

ph publico

hochschulschriften

innovation

lernräume

netzwerke

diversität

projekte

praxis

schulentwicklung

Was ist neu an der Neuen Mittelschule?

Eine qualitative Analyse
der Erfahrungen im Burgenland
mit dem Modellversuch 2008-2012

Robert Nehfort

Robert Nehfort

Was ist neu an der Neuen Mittelschule?

***Eine qualitative Analyse
der Erfahrungen im Burgenland mit dem
Modellversuch 2008-2012***

Mit dieser ph publico Hochschulschrift liegt die Dokumentation eines Forschungsprojekts der Pädagogischen Hochschule Burgenland vor, bei dem im Rahmen einer Dissertation an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt die konkreten Erfahrungen mit dem Modellversuch Neue Mittelschule erhoben und analysiert wurden. Dieses Forschungsprojekt wurde vom Bildungsministerium im Jahr 2012/13 mit einem Stipendium gefördert und vom Landesschulrat für Burgenland ermöglicht.

Erol Yildiz und Johann Pehofer haben dieses Forschungsprojekt aktiv begleitet, Margit Biernat hat die Arbeit korrigiert und formatiert.

Allen genannten Personen sowie den Vertreterinnen und Vertretern der genannten Institutionen gilt mein Dank für die umfangreiche Unterstützung.

Ebenso bedanke ich mich bei allen Schulleiterinnen und Schulleitern, allen Lehrerinnen und Lehrern, die ihrer Erfahrungen für diese Studie zur Verfügung gestellt haben. R.N.

INHALTSVERZEICHNIS

1	Einleitung	5
1.1	Ausgangslage.....	5
1.2	Forschungsinteresse und Erwartungen	6
2	Forschungsdesign	8
2.1	Zentrale Fragestellungen für den Forschungsprozess	9
2.2	Der Forschungsgegenstand und das Vorverständnis	10
2.3	Die Forschungsstrategie und Methodologie	13
2.4	Das Auswertungsverfahren und der Erkenntnisgewinn	20
2.5	Beteiligung und Distanz des Forschers zum Forschungsgegenstand	22
2.6	Epistemologische Erläuterungen	24
2.7	Zusammenfassung	32
3	Der Forschungsprozess und die Konstruktion des Forschungsgegenstands .	34
3.1	Die Erhebung	34
3.2	Die Aufbereitung der Daten	35
3.3	Die Grobanalyse der Daten	36
3.4	Die Konstruktion des Forschungsgegenstands	38
3.5	Die Feinanalyse der Daten	40
3.6	Zusammenfassung	40
4	Erkenntnisse: Die zentralen Entwicklungsthemen	43
4.1	Entwicklungsthema 1: Systemwandel in der Sekundarstufe 1	46
4.2	Entwicklungsthema 2: Teamarbeit im Kollegium.....	69
4.3	Entwicklungsthema 3: Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Lernenden	98
4.4	Zusammenfassung	125

5	Schlussfolgerungen.....	133
5.1	Impulse für die Weiterentwicklung der Sekundarstufe 1	133
5.2	Impulse für die Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Pädagoginnen und Pädagogen.....	135
5.3	Impulse für den Umgang mit Differenz und Heterogenität	137
5.4	Impulse für die regionale Steuerung der Qualitätsentwicklung im Schulwesen.....	140
	Anhang.....	142
	Abbildungsverzeichnis	142
	Literatur- und Quellenverzeichnis	143

1 EINLEITUNG

Der Modellversuch „Neue Mittelschule“ war der umfangreichste Schulversuch in Österreich und er war auch der vordergründig erfolgreichste. Nach nur vier Jahren (2008-2012) ist die Neue Mittelschule in das Regelschulwesen übernommen worden. Sie löst nun schrittweise bis 2019 die Hauptschule (als Sekundarstufe 1 im Pflichtschulwesen) ab. Im Burgenland waren sechsunddreißig von einundvierzig Hauptschulen in diesem Modellversuch. Es wurden in diesen Jahren zahlreiche Entwicklungsinitiativen gesetzt, die dabei gesammelten Erfahrungen bisher jedoch nicht qualitativ erhoben und ausgewertet. Ziel dieser Arbeit ist es, diesen größten und bedeutendsten Schulversuch im burgenländischen Schulsystem in seiner Wirkung zu analysieren.

1.1 Ausgangslage

Der Modellversuch Neue Mittelschule entstand im Jahr 2008 durch § 7a Schulorganisationsgesetz (SchOG). Das österreichische Parlament beschloss die entsprechende Novelle am 9. Jänner 2008. Die bildungspolitischen Ziele waren:

- Individualisierung von Bildungslaufbahnen
- Verschiebung der Bildungslaufbahnentscheidung
- Individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler.

(Vgl. BGBl. I 26/2008)

Zentrales Anliegen der Sozialdemokratischen Partei (SPÖ) und ihrer Vertreterinnen und Vertreter in Regierung und Parlament war es, die gemeinsame Schule der 10- bis 14-Jährigen zu erproben und Erfahrungen für die Umsetzung dieser oft geforderten Strukturreform (vgl. u.a. OECD 2009, 32) im österreichischen Schulwesen zu sammeln. Der Koalitionspartner in der Bundesregierung, die Österreichische Volkspartei (ÖVP), wollte in jedem Fall die AHS-Unterstufe und damit die Wahlmöglichkeit bzw. die Selektion nach der vierten Schulstufe erhalten. Die erhofften Auswirkungen des Modellversuchs wurden unter diesen Rahmenbedingungen folgendermaßen formuliert: „*Modellversuche auf der Sekundarstufe I sollen durch die Verschiebung von Bildungslaufbahnentscheidungen die Treffsicherheit der richtigen Schulwahl erhöhen*“ (vgl. BGBl. I 26/2008, Vorblatt und Erläuterung 2008).

Vor diesem Hintergrund waren die Landesschulbehörden aufgerufen, im Rahmen von § 7a SchOG Entwicklungsarbeit zu leisten und für ihr Bundesland entsprechende Modellpläne zu entwickeln. Diesem Aufruf folgten im ersten Jahr die Bundesländer Burgenland, Kärnten, Oberösterreich, Steiermark und Vorarlberg, ab dem Schuljahr 2009/2010 wurden im gesamten Bundesgebiet Neue Mittelschulen im Rahmen des Modellversuchs geführt.

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, war die Beteiligung an diesem Modellversuch im Burgenland nahezu flächendeckend. Im Schuljahr 2008/2009 starteten neun Hauptschulstandorte in fünf der sieben Bezirke des Landes mit dem Modellversuch Neue Mittelschule, im Schuljahr 2009/2010 kamen weitere neunzehn Standorte dazu, 2011/2012 folgten acht. Die Neue Mittelschule wurde somit in sechsunddreißig von einundvierzig Hauptschