

**O F E B**Österreichische Gesellschaft  
für Forschung und Entwicklung  
im Bildungswesen*Sektion Schulforschung und Schulentwicklung**Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung***ÖGS****Sektion Bildungssoziologie****universität  
wien****Institut für Bildungswissenschaft**

## **Neue sozialwissenschaftliche Impulse für Schulforschung, Schulentwicklung und Lehrerbildung**

**Ort:** Universität Wien. **Termin:** 17./18.3.2011

**Diese Tagung zielt darauf,** (1) neue sozialwissenschaftliche Theorieansätze für Schulforschung, Schulentwicklung und Lehrer/innenbildung fruchtbar zu machen, um (2) ein tieferes Verständnis der sozialen Mechanismen des Schulsystems und seiner Reformen zu erzeugen. Dabei sollen (3) theoretische Konzepte mit empirischen Projekten der Schul(entwicklungs)forschung und mit Lehrerbildungskonzepten ins Gespräch gebracht werden. Damit reagiert die Tagung auf zwei Bedarfslagen:

(1) Durch die Umwandlung der pädagogischen Akademien in pädagogische Hochschulen sind die Ansprüche an das professionelle Niveau der Lehrerbildung in Österreich gestiegen. Inhalte einer aufgewerteten Lehrerbildung sollten wissenschaftliche Perspektiven sein, die den zukünftigen Lehrer/innen erlauben, (a) typische Muster von Auseinandersetzungen in und um Schul(system)entwicklung zu erkennen und zu bearbeiten – ob im Unterricht, im Kollegium, in Schulentwicklungsprozessen, in regionaler oder transnationaler Schulpolitik; (b) gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung zu berücksichtigen, um dann kollektiv gestaltend darauf reagieren zu können. Gemeint sind hier etwa die Ursachen veränderten Schüler/innen(lern)verhaltens, veränderte gesellschaftliche Anforderungen an Lehrer/innenarbeit und Veränderungen am kulturellen Wertehorizont.

(2) Mit dem Hereinholen sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse in die Schul(entwicklungs)forschung soll ein Gegengewicht zur managerialistischen und empirisch-statistischen Schlagseite der Bildungsforschung gelegt werden. Schulentwicklung und Schulsystemerneuerung müssen durch qualitative Forschung reflektiert werden (statt auf unevaluierte managerialistische Konzepte zu bauen); es muss mit theoretischen Mitteln *erklärt* werden, unter welchen Bedingungen sie welchen Verlauf nehmen – denn nur auf Basis solcher Erklärungen (und nicht mit rein statistischen „Evidenzbasierungen“) wird man Hinweise bekommen, wie eine tief greifende und wirksame Umgestaltung von Schulsystemen gelingen kann, die kollektiv akzeptiert wird.

**Wir laden Sie herzlich ein, Ihr Projekt aus Schul(system)forschung, Schulentwicklung und Lehrerbildung auf dieser Tagung vorzustellen und unter theoretischen Gesichtspunkten zu diskutieren.** Sie können aus acht sozialwissenschaftlichen Theorieansätzen, die auf der Tagung und hier in den unten stehenden Abstracts vorgestellt werden, wählen. Einige davon sind in Schulforschung und Lehrerbildung noch unbekannt. Andere sind in letzter Zeit so weiterentwickelt worden, dass sie neue interessante Einsichten bereit halten.

Wählen Sie bitte eine Theorie aus, deren Perspektive Ihr Projekt am meisten bereichern könnte (siehe Anmeldung). Wir ordnen Ihr Projekt – sofern es akzeptiert wird – dann in jedem Fall der von Ihnen gewünschten Theorie zu, sodass Sie es unter der Perspektive dieser Theorie intensiv diskutieren können. Erwünscht sind *alle* Arten von wissenschaftlichen Projekten, die Schulforschung, Schulentwicklung und Lehrerbildung betreffen. **Bitte senden Sie Ihren Beitragsvorschlag bis zum 30.10.2010 an [roman.langer@jku.at](mailto:roman.langer@jku.at),**

[el.sertl@phwien.ac.at](mailto:el.sertl@phwien.ac.at) und [marie-louise.zeiler@univie.ac.at](mailto:marie-louise.zeiler@univie.ac.at). Nutzen Sie bitte das anhängende Anmeldeformular. Die **Teilnahmegebühr** beträgt € 60,00. Für Mitglieder der ÖFEB, ÖGS, DGfE, DGS, SGS oder SGBF gilt eine reduzierte Gebühr von € 40,00.

