültigkeit im sozialen Kontext, im Lebensweltbezug. Eine Entsprechung findet dieser Begriff bei MAYRING, wenn er vom Kriterium der „Nähe zum Gegenstand“ (MAYRING 1999, S. 120) spricht.

Offene Fragen: sind Fragen ohne vorgegebene Antwortkategorien.

Paraphrase: Unter „Paraphrase“ wird in diesem Zusammenhang die verdeutlichende Umformulierung einer Aussage verstanden.

Vollständigkeit: ist die vollständige Ausschöpfung aller Merkmalsausprägungen.

Literatur

- BOHNSACK, Ralf (⁴2000): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich.
- DIECKMANN, Andreas (¹⁷2007): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- FLICK, Uwe (²1995a): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 147-173.
- FLICK, Uwe et al. (Hrsg.) (²1995b): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- FLICK, Uwe (2008): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- FLICK, Uwe, KARDORFF, Ernst von, STEINKE, Ines (Hrsg.) (2008): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- FRIDRICH, Christian (2005a): Grenzüberschreitende Schulkontakte zum Abbau von „Grenzen im Kopf“. In: Fridrich, Christian, Hager, Christina, Paseka, Angelika und Teiner Manfred (Hrsg.): Journal für Bildungsforschung an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien, Band 1. Wien. S. 21-34.
- FRIDRICH, Christian (2005b): eLearning in der GW-Lehrer/innen-Ausbildung. In: Teiner Manfred, Fridrich, Christian, Hager, Christina und Paseka, Angelika (Hrsg.): Journal für Bildungsforschung an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien, Band 2. Wien. S. 83-102.
- FRIEDRICH, Jürgen (¹⁴1990): Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- GIRTLE, Roland (³1992): Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit. Wien – Köln – Weimar: Böhlau Verlag.
- HOPF, Christel (²1995): Qualitative Interviews in der Sozialforschung – Ein Überblick. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 177-182.
- JÄGER, Siegfried (³1993): Einleitung. In: Jäger, Siegfried (Hrsg.): Brandsätze. Rassismus im Alltag. Duisburg: Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung, S. 9-31.
- KARDORFF, Ernst von (²1995): Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 3-8.

- KELLE, Udo, ERZBERGER Christian (⁵2007): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, Uwe, von Kardorff Ernst und Steinke Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- KRÜGER, Rainer (1989): Der Lebensraum und seine Bilder. Beispiele qualitativer Sozialforschung zum Verhältnis sozialräumlicher Realität und ihrer Wahrnehmung. In: Sedlacek, Peter (Hrsg.): Programm und Praxis qualitativer Sozialgeographie. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, S. 83-99 (= Wahrnehmungsgeographische Studien zur Regionalentwicklung, Heft 6).
- KVALE, Steinar (²1995): Validierung: Von der Beobachtung zu Kommunikation und Handeln. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 427-431.
- LAMNEK, Siegfried (³1995a): Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- LAMNEK, Siegfried (³1995b): Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- LAMNEK, Siegfried (⁴2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim und Basel: Beltz.
- MAYRING, Philipp (²1995): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 209-213.
- MAYRING, Philipp (⁴1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- MAYRING, Philipp (⁷2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- MAYRING, Philipp (¹⁰2008a): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.
- MAYRING, Philipp (¹⁰2008b): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst und Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 468-475.
- MAYRING, Philipp, GLÄSER-ZIKUDA, Michaela (Hrsg.) (²2008): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz.
- POHL, Jürgen (1989): Die Wirklichkeit von Planungsbetroffenen verstehen. Eine Studie zur Umweltbelastung im Münchener Norden. In: Sedlacek, Peter (Hrsg.): Programm und Praxis qualitativer Sozialgeographie. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, S. 39-64 (= Wahrnehmungsgeographische Studien zur Regionalentwicklung, Heft 6).

- SPÖHRING, Walter (²1995): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Teubner (= Teubner Studienskripten zur Soziologie, Band 133)
- WERLEN, Benno (1997): Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Band 2: Globalisierung, Region und Regionalisierung. Stuttgart: Steiner Verlag (= Erdkundliches Wissen, Band 119).
- WIEGANDT, Claus-Christian. (1989): Qualitative Sozialgeographie. Methodische Ansätze in Studien zur Altlastenproblematik. In: Sedlacek, Peter (Hrsg.): Programm und Praxis qualitativer Sozialgeographie. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, S. 133-147.

Rezensionen

Angelika PASEKA

Für den vorliegenden Band wurden vier Bücher ausgewählt. In zweien steht die Durchführung von Interviews bzw. deren Auswertung im Zentrum, in zwei weiteren werden Auswertungsmethoden der qualitativen (Bildungs-) Forschung vorgestellt.

GLÄSER, Jochen; LAUDEL, Grit (2006): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS-Verlag. 340 Seiten, Neuerscheinung für 2009 angekündigt, Preis: 29,90 Euro.