**Zur Arbeitsweise der Tagung.** Die Projekte aus Schulforschung, Schulentwicklung und Lehrerbildung, die auf diesen Call reagieren, werden der von ihnen gewünschten Theorie zugeordnet. Auf der Basis dieser Zuordnungen werden wir dann die inhaltliche Gliederung und den genauen Ablauf der Tagung planen. Dabei werden Themenblöcke gebildet: Voraussichtlich werden immer zwei Theorien nacheinander mit Vorträgen vorgestellt (pro Vortrag 40 Min. inklusive Diskussion). Anschließend stellen sich die Projekte, die sich diesen Theorien zugeordnet haben, kurz vor und können mit den Vertreter/innen des gewählten Theorieansatzes ihr Projekt diskutieren (15 Min. Vorstellung und 30 Min. Diskussion pro Projekt). Im Laufe der Tagung werden auf diese Weise acht Themenblöcke abgearbeitet. Am Ende der Tagung werden in einem Ausblick weitere Aktivitäten geplant.

Das Organisationsteam

Roman Langer, Johannes-Kepler-Universität Linz, Institut für Pädagogik und Psychologie, ÖFEB-Sektion Schulforschung und Schulentwicklung

Angelika Paseka, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, ÖFEB-Sektion Lehrerbildung

Elfriede Schmidinger, Linz, ÖFEB-Sektion Schulforschung und Schulentwicklung

Ilse Schrittmesser, Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft, ÖFEB-Sektion Lehrerbildung

Michael Sertl, Pädagogische Hochschule Wien, ÖGS-Sektion Bildungssoziologie

**Prof. Dr. Achim Brosziewski** (Pädagogische Hochschule Thurgau)

## **Einschränkung und Freiheit der Schule - Eine systemtheoretische Perspektive**

Die soziologische Systemtheorie bietet verschiedene Konzepte, sich dem Gegenstand Schule zu nähern, ihn zu beschreiben und zu beforschen. Vorherrschend wird Schule als eine Organisation betrachtet, die dem gesellschaftlichen Funktionssystem der Erziehung untergeordnet sei. Mein Beitrag wählt einen etwas anderen Zugang. Er stellt das Konzept der Einschränkung in den Vordergrund, um eine neue Perspektive für das Verhältnis der Organisation Schule zur pädagogischen Profession zu gewinnen.

Freiheit ist ein zentrales Motiv pädagogischen Handelns, sowohl im Blick auf die Adressaten der Erziehung als auch im Blick auf die Autonomie der Erziehenden. Die Freiheit der Lehrenden gilt als Bedingung der Möglichkeit, die Freiheit der zu Erziehenden zu fördern und steigern. Die Schule als Organisation wirkt vielfältig als Einschränkung der Freiheiten im pädagogischen Rollenpaar, allein schon durch die allgemeine Schulpflicht (mit allen daran geknüpften staatlichen Repressionsmitteln), durch die Anstellungsbedingungen für Lehrende (mit allen daran geknüpften Karriererücksichten) und nicht zuletzt durch das Organisationsformat der Schulklasse (mit allen daran geknüpften Regulierungen). Die Ermöglichung und Durchsetzung von Freiheitsmotiven gegen und innerhalb dieses vielschichtigen Einschränkungsfeldes ist ein dauerhaftes Anliegen der pädagogischen Reflexion, ein zentraler Antrieb für die Reform der Schule, seit es Schule gibt.

In der soziologischen Systemtheorie werden Einschränkungen nicht als Gegensätze von Freiheiten aufgefasst. Einschränkungen ermöglichen Formbildungen für eine Kommunikation, die nicht darauf angewiesen ist, die Beteiligten auf Konsens und Einverständnis festzulegen (Beispiel: Kunstwerke). Mein Beitrag stellt diese Konzeption und ihre Anwendung auf die Form der Schule vor. Schulentwicklung könnte dabei als Erproben (und Kritik) von Einschränkungen verstanden werden, die bestimmte Formen pädagogischen Handelns hervorbringen, aber auch auslöschen können.

**Kontakt:** achim.brosziewski@phtg.ch

**Mit diesem Theorieansatz ins Gespräch zu kommen ist für Sie möglicherweise interessant, wenn Ihr Projekt folgende Themen berührt:**

- Autonomie der Schule als Organisation vs. Autonomie der Profession und der professionellen Individuen
- Schulklasse (als Organisationsform), Lehrer/innenkarrieren und/ oder allgemeine Schulpflicht als Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns
- Möglichkeiten der Einführung neuer pädagogischer Handlungsformen
- Schulentwicklung als Irritation und Kulturbruch

**Prof. Dr. Angelika Paseka** (Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft)

## **Theorie der Strukturierung von Anthony Giddens**

Eine der zentralen Fragen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen ist die nach der Ermöglichung und Gestaltung von Handeln angesichts der in der Schule wirkenden organisationalen und gesellschaftlichen Strukturen.

Nach Anthony Giddens wird das Verhältnis von Handlung und Struktur oft einseitig betrachtet. Strukturen werden entweder als „Quelle von Einschränkungen der freien Spontaneität des unabhängig davon konstituierten Subjektes“ (Giddens 1997, 68) betrachtet oder es wird der subjektive Wille überbetont und damit die Existenz von Zwängen und Strukturen ausgeblendet. Diesen beiden Standpunkten setzt er sein Konzept von der Dualität der Struktur entgegen: Strukturen haben einen doppelten Charakter als Ermöglichung und Restriktion von Handeln. Strukturen können zwingen, ermöglichen und bedingen aber auch gleichzeitig Freiheiten. Sie lassen sich als „Schaltkreise“ beschreiben, die erst durch das Handeln der Subjekte ihre Wirkung entfalten und handlungswirksam werden können.

Die Subjekte sind in ihrem Handeln sowohl auf die vorhandenen Strukturen angewiesen, um sich als anerkannte Akteure einzubringen. So greifen sie in ihrem Tun auf bestehende Strukturen zurück und reproduzieren diese. Gleichzeitig sind sie in der Lage als bewusst handelnde Subjekte gestalterisch und steuernd auf den Handlungsfluss Einfluss zu nehmen, auch anders zu handeln und damit Entwicklungsprozesse einzuleiten. Nach Giddens ist die Bewusstheit der menschlichen Akteure jedoch immer begrenzt. „Menschliches Handeln hat Schranken“ (Giddens 1984, 198). Ursache für die Begrenztheit menschlichen Handelns sind das Unbewusste, das auf Verdrängungsmechanismen beruht, und uneingestandene Bedingungen und unbeabsichtigte Folgen des Handelns. Die Folgen dieser Begrenztheit zeigen sich in vielen Schulentwicklungsprojekten darin, dass die beteiligten Akteure aufgrund mangelnder Organisationsbewusstheit Entscheidungen treffen, die alte Muster reproduzieren und damit Innovationen verhindern. Dennoch bewegen sich manche Schulen, weil dort Möglichkeitsräume in den strukturierenden Rahmenbedingungen erkannt und genutzt werden.

Mit Hilfe von Giddens Theorie der Strukturierung lassen sich solche Prozesse theoretisch fassen und empirisch analysieren, und zwar in dem sich der Blick auf das konkreten Handeln der Akteure, den speziellen Kontext und den dem Handeln zugrunde liegenden institutionellen Ordnungen und Bezüge richtet.

**Kontakt:** [Angelika.Paseka@uni-hamburg.de](mailto:Angelika.Paseka@uni-hamburg.de)

**Mit diesem Theorieansatz ins Gespräch zu kommen ist für Sie möglicherweise interessant, wenn Ihr Projekt folgende Themen berührt:**

- Nicht-Entstehung von Neuem trotz erkennbaren Willens zu Innovation
- Befolgung von Routinen trotz Wunsch nach Befreiungen
- Widerstände im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten

**Dr. Konstanze Senge** (Universität Hamburg, Fakultät Wirtschafts- u. Sozialwissenschaften, Inst. f. Soziologie)

## **Kernthesen des Neo-Institutionalismus**

Im Zentrum des Neo-Institutionalismus – eines disziplinenübergreifenden Forschungsansatzes, der sich in den letzten 30 Jahren zu einem der bedeutendsten theoretischen Modelle der Organisationssoziologie entwickelt hat – steht die These, dass Handeln von und in Organisationen nicht in erster Linie Ergebnis individueller Entscheidungsfindung ist, sondern vor allem bedingt durch institutionelle gesellschaftliche Regeln. Organisationen sind immer „*embedded in*“ und beeinflusst durch die Institutionen der Gesellschaft. Ein Verständnis der gesellschaftlichen Institutionen ist von daher notwendig, um zu verstehen, warum Organisationen das tun, was sie tun.