Dieses Buch versucht eine Lücke in der Forschungsliteratur zu schließen und der Frage nachzugehen: Wie sieht die konkrete Umsetzung einer empirischen Forschungsarbeit aus? Das von der Autorin und dem Autor angegebene Ziel ist es, die Leser/innen in die Lage zu versetzen, eigene empirische sozialwissenschaftliche Untersuchungen durchführen zu können. Sie zeigen dies anhand des Einsatzes von „Experteninterviews“, die sie selbst in Forschungsprojekten durchgeführt und ausgewertet haben. Der Begriff „Experte“ wird dabei sehr weit gefasst und meint „*Menschen, die ein besonderes Wissen über soziale Sachverhalte besitzen*“ (S. 10). Demnach sind Experteninterviews „*eine Methode, dieses Wissen zu erschließen*“ (ebd.). Mit dieser Definition wird eine klare Abgrenzung gegenüber anderen Definitionen vollzogen (vgl. dazu den Sammelband von BOGNER, LITTIG & MENZ 2005). Um ihre Ausführungen anschaulich zu gestalten, greifen die Autorin und der Autor bei ihren Ausführungen auf zwei Forschungsprojekte zurück: zum einen auf die Untersuchung von „Sportlerbiographien“,

zum anderen auf eine Untersuchung über Sonderforschungsbereiche (das sind netzwerkartig zusammenhängende Forschungsgruppen, die zu einem speziellen Thema arbeiten).

Zunächst werden die wissenschaftstheoretischen, methodologischen und ethischen Grundlagen von empirischer Sozialforschung offengelegt (Kapitel 2). Dabei wird für eine sehr pragmatische Herangehensweise plädiert. Die Auswahl des Forschungsdesigns bzw. der Forschungsmethoden muss sich aus der Forschungsfrage ergeben – Grabenkämpfen zwischen verschiedenen Zugängen, konkret zwischen dem qualitativen und dem quantitativen Paradigma, wird eine klare Absage erteilt. Dennoch muss auf Unterschiede betreffend Erklärungsstrategien und empirischen Methoden kritisch hingewiesen werden, weil sich aus diesen grundlegende Entscheidungen bei der Durchführung von Forschungsprojekten ergeben, die mit klaren Konsequenzen verbunden sind. Experteninterviews werden von GLÄSER & LAUDEL als „*halbstandardisierte oder Leitfaden-Interviews*“ verstanden und der qualitativen Sozialforschung zugeordnet. Erhebungs- und Auswertungsmethode(n) werden im Überblick vorgestellt, forschungsethische Überlegungen runden die allgemeine Einführung ab.

In den folgenden vier Kapiteln werden nun konkret(er) die einzelnen Schritte eines Forschungsprojekts vorgestellt. Zunächst versuchen GLÄSER & LAUDEL den Weg von einer Forschungsfrage zu einem Interviewleitfaden zu erklären (Kapitel 3). Jede Untersuchung ist selektiv und es muss Einigung darüber erzielt werden, was der eigentliche Forschungsgegenstand ist, und es müssen klare und beantwortbare Forschungsfragen entwickelt werden. Das ist ein äußerst komplexer Vorgang, für den es notwendig ist, den Stand der Forschung aufzuarbeiten und bereits vorhandene theoretische Konzepte zu nutzen, bevor ein Untersuchungsplan ausgearbeitet wird. Obwohl bei der Darstellung sehr ausführlich auf die beiden genannten Untersuchungen zurückgegriffen wird, ist es für Leser/innen nicht einfach, diesen Prozess aufgrund seiner Vielschichtigkeit und Komplexität nachzuvollziehen.

Wesentlich lebendiger ist dann das folgende Kapitel 4, in dem es um die konkrete Durchführung von Experteninterviews geht. Dabei werden folgende Aspekte sehr konkret bearbeitet: Aufgaben und Möglichkeiten des Interviewers, um ein Interview als Dialog zustande zu bringen, Überlegun-

gen zur Auswahl der Interviewpartner/inne/n (sowohl bezogen auf deren Position, als auch auf deren Zahl), die Konstruktion eines Interviewleitfadens und die Formulierung von passenden Fragen, die praktische Vor- und Nachbereitung von Interviews (z.B. Terminvereinbarung, Fragen der Tonbandaufzeichnung, Transkription und Gedächtnisprotokoll) sowie allgemeine Regeln der Interviewführung. In sehr praxisnaher Weise werden zu allen Aspekten Tipps gegeben, Beispiele aus den eigenen Untersuchungen veranschaulichen die Ausführungen.

Das fünfte Kapitel widmet sich der Auswertung von Interviews. Dabei greifen GLÄSER & LAUDEL einerseits auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring zurück, modifizieren aber dessen Vorgangsweise, indem sie für ein grobes Kategoriensystem plädieren, das bereits vor Beginn der Auswertung überlegt ist (und nicht erst mit dem Material entwickelt wird, vgl. S. 199), sie arbeiten andererseits computerunterstützt, und zwar mit dem Programm MIA. Gleich vorweg: Hier passieren Verkürzungen in der Darstellung, die für Nicht-Eingeweihte sehr schwierig nachvollziehbar sind. Die Prämissen der Mayring'schen Inhaltsanalyse und einfache Beispiele zur Veranschaulichung fehlen. Die Nachvollziehbarkeit der einzelnen Schritte ist dadurch erschwert. Gerade für die Codierung und Extraktion gibt es auch noch andere Computerprogramme (wie MAXqda), die m.E. wesentlich einfacher anzuwenden sind. Sehr anschaulich ist dann wieder die graphische Darstellung der Ergebnisse der Analysen, die Eindrücke in die komplexe Forschungsarbeit vermitteln und Tipps für eigene Forschungsarbeiten indirekt enthalten.

Mit Kapitel 6 wird eine Abrundung in zwei Richtungen gegeben: Zum einen wird überlegt, wie Ergebnisse nun zu interpretieren wären, zum anderen, wie sich diese verschriftlichen und in einer Publikation fassen lassen. Es werden Tipps zum Aufbau und zur Ergebnisdarstellung gegeben. Dabei wird es zum Teil sehr konkret, z.B. wenn es um Fragen der Anonymisierung von Daten geht.