Kritisch richtet sich der NI gegen die Vorstellung, dass organisationales Handeln überwiegend auf rationalen Überlegungen und effizienten Entscheidungen beruht. Im Gegenteil: Organisationale Entscheidungen und Handlungen laufen wesentlich unreflektiert, unbewusst ab, in Form von Routinen, Ritualen und Regelbefolgungen.

Die Vorstellungen davon, was „richtiges“, „effizientes“, „rationales“, „legitimes“ Handeln ist, übernehmen Organisationen *unbewusst* aus größeren gesellschaftlichen Zusammenhängen. Und das bedeutet, dass das, was wir als selbstverständlich für rational, richtig, effizient oder gut halten; dass das, was wir für „gute Bürger“, „reife Schüler“ und „effiziente Organisationen“ halten, nicht selbstverständlich so sein muss, sondern auch anders möglich wäre. Unsere Selbstverständlichkeiten sind sozial erzeugt und kulturell definiert.

Dies ist die kritische und überraschende Pointe des NI, die „uns“ – als Bürgern, Individuen, Schülern, Wissenschaftlern – den Spiegel vorhält: Organisationen orientieren sich an institutionellen Vorstellungen der Gesellschaft, die gerade *nicht* die Effizienz, sondern stattdessen die gesellschaftliche *Legitimation* der Organisation erhöhen (Theorem der Übernahme legitimierender statt effizienzsteigernder Elemente).

Frühe Studien des NI wiesen bspw. nach, dass US-amerikanische Schulen mit der Definition und Umsetzung von Sozialisationszielen nicht einfach nur die von den Kultusministern geplanten und festgelegten bildungspolitischen Ziele umsetzen oder bildungspolitischen Notwendigkeiten folgten – sondern Ziele festlegten und verfolgten, die Ausdruck gesellschaftsübergreifender institutioneller Prinzipien sind („World-Polity“-Prinzipien, zu ihnen gehören z.B. der Glaube an Individualität, Menschenrechte, Bildung etc.). Sie übernahmen diese Ziele und Vorstellungen in ihre formalen Strukturen – unabhängig davon, ob dies tatsächlich die Bewältigung alltäglicher Arbeitsanforderungen verbesserte! Als Konsequenz wurden die Schulen, weil sie gleichen kulturellen Prinzipien folgten, einander strukturell immer ähnlicher (Theorem des Isomorphismus). Gleichzeitig aber übernahmen sie die legitimierenden Prinzipien nur in ihre formalen Strukturen, während die tatsächliche Unterrichtspraxis nahezu unverändert weiter lief (Theorem der Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur).

**Kontakt:** [Konstanze.Senge@uni-hamburg.de](mailto:Konstanze.Senge@uni-hamburg.de)

**Mit diesem Theorieansatz ins Gespräch zu kommen ist für Sie möglicherweise interessant, wenn Ihr Projekt folgende Themen berührt:**

- Implementation neuer Werte, Ziele und Standards in Schulen und Schulpolitik
- Vorstellungen von Rationalität, Effizienz, Qualität und *best practices* von Schulleistungen, Schüler/innenleistungen und Unterricht
- Widersprüche zwischen Außendarstellung und interner Praxis in Schulen – und in der Schulpolitik
- Diffusion, Imitation und Übernahme von Bildungs-Konzepten, -Instrumenten und -praktiken, denen nachgesagt wird, erfolgreich zu sein.

**Ph.D. Sophie Mützel** (Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin [WZB], Abteilung „Kulturelle Quellen von Neuheit“)

## **Relationale Soziologie und Netzwerkanalyse**

In den letzten 20 Jahren hat sich die relationale Soziologie zum vielleicht wichtigsten und innovativsten Theorie- und Forschungsansatz in der nordamerikanischen Soziologie entwickelt. Methodologischer-theoretischer Hintergrund der relationalen Soziologie ist die strukturelle Analyse (*structural analysis*) in Form der soziologischen Netzwerkanalyse, wie sie sich im Rahmen des US amerikanischen Strukturalismus entwickelt hat. Die relationale Soziologie baut auf den Annahmen und Erkenntnissen der strukturalen Analyse auf, öffnet und erweitert sie jedoch, insbesondere durch das Einbeziehen sowohl von kulturellen Aspekten, wie Narrationen, Praktiken und Bedeutungen, als auch von historischen Prozessen.