Abschließende Bewertung: Der Band ist klar strukturiert und die einzelnen Kapitel entsprechen den Phasen in einem qualitativen Forschungsprozess. Es ist dem Autor und der Autorin gelungen, grundlegende theoretische und methodologische Erkenntnisse mit der konkreten Forschungspraxis zu verknüpfen. Sie zeigen auf, wie die Anforderungen und Prämissen des qualita-

tiven Forschens im Forschungsalltag umgesetzt werden können und lassen die Leser/innen an diesem Prozess teilhaben. Der Band ist für Lehrende und Forscher/innen sehr empfehlenswert, zum Teil auch für Studierende, wenn sie sich mit den genannten Themenbereichen bereits vertraut gemacht haben und über Basiswissen verfügen. Dann sind auch jene Phasen der Forschungsarbeit, die sich durch hohe Komplexität auszeichnen und meist das Ergebnis von Teamarbeit darstellen, verständlich und nachvollziehbar.

Verwendete Literatur: BOGNER, Alexander; LITTIG, Beate; MENZ, Wolfgang (Hg.) (2005): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag.

Der VS-Verlag hat sich mit seiner Reihe „Qualitative Sozialforschung“ das Ziel gesetzt, diesen bereits sehr differenzierten Forschungsbereich auch für Einsteiger/innen nachvollziehbar und übersichtlich(er) zu machen. Die Bände sollen eine handliche und überschaubare Einführung in die grundagentheoretischen, methodologischen und historischen Hintergründe geben sowie Ergebnisse der eigenen Forschungspraxis enthalten, anhand derer die konkreten Arbeitsschritte von der Datenerhebung, über die Auswertung, Interpretation bis hin zur Ergebnisdarstellung nachvollziehbar gemacht werden. Zwei Bände dieser Reihe werden hier genauer rezensiert.

NOHL, Arnd-Michael (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS-Verlag. 128 Seiten, Preis: 12,90 Euro.

Die dokumentarische Methode wurde von Karl Mannheim entwickelt und hat durch Ralf Bohnsack eine deutliche Weiterentwicklung erfahren. Sie dient dazu, Interviews, Gruppendiskussionen, aber auch Bilder systematisch auszuwerten. Ziel dieses Bandes ist es, die Anwendung bei der Auswertung von Interviews genauer zu demonstrieren.

Entsprechend den Intentionen der Reihe werden zunächst die Grundzüge der dokumentarischen Methode kurz und prägnant vorgestellt (Kapitel 1). Anschließend stellt der Autor aus der Vielfalt der Interviews in kontrastierender Weise das leitfadengestützte und das biographische Interview gegenüber, wobei – im Hinblick auf die weiteren Ausführungen – die einzelnen Abschnitte des biographischen Interviews genauer erläutert werden.

Anhand von Interviewausschnitten zeigt der Autor, wie Erzählaufforderungen, Nachfragen oder beschreibende Fragen formuliert werden könnten. Ebenso werden die verschiedenen Textsorten und die „Zugzwänge des Erzählens“ als zu beachtende Aspekte bei der Interviewführung vorgestellt (Kapitel 2).

Die folgenden beiden Kapitel sind sehr abstrakt und bedürfen eines entsprechenden Durchhaltevermögens. Zunächst wird im dritten Kapitel die Narrationsstrukturanalyse als Verfahren beschrieben. Konkret geht es dabei um die Frage, ob und wann Interviews als Einzelfall zu sehen und zu interpretieren sind bzw. ab wann von einer komparativen Analyse gesprochen werden kann und wie dies von verschiedenen Autoren interpretiert wird. Hier geht NOHL bewusst ins Detail, denn nur so werden die Anliegen und das Besondere der dokumentarischen Methode verständlich (Kapitel 4): Während in der *formulierenden* Interviewinterpretation das Was im Mittelpunkt steht, also die Themen, die bearbeitet werden, fokussiert die *reflektierende* Interviewinterpretation das Wie, d.h. die Art der Bearbeitung der Themen. Dabei werden Sequenzen aus den Interviews einer genauen Analyse unterzogen. Das Besondere des Falles ergibt sich aus dem gewählten Vergleichshorizont: Das kann der eigene Fall des/r Forschenden sein *oder* das sind – wie im Falle der dokumentarischen Methode vorgeschlagen – andere empirische Fälle (daher: empirischer Vergleichshorizont). Durch Kontrastierung (d.h. durch eine „komparative Sequenzanalyse“) lässt sich eine Typologie generieren und es können – auf dem Wege der Generalisierung – durch eine systematische Variation *Typen* gebildet werden. Diese Typen ergeben sich zunächst aus der Kontrastierung von themenbezogenen Interviewausschnitten (sinngenetische Typen). Durch die Einbeziehung weiterer Interviewpassagen lassen sich schließlich sog. soziogenetische Typen rekonstruieren.

Dieses sehr komplexe Verfahren wird in Kapitel 5 anhand eines Forschungsprojekts ausführlich erläutert. Textpassagen werden zur Demonstration ebenso herangezogen wie graphische Darstellungen, um die Typenbildung nachvollziehbar zu machen.