Ausgangspunkt und theoretischer Orientierungspunkt ist Harrison Whites *Identity and Control* (1992), das zeigt, dass strukturelle *und* kulturelle Elemente konstitutiv sind für die Schaffung und den Erhalt von sozialen Netzwerken. Oder anders gesagt, der relationalen Soziologie geht es um die theoretische Modellierung und empirische Analyse von sozialen Netzwerken als sozio-kulturellen Formationen. Netzwerke sind nicht nur messbare Strukturen, sondern schaffen auch Bedeutungen.

**Kontakt:** [muetzel@wzb.eu](mailto:muetzel@wzb.eu)

**Mit diesem Theorieansatz ins Gespräch zu kommen ist für Sie möglicherweise interessant, wenn Ihr Projekt folgende Themen berührt:**

- Regionalisierung der Schulentwicklung durch Bildung von Netzwerken (zwischen Schulen, Behörden, regionalen Steuergruppen etc.)
- Die Erzeugung von (und Konfrontation mit) neuen Bedeutungen, die durch neue Bildungs-(politische)Netzwerke entstehen („Kompetenzen“, „Monitoring“, „evidenz- und datenbasierte Schulentwicklung, „Bildungsstandards“)
- Die Verbreitung von bildungspolitischen Ideen, Konzepten und Steuerungsinstrumenten über verschiedene Nationen und Regionen

**Prof. Dr. Reiner Keller** (Universität Koblenz-Landau, Institut für Sozialwissenschaften, Abteilung Soziologie)

## **Michel Foucault und die Frage der Gouvernementalität**

Michel Foucault bezeichnet mit dem Begriff der „Gouvernementalität“ ganz allgemein Arten und Weisen des 'Regierens' oder 'Führens' anderer bzw. auch der eigenen Handlungen, die als Gemengelage aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Praktiken die 'Regierung' einer Gesellschaft bilden. Es geht u. a. um eine „Kunst“ der Befehlsgewalt, aber auch der Anleitung, Sorge und Verantwortung, wie sie im alten Begriff der 'Gouvernante' mitschwingt, einschließlich der Theorien und des Wissens über die Formen des „erfolgreichen“ Regierens und zur Sicherung der „Regierungsfähigkeit“ der Individuen. Diese Gouvernementalität umfasst zugleich ein diskursives Feld der Repräsentation und Rationalisierung von Macht und die durch unterschiedlichste praktische Weisen der (Selbst-)Führung ausgeübte Intervention in das Selbstverständnis der Individuen.

Während Foucault sich vor allem für die im Kontext des Liberalismus entstehende Figur des homo oeconomicus interessierte, untersuchen seit Anfang der 1990er Jahre die Governmentality Studies bzw. die Gouvernementalitätsforschung die Programmatiken einer zeitgenössischen Gouvernementalität im Kontext des häufig so genannten Politik des Neo-Liberalismus oder anderer allgemeinerer politisch-ökonomischer Kontexte. Angesprochen sind damit unterschiedlichste Konzepte eines aktiven, „unternehmerischen Selbst“ (Ulrich Bröckling), das im Interesse des Gemeinwohl und zugleich seines ‚eigenen Wohls‘ seine Lebensführung einer spezifischen Rationalität unterwirft.

Im Kontext von Bildungs- und Erziehungsprozessen richten sich solche Forschungen vor allem auf die Arten und Weisen der Aktivierung und Mobilisierung von Organisationen und Menschen im Zeichen des ‚Unternehmerischen‘, sei es in Gestalt von institutionellen Anreizen, der Einführung spezifischer Lernziele und Lerntechniken oder anderer Wege, Handelnden eine spezifische Art und Weise der Selbstverortung und Selbststeuerung im gesellschaftlichen Kontext und im ‚gesellschaftlichen Interesse‘ zuzuweisen. Offen und als Frage der eher empirisch-methodologisch geerdeten Diskursforschung zu behandeln ist dabei, in welcher diskursiven und dispositiven Praxis entsprechende Mobilisierungen statt haben, inwiefern sie empirisch widersprüchlich oder homogen erscheinen und welche tatsächlichen Folgen oder ‚Machteffekte‘ jenseits der Programmatiken sie zeitigen.

**Kontakt:** [keller@uni-landau.de](mailto:keller@uni-landau.de)

**Mit diesem Theorieansatz ins Gespräch zu kommen ist für Sie möglicherweise interessant, wenn Ihr Projekt folgende Themen berührt:**

- Unternehmerische Konzeptionen von Schule und individuellem Lernen (Eigenverantwortlichkeit/ „accountability“, Wettbewerb und Profilbildung, Schulautonomie; Schüler/innen als Unternehmer/innen in eigener Sache)
- Neue Formen der individuellen und kollektiven (Selbst-)Disziplinierung und (Selbst-)Regierung im Zuge der Etablierung neuer Steuerungsinstrumente (Evaluation, Monitoring etc.)
- Individuelle Lernprozesse und organisationale Schulentwicklung als Einübung neuer gesellschaftlicher Machttechniken

**Prof. Dr. Uwe H. Bittlingmayer** (Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Sozialwissenschaften)

## **Der herrschaftssoziologische Blick auf die Schule: Der Ansatz der Habitus-, Feld- und Kapitaltheorie**

Der französische Soziologe und Ethnologe Pierre Bourdieu analysiert bereits in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts die schulischen Institutionen als bestens getarnte Reproduktionsinstrumente sozialer Herrschaft. Schule ist in der Perspektive Bourdieus keine Institution, die allen Kindern und Jugendlichen gleichermaßen und auf Grundlage ihrer je vorhandenen individuellen Begabungen und Kompetenzen Wissen vermittelt. Schule ist vielmehr eine Zentralinstitution moderner Gesellschaften zur Aufrechterhaltung von Klassenstrukturen und zur Schaffung eines Nationalbewusstseins unter Bedingungen formaler (aber nicht materialer) Freiheiten. Bourdieu ist in diesen Analysen also nicht weit entfernt von Gedanken, wie sie in den schulkritischen Studien von Ivan Illich zu finden sind.

Ein weiteres wichtiges Motiv einer bourdieuschen Bildungssoziologie ist, dass die Wertschätzung von bürgerlicher Bildung nicht zum einfachen normativen Maßstab einer revolutionären oder reformistischen Bewegung werden sollte. Vielmehr ist diese Wertschätzung bildungsbürgerlicher Inhalte und die damit verbundene Abwertung anderer Bildungs- und Wissensformen selbst als besondere Durchsetzung spezifischer Klasseninteressen – hier des Bildungsbürgertums – zu dechiffrieren. Das bedeutet nicht, dass bildungsbürgerliche Inhalte per se schlecht sind. Wohl aber, dass die Vorstellung Bildung – und mit ihr die Aufklärung – sei ein unproblematischer Bezugspunkt von Herrschaftskritik naiv ist. Bourdieu behauptet: Es gibt kein natürliches Bedürfnis zu lesen.

Ein drittes bedeutendes Motiv ist, dass die Schule nicht nur zur Sortierung von Menschen in Gebildete und Ungebildete führt, sondern auch dazu, dass sich diejenigen Personen, die in den niedrigen Regionen der Bildungshierarchie angesiedelt sind, nicht gegen ihr Schicksal eines parallelen niedrigen Sozialstatus wehren. Als Erklärungsmodell benutzt Bourdieu den so genannten Habitus-Begriff, der von ihm als geronnene und sedimentierte Individualgeschichte begriffen wird. Der Habitus stellt Bourdieu zufolge ein System aus Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschema dar und wird in der familialen und schulischen Sozialisation sozial erworben. Bourdieus Überlegung lautet: Wenn Menschen durch die Schule sozialisiert werden und die Schule nur die Bildungsungleichheiten in der Familie verlängert, aber nach außen symbolisiert, dass es nur die individuellen Leistungen und Begabungen der einzelnen SchülerInnen bewertet, dann kommen die SchülerInnen kaum umhin, sich schlechte Schulleistungen selbst zuzuschreiben und akzeptieren ihre schlechteren beruflichen Chancen und die Einkommenseinbußen. Nach Bourdieu ist solch ein Prozess ein Beispiel für symbolische Gewaltverhältnisse.

Auf der Grundlage dieser Perspektive lässt sich eine radikale Kritik am Bestehenden formulieren. Allerdings liefert Bourdieu auch einzelne Ideen zur möglichen Überwindung von bildungsgesteuerter sozialer Herrschaft. Ansatzpunkte bieten die Konzepte der rationalen Pädagogik und der Sozio-Analyse für Lehrkräfte. Wie eine bourdieusche Perspektive für eine Schulentwicklung fruchtbar gemacht werden kann und welche Wissensformen Lehrkräfte benötigen um die Schulpraxis zu verändern, könnten zwei zentrale Bezugspunkte in den gemeinsamen Diskussionen werden.