Abschließende Bewertung: Zielgruppe dieses Bandes sind Personen, die qualitative Sozial- und Bildungsforschung betreiben, bereits erste Erfahrungen mit Interviews gemacht haben und an mehr als an einer deskripti-

ven Auswertung interessiert sind. Das verlangt ein Einlassen auf methodologische Überlegungen und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Verfahren. NOHL versucht – bei aller Komplexität – diese Überlegungen nachvollziehbar zu machen und demonstriert durch Beispiele wie das konkret aussehen könnte. Sehr empfehlenswert!

WERNET, Andreas (2006): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: VS-Verlag. 99 Seiten, Preis: 12,90 Euro.

Die Methode der Objektiven Hermeneutik ist ein Verfahren der Textinterpretation, das von Ulrich Oevermann und seinem Forschungsteam im Sinne einer „Kunstlehre“ entwickelt wurde. Sie war die Antwort auf die Beschränktheit der quantitativen Methoden beim Aufspüren von familiären Sozialisationsprozessen. Andreas WERNET hat sich zum Ziel gesetzt, die Verfahrensweise für die Anwendung in der Bildungsforschung intersubjektiv nachvollziehbar zu machen und die „*methodentechnischen Kernoperationen*“ (S. 10) genauer zu beschreiben. Es geht ihm also um die Techniken und Regeln, die bei einer interpretativen Textrekonstruktion zu beachten sind, will man die latente Sinnstruktur von Texten aufspüren, rekonstruieren und dem Anspruch der objektiven Hermeneutik nach Generalisierung genügen.

Der Band gliedert sich im Wesentlichen in vier Kapitel. Zunächst gibt der Autor eine Einführung in die zentralen Aussagen und Prämissen der Objektiven Hermeneutik, ohne die die weiteren Ausführungen nicht nachvollziehbar wären (Kapitel I). Diese zehn Seiten sind inhaltlich sehr dicht, geben aber auf knappem Raum einen sehr guten und nachvollziehbaren Einblick in die grundlegenden Standpunkte und Denkweisen. In einem zweiten Kapitel werden die fünf Prinzipien der objektiv-hermeneutischen Textinterpretation erläutert: Kontextfreiheit, Wörtlichkeit, Sequenzialität, Extensivität und Sparsamkeit. Diese werden methodologisch begründet und mit Beispielen erläutert. Kapitel III stellt die „*Kernprozedur der Bedeutungsexplikation*“ (S. 39) praktisch vor und erläutert den Dreischritt: (1) Geschichten erzählen, (2) Lesarten bilden und (3) die Lesarten mit dem tatsächlichen Kontext konfrontieren. Dazu wählt WERNET drei kurze Beispiele aus. Das letzte Kapitel schließlich erläutert die Arbeitsweise der objektiv-

hermeneutischen Textinterpretation anhand einer vom Autor durchgeführten vollständigen Fallrekonstruktion.

Dieser dünne Band ist eine Pflichtlektüre für alle, die sich mit der objektiven Hermeneutik auseinandersetzen wollen. Während aus den Schriften von Oevermann die methodische Vorgangsweise erst von den Leser/inne/n herausgeschält werden muss, liefert WERNET mit seiner Aufarbeitung eine handhabbare und gut lesbare Beschreibung und macht sie damit nachvollziehbar.

BOHNSACK, Ralf (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. 292 Seiten, 7. Auflage 2008 erschienen, Preis: 19,90.

Ralf BOHNSACK legt mit diesem Werk eine anspruchsvolle Einführung in die rekonstruktive Sozialforschung vor, die – wie er schreibt – aus dem „*Erfahrungs- und Gesprächszusammenhang der Lehre erwachsen*“ ist (S. 9), aber auch durch seine Erfahrungen mit und in der Forschungspraxis entstanden und geprägt ist. Sein Anliegen ist es, einen Überblick über die grundlegenden Merkmale der qualitativen Verfahren zu geben. Dazu gliedert er das Buch in zwölf Kapitel.

In einer kurzen Einleitung erläutert der Autor seine Herangehensweise und den Titel, wobei er dezidiert darauf hinweist, dass für das Verständnis von methodologischen Überlegungen eine gewisse Vertrautheit mit der Forschungspraxis Voraussetzung ist. Für jene, denen eine solche Erfahrung fehlt, versucht er dies durch eine „*virtuelle Teilnahme*“ (S. 11) am Forschungsprozess zu kompensieren, indem er Erfahrungen, Beschreibungen und Erzählungen aus eigenen Forschungsprojekten einfließen lässt und es den Leser/innen so ermöglicht, ihm gleichsam bei der Arbeit über die Schulter zu sehen.

Kapitel 2 beschreibt, wie mit dem Problem der Beziehung zwischen Theorie und Erfahrung in den empirischen Wissenschaften umgegangen werden kann. Anhand der erkenntnistheoretischen Fassung dieses Problems stellt BOHNSACK die hypothesengenerierenden Verfahren den rekonstruktiven Verfahren gegenüber und erläutert grundlegende Prämissen sowie Folgen für die Forschungspraxis.

Kapitel 3 führt in die dokumentarische Methode ein. Anhand eines Beispiels aus der eigenen Forschungspraxis, einer Gruppendiskussion über Zukunftsvorstellungen von Jugendlichen, werden die vier Schritte der Rekonstruktion (im konkreten Fall: der Rekonstruktion von Lebensorientierungen) erläutert: (1) die formulierende Interpretation, (2) die reflektierende Interpretation, (3) Analyse des Falles vor dem Gegenhorizont anderer Fälle und Erarbeitung einer Typik, (4) Ausformulierung von Typiken und Herausarbeitung einer Typologie. Im Anschluss daran wird diese Forschungspraxis methodologisch begründet.