**Kontakt:** [uwe.bittlingmayer@ph-freiburg.de](mailto:uwe.bittlingmayer@ph-freiburg.de)

**Mit diesem Theorieansatz ins Gespräch zu kommen ist für Sie möglicherweise interessant, wenn Ihr Projekt folgende Themen berührt:**

- Die Wirkung aktueller Schul(system)reformen und der Implementation neuer Steuerungsinstrumente auf die Reproduktion oder Veränderung gesellschaftlicher Herrschaftsstrukturen – und Ideen zur möglichen Überwindung von bildungsgesteuerter sozialer Herrschaft.
- Diskurse über den gesellschaftlichen Sinn bzw. gesellschaftspolitische Ziele schulischer Bildung
- Wandlungen des Schüler- und Lehrerhabitus – und die Ursachen dieser Wandlungen



**Dr. Michael Sertl** (Pädagogische Hochschule Wien, Prof. f. Humanwissenschaften)

## **Basil Bernsteins Soziologie der pädagogischen Prozesse**

Die große Stärke von Bernsteins – zwischenzeitlich vergessenem (?) – Ansatz liegt darin, dass er soziale Ungleichheit als Konstituens der pädagogischen Prozesse annimmt. Wie sollte es anders sein, als dass sich die Klassen- und Machtverhältnisse auch in die Bildungsprozesse übersetzen?

Ich möchte zwei Konzepte vorstellen, mit denen Bernstein diese Übersetzungen zu fassen versucht. Beide Konzepte formulieren **regulative Prinzipien** (oder Codes) die auf allen Ebenen, von der Makro- über die institutionelle Meso-Ebene bis zur Mikroebene des Unterrichtsgeschehens und der sozialisatorischen Wirkung für Handlungsfähigkeit und Bewusstsein, Gültigkeit haben:

1. **Klassifikation und Rahmung.** Diese regulieren – als implizite, nicht offensichtliche Codes – den Zugang und die legitime Teilnahme an Bildungsdiskursen. Sie signalisieren die Diskursgrenzen und die Regeln der Kommunikation. Zum Lesen dieser Diskursregeln bedürfen die AdressatInnen bestimmter Dispositionen, die ungleich über die sozialen Gruppen verteilt sind. Diese schichtspezifisch unterschiedlichen Dispositionen sind mit der bekannten Unterscheidung von restringiertem und elaborientem Code gemeint.
2. Der **pedagogic device** – vielleicht mit „pädagogisches Dispositiv“ brauchbar übersetzt – formuliert die Regeln, die den Ablauf und die Prozesse generieren und steuern; sie machen Wissen zur pädagogischen Ressource und laufen in jedem pädagogischen Prozess, auf allen Ebenen, ab: Distribution – Rekontextualisierung – Evaluation. Und zwar genau in dieser hierarchischen Abfolge. Zuerst wird entschieden: Welche soziale Gruppe erhält welches Wissen in welcher Form (und welche Formen des Bewusstseins und der Handlungsfähigkeit)? Dann wird dieses Wissen pädagogisch rekontextualisiert (Schultypen, Curriculum, Unterrichtsmethoden, Lehrmittel, ...). Dabei geht der inhaltliche (Wissens)Diskurs eine spezifische Verbindung mit der Werte- und Verhaltensebene (regulativer Diskurs) ein. Schließlich werden die Kriterien formuliert, an denen die legitime Teilnahme am Diskurs abzulesen ist (Evaluation).

Zugegeben, Bernsteins Begriffs-Repertoire ist sehr abstrakt. Aber es erlaubt analytische Einsichten, die mit anderen Methoden kaum generiert werden können. Am überzeugendsten ist das für mein Gefühl bis jetzt bei Analysen von Aufgabenstellungen und Unterrichtsformen des Mathematikunterrichts gelungen: So werden bspw. die „Fallen“ analysiert, die manche „Textaufgaben“ (eine „Vermischung“ von Alltagsdiskurs und Fachdiskurs) für Kinder aus unteren Schichten darstellen.

Bernsteins „Spezialität“, Machtverhältnisse in pädagogischen Kommunikationen nachzuzeichnen, lässt sich aber auch ganz anders nutzen: z.B. für Schulentwicklungsvorhaben und deren Rezeption bei den betroffenen LehrerInnen. Wie „lesen“ LehrerInnen die Anregungen, Anforderungen, Anmutungen, die in Form von „Qualitätsmanagement“, „Selbstevaluation“ o.ä. an sie herangetragen werden?