Kapitel 4 skizziert die Ansprüche der objektiven Hermeneutik: die Herausarbeitung des sozial Unbewussten, der latenten sozialen Sinnstrukturen. Anhand eines Beispiels werden die zwei Säulen der Vorgangsweise bei der Rekonstruktion dieser „objektiven“ Strukturen vorgestellt: die gedankenexperimentellen Kontextvariationen und die sequenzanalytische Verfahrensweise.

In Kapitel 5 arbeitet BOHNSACK die Unterschiede zwischen der dokumentarischen Methode, für die er plädiert, und der objektiven Hermeneutik heraus. Das entscheidende Kriterium ist die Frage, wer oder was als Vergleichshorizont für die Rekonstruktion der latenten Sinnstrukturen gewählt wird: die Normalitätsvorstellungen der Forscher/innen (in der objektiven Hermeneutik) oder die empirisch fundierten Horizonte anderer Untersuchungsgruppen im Zuge einer komparativen Analyse (bei der dokumentarischen Methode).

Kapitel 6 widmet sich dem narrativen Interview, das von Fritz Schütze entwickelt wurde. Ziel ist es, einen Zugang zu den Prozessstrukturen des Lebensablaufs zu erhalten, um die Identitätsbildung bzw. „*Habitusformation*“ (S. 92) des Erzählers zu rekonstruieren. Die erzähltheoretischen sowie die biographietheoretischen Grundlagen werden genauer und anhand eines konkreten Beispiels erläutert.

Im siebenten Kapitel stehen Gruppendiskussionsverfahren und Gesprächsanalysen im Zentrum. Diese ermöglichen zum einen die Rekonstruktion situationsgebundener und interaktionsbezogener Aushandlungsprozesse und zum anderen die Rekonstruktion jener Strukturen, die sich im und durch den Diskursprozess konstituieren. Damit wird eine Möglichkeit eröffnet, konjunktive (also kollektiv geteilte) Erfahrungsräume auszuloten.

Um das Gemeinte zu erläutern kontrastiert BOHNSACK diese Verfahren mit den Möglichkeiten von narrativen Interviews und erläutert, wie soziolinguistische Verfahren in der Analyse genutzt werden können.

Kapitel 8 beschreibt nun abstrakter jene Arbeitsschritte der Textinterpretation, die in Kapitel 3 anhand eines konkreten Beispiels bereits eingeführt worden sind. Besonders ausführlich erläutert er sein Verständnis von Typenbildung als Prozessanalyse. Er unterscheidet dazu zwischen kausalgenetischer, soziogentischer und sinngenetischer Interpretation.

Kapitel 9 widmet sich der Bildinterpretation. Nach der Hinwendung zum Text diagnostiziert Bohnsack nun einen *pictorial turn*“, also eine Hinwendung zum Bild. In Weiterführung der methodischen Überlegungen von Mannheim, Panofsky und Imdahl arbeitet der Autor die Sinn- und Interpretationsebenen eines Bildes heraus und erläutert die Schritte einer umfassenden Bildanalyse.

Das zehnte Kapitel analysiert die Geltungs- und Gütekriterien einer empirischen Analyse: Aspekthaftigkeit, Standortgebundenheit und Gültigkeit der Interpretation.

Eine Zusammenfassung der Ziele und Kennzeichen einer rekonstruktiven Methodologie versucht das elfte Kapitel. BOHNSACK geht es „um die umfassende Verankerung von Methoden in der sozialen Praxis und um ihre methodologische Begründung auf dem Wege der Rekonstruktion dieser Praxis“, es geht also um „die praxeologische Fundierung von Methoden“ (S. 187, Hervorhebungen im Original). Zentrale Elemente sind für den Autor: der Umgang mit bzw. die Kontrolle von Erfahrungswissen und implizitem Wissen der Forscher/innen sowie die komparative Analyse, die einen „Denkraum“ (S. 205) schafft.

Der Anhang gibt konkrete Beispiele, wie die methodologischen Überlegungen und Verfahrensschritte nun in der Forschungspraxis tatsächlich aussehen. Anhand einer Gruppendiskussion, einer exemplarischen Interpretation einer Textpassage und einer Bildinterpretation werden die einzelnen Schritte erläutert und ausgeführt und somit nachvollziehbar. Das kurze Kapitel über Transkriptionsregeln passt da irgendwie nicht dazu und würde eher in einen Anhang zum Anhang gehören.

Fazit: BOHNSACK nennt sein Buch, das bereits in der 7. Auflage erschienen ist, eine „Einführung“. Allerdings: Es ist keine Einführung für Neulinge,

die sich zum ersten Mal mit interpretativen Methoden der Sozialforschung auseinandersetzen wollen. Diese wären überfordert. Ohne Vorverständnis und ohne Vorerfahrung werden sich die Leser/innen sehr schwer tun, weil Konzepte und Begriffe in sehr verdichteter Form dargestellt werden. Hier wäre ein Glossar hilfreich. Auch wenn die praktischen Beispiele aus eigenen Forschungsarbeiten helfen, ist das Werk eher denjenigen zu empfehlen, die gewillt sind, in die Tiefen der rekonstruktiven Sozialforschung einzutauchen, Interesse an einer anspruchsvollen Lektüre haben und sich Anregungen für die eigene Forschungspraxis holen wollen. Für diese ist das vorliegende Buch allerdings ein Gewinn.

Autorinnen und Autoren

Amra AVDIC, Bakk., ehemalige Studierende an der Pädagogischen Hochschule Wien.

Christian FRIDRICH, Mag. Dr., Professor für Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bereichskoordinator für Forschung an der Pädagogischen Hochschule Wien. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geographie und Wirtschaftskunde und ihre Didaktik, Interkulturalität, Demokratisierung durch Bildpädagogik, Conceptual Change, qualitative Sozialforschung.

Kontakt: christian.fridrich@phwien.ac.at

Sabine HOFMANN, Mag., Professorin an der Pädagogischen Hochschule Wien für Geschichte, Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Schulpraktische Studien, Mitarbeiterin am Institut für Schulpraktische Studien, Mitarbeiterin am Institut für Forschung, Innovation und Schulentwicklung, psychotherapeutisches Propädeutikum.

Kontakt: sabine.hofmann@phwien.ac.at

Helga HÖRNDLER, Mag., Lehrerin am Schulpraxiszentrum der Praxishauptschule Wien, Lehramt Englisch, Bewegung und Sport für Hauptschulen und Polytechnische Schulen, Studium der Soziologie und Pädagogik, Mediatorin.

Kontakt: helga.hoerndler@chello.at

Roman LEHNERT, Mag. Dr. phil. (Pädagogik), Mitarbeiter am Institut für Fortbildung (PE 1) an der Pädagogischen Hochschule Wien.

Kontakt: roman.lehnert@phwien.ac.at

Elisabeth MONYK, MMag. DDr., Lehrtätigkeit an der Europäischen Mittelschule in Wien 7 und an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien von 2002 bis 2006, seit 2007 an der Pädagogischen Hochschule Wien im Bereich Didaktik Deutsch für Hauptschule tätig. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Singles in Österreich, Analyse von Lehrbüchern in Geschichte, Nahtstellenproblematik im österreichischen Schulwesen, Verfasserin von Lehrbüchern für Geschichte und Deutsch.

Kontakt: elisabeth@monyk.at

Angelika PASEKA, Doz.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ, Soziologin und habilitiert in Erziehungswissenschaft, Humanwissenschaftlerin an der Pädagogischen Hochschule Wien, Lehrbeauftragte an der Johannes Kepler Universität Linz und an der Universität Wien. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierungsforschung, Geschlechterforschung und Gender Mainstreaming, Hochschuldidaktik, Forschungsmethoden.

Kontakt: angelika.paseka@phwien.ac.at

Rudolf RAUBIK, MEd., Mag. phil., Prof. i. R., bis zur Pensionierung mit der Ausbildung von Hauptschullehrer/innen im Fachbereich Fachdidaktik für Mathematik und in der Schulpraxis beschäftigt; Mitautor von Mathematikschulbüchern für die Sekundarstufe 1.

Justine SCANFERLA, Mag. Dr. phil. (Pädagogik), Mitarbeiterin am Institut für Fortbildung (PE 1) an der Pädagogischen Hochschule Wien.

Kontakt: justine.scanferla@phwien.ac.at

Gerhard SCHEIDL, MEd., Dr. phil., Prof., Leiter des Zentrums für Medienbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien. Lehrbeauftragter an der technischen Universität Wien im Bereich Schulinformatik und an der technischen Universität Kaunas im Bereich 3D-Animation. Mitglied der bundesweiten Steuergruppe zur Entwicklung von computergestützten Lernszenarien an den Pädagogischen Hochschulen. Schulbuchautor, langjährige Erfahrung im Bereich der Lehrer/innenausbildung und -fortbildung im Bereich „Informationstechnologien“. Spezialisierung im Bereich bildungstheoretischer Fragestellungen von „Social Software“-Arrangements.

Kontakt: gerhard.scheidl@phwien.ac.at

Renate SEEBAUER, Doz. Dr. hab. et Mag., Prof. für Humanwissenschaften sowie Büro für internationale Beziehungen an der Pädagogischen Hochschule Wien, Koordinatorin zahlreicher EU-Projekte (TEMPUS, ERASMUS, COMENIUS). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Psychologie; Arbeit mit internationalen Student/inn/en; komparative Studien zu unterschiedlichen Fragestellungen im Bereich der Ausbildung von Lehrer/inne/n (i.w.S.).