**Kontakt:** michael.sertl@phwien.ac.at

**Mit diesem Theorieansatz ins Gespräch zu kommen ist für Sie möglicherweise interessant, wenn Ihr Projekt folgende Themen berührt:**

- Mikroanalysen des Unterrichts: Analyse der verschiedenen „Sprachen“ und Diskurse, die Unterricht konstituieren. – Was „tun“ LehrerInnen, um den Unterricht zu steuern? Welche Folgen haben die verschiedenen „Steuerungsmechanismen“ für Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen? – Welchen (impliziten) Regeln folgen LehrerInnen beim Unterrichten?
- Analysen zum Verhältnis von Familie(n) und Schule(n)
- Analyse von Machtverhältnissen auf allen Ebenen des Bildungssystems

**Dipl. Soz. Diana Lindner** (Universität Oldenburg, Institut für Sozialwissenschaften, Zentrum für Methoden der empirischen Sozialwissenschaften)

## **Lehr-Lern-Prozesse aus der Perspektive der Akteur-Netzwerk-Theorie**

Ziel des Vortrags ist die Betrachtung von Lehr-Lern-Prozessen aus der Perspektive der Akteur-Netzwerk-Theorie. Diese Theorie bietet die Möglichkeit, den Verlauf didaktisch organisierter Vermittlungsprozesse zwischen Schüler und Lehrer unter Berücksichtigung der Rolle des Lerngegenstands zu rekonstruieren.

Grundlegend dafür ist die Vorstellung eines prozesshaften Übersetzungsvorgangs zwischen den interagierenden Akteuren. Übersetzungsprozesse beschreiben die Beeinflussungen und Transformationen zwischen Akteuren, durch die es zur Bildung eines Netzwerks kommt. Der Fokus liegt dabei auf der Betrachtung einer andauernden wechselseitigen Übersetzung der Interessen, Strategien und Rollen aller Beteiligten.

Für die Analyse von Lehr-Lern-Prozessen ist dieser Blickwinkel insofern erhellend, als seine Beschreibungssprache erlaubt, den Lerngegenstand als eigenen Akteur zu betrachten. Stellt man den Lerngegenstand in den Mittelpunkt der Analyse, zeigen sich neue Abhängigkeiten zwischen ihm und den didaktischen Strategien des Lehrers und den so beeinflussten Aneignungsstrategien der Schüler. Diese Perspektive geht weiter als das derzeit wirksame Verständnis von Lehr-Lern-Prozessen der pädagogischen Didaktik, bei dem der Vermittlungsprozess vorwiegend als „linearer Durchgriff von Unterrichtsarrangements auf den Lernerfolg der Schüler“ (Scheunpflug 2000: 73) beschrieben wird.

Im Vortrag wird die Auseinandersetzung mit den Eigenschaften des Lerngegenstandes im Zentrum stehen. Ausgehend davon, werden Lehr-Lern-Prozesse als Übersetzungen beschrieben, in denen der Lerngegenstand den Lehrern entsprechende didaktische Strategien abverlangt, um den Schülern erfolgreiches Lernen zu ermöglichen. Die genaue Betrachtung der hier wirksamen Übersetzungsmechanismen zwischen Lerngegenstand, Lehrer und Schüler kann damit einen Beitrag zu einer vertieften Analyse der Lehr-Lern-Prozesse leisten und bietet neue Anregungen für didaktische Entscheidungen.

**Kontakt:** [diana.lindner@uni-oldenburg.de](mailto:diana.lindner@uni-oldenburg.de)

**Mit diesem Theorieansatz ins Gespräch zu kommen ist für Sie möglicherweise interessant, wenn Ihr Projekt folgende Themen berührt:**

- Neukonzeption der Beziehung zwischen Lerngegenstand, Lehrpersonen und Schüler/innen
- Verschiebung des Gewichts der fachwissenschaftlichen Dimension in schulischen Lernprozessen, und der Zusammenhang zwischen Fach und Didaktik
- Lerngegenstände selbst als wichtiges Moment schulischen Lernens: zum einen weil sie (angeblich?) nur bestimmte Unterrichtsformen erlauben und Lehrer/innen und Schüler/innen sich vom Lehrgegenstand bestimmt fühlen, zum anderen weil bestimmte Lerngegenstände neuartige, alternative, „bessere“ Lernprozesse ermöglichen.
- Druck durch „abstrakte“ Größen wie Lehrplan, den vorhandenen Raum, Erwartungen der Politik und „Öffentlichkeit“