Kontakt: renate.seebauer@phwien.ac.at

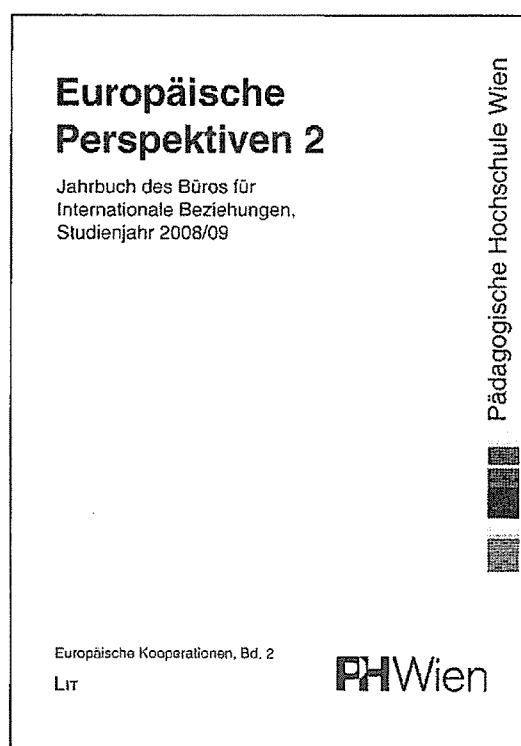
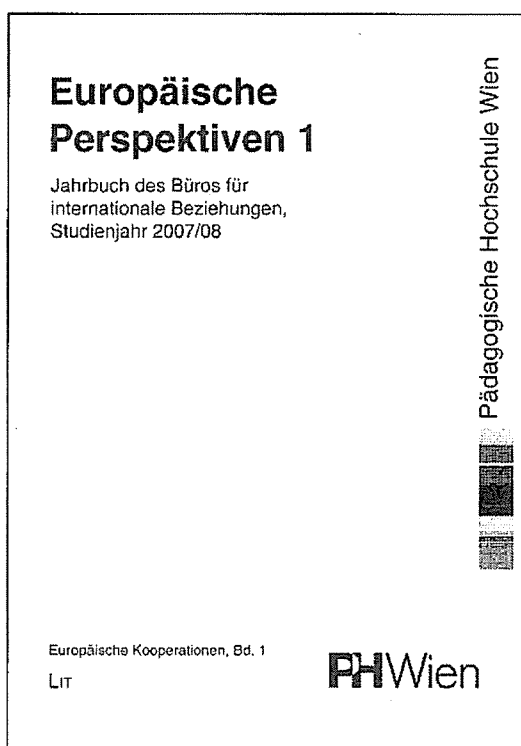
Michael SERTL, Dr. phil. (Soziologie), Humanwissenschaftler (Schwerpunkt: Soziologie). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: soziale Ungleichheit im Bildungswesen, Theorie der Schule, Migrationsforschung, Offene Lernformen.

Kontakt: michael.sertl@phwien.ac.at

Viktoria VERONESE, Bakk., ehemalige Studierende an der Pädagogischen Hochschule Wien.

Europäische Kooperationen

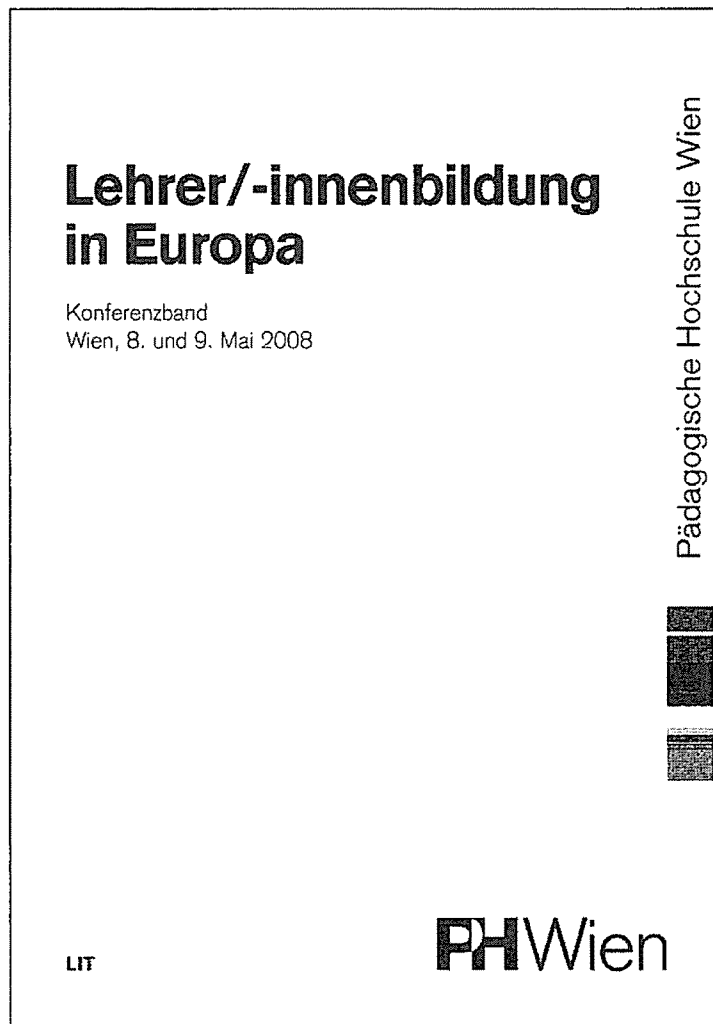
hrsg. von der Pädagogischen Hochschule Wien



Pädagogische Hochschule Wien (Hg.)
Europäische Perspektiven 1
Jahrbuch des Büros für internationale Beziehungen, Studienjahr 2007/08
Der vorliegende Band ist der erste einer Serie, die in den nächsten Jahren – im Jahresabstand – fortgesetzt wird und mit Hilfe unterschiedlicher Textsorten die europäische Bildungsszene beleuchtet. Der erste Abschnitt enthält 14 Originaltexte mit aktuellem Bezug auf sieben europäische Länder, die aus der Lehrendenmobilität entstanden sind. Im Mittelpunkt des zweiten Abschnitts stehen diverse Aspekte der Fremdwahrnehmung sowie Vergleiche und Erfahrungen von Student/inn/en aus der Studierendenmobilität. Ein Überblick über die Aktivitäten des Büros für „Internationale Beziehungen“ an der Pädagogischen Hochschule Wien sowie über die zahlreichen Projekte, die im akademischen Jahr 2007/08 ihren Anfang nahmen, runden die Publikation ab. Die Serie richtet sich an alle, die an europäischer Lehrer/innenbildung i. w. S. interessiert sind sowie an jene Institutionen im europäischen Hochschulraum, die mit der neu gegründeten Pädagogischen Hochschule Wien kooperieren bzw. eine Kooperation beabsichtigen.
Bd. 1, 2008, 176 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-8258-1636-0

Pädagogische Hochschule Wien (Hg.)
Europäische Perspektiven 2
Jahrbuch des Büros für Internationale Beziehungen, Studienjahr 2008/09
Der vorliegende Band skizziert Aspekte der Internationalisierung an der Pädagogischen Hochschule Wien im Studienjahr 2008/09. Den ersten Abschnitt bilden „Beiträge aus der Lehrendenmobilität“, im zweiten Teil werden aktuelle „Europäische Projekte“ präsentiert sowie eine Reihe weiterer gelungener Kooperationen. Der Bogen spannt sich von komparativen Studien, die im Rahmen von Bachelor-Arbeiten entstanden, bis hin zu Studien über Lehrangebote und die vielen Facetten, die das „Europäische System zur Anrechnung von Studienleistungen“ kennzeichnet. In einer Reihe von Beiträgen wird evident, dass gelungene europäische Kooperationen nicht primär das Ergebnis von Kooperationsverträgen sind, sondern von jahrelanger intensiver internationaler Tätigkeit – verbunden mit dem Aufbau eines gegenseitigen Vertrauensverhältnisses. Zielgruppe: Büros für Auslandsbeziehungen, universitäres Lehrpersonal, alle an europäischen Kooperationen Interessierte.
Bd. 2, 2009, 176 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50070-0

LIT Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London
Auslieferung Deutschland / Österreich / Schweiz: siehe Impressumseite



Pädagogische Hochschule Wien (Hg.)

Lehrer/-innenbildung in Europa

Die im vorliegenden Band dargestellten Themen sind bedeutend mehr als Schlaglichter auf die aktuelle (mittel)europäische Lehrer/-innenbildung in den ersten Jahren des dritten Jahrtausends. Sie zeigen auf, dass an zahlreichen Orten Europas zu Bildungsthemen von länderübergreifendem Interesse geforscht und gearbeitet wird. Schwerpunktmäßig tangieren die Beiträge die Bereiche „Humanwissenschaften“, „Fremdsprachen in Europa“, „Sport und Gesundheit“ sowie „europäische Dimensionen“ in der Ausbildung von Lehrer/-innen.

Bd. 2, 2008, 264 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-8258-1274-4

**Neue Architekturen im
europäischen Hochschulraum**
**New Architectures In The
European Higher Education Area**

Konferenzband
Wien, 7. und 8. Mai 2009

Pädagogische Hochschule Wien

Europäische Identität, Bd. 3

LIT

PHWien

Pädagogische Hochschule Wien (Hg.)

Neue Architekturen im europäischen Hochschulraum. New Architectures In The European Higher Education Area

Konferenzband Wien, 7. und 8. Mai 2009

Eine Fülle von Beiträgen widmet sich aus unterschiedlichen Perspektiven der Umstrukturierung des tertiären Bildungswesens („Bologna“) – mit besonderer Berücksichtigung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Referate aus zahlreichen Ländern skizzieren Erfahrungen mit diesen „Neuen Architekturen im europäischen Hochschulraum“, die nicht nur durch den Bologna-Prozess neue Konturen angenommen haben. Auch der vor 20 Jahren in Gang gesetzte Fall des Eisernen Vorhangs und damit verbundene Möglichkeiten erweiterter universitärer Kooperationen (Mobilität, Projekte, Forschung ...) werden in diesem Sammelband angesprochen. A great number of articles – from different perspectives – address the restructuring of tertiary education (“Bologna”) with special emphasis on teacher education. Presentations from numerous countries outline experiences with these “New Architectures In The European Higher Education Area”, that have adopted new contours, not only through the Bologna-Process. Extended possibilities for university collaborations (mobility, projects, research ...) – often set in motion after the fall of the Iron Curtain 20 years ago – are discussed in this anthology.

Bd. 3, 2009, 304 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-50024-3

LIT Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London

Auslieferung Deutschland / Österreich / Schweiz: siehe Impressumseite

Dieser Band dokumentiert, dass die im Hochschulgesetz 2005 geforderte Vernetzung von Forschung, Lehre und Schulpraxis an der Pädagogischen Hochschule Wien bereits gelebte Praxis ist und dass Erkenntnisse der Bildungsforschung gut verständlich und nachvollziehbar sein können.

Der Band wendet sich an einen fachlich interessierten und pädagogisch erfahrenen Personenkreis. Auch wenn die Vielfalt der Beiträge das breite Themenspektrum von Bildungsforschung dokumentiert, kristallisieren sich drei Bereiche heraus:

›Leben und Lernen unter verschiedenen Rahmenbedingungen: inklusive Mehrstufenklasse, interethnische Freundschaften in der Schule, Integration von Bosnier/innen in das österreichische Gesellschafts- und Bildungssystem

›Analyse von Schulbüchern und pädagogischen Prozessen: Germanenbild in österreichischen Schulbüchern, Basil Bernsteins Soziologie, Disziplin im Unterricht

›Evaluationsergebnisse von Aus- und Fortbildungsstrukturen und -prozessen: Modifikation subjektiver Theorien bei Student/innen, Evaluation des Diplomstudiums zum Master of Education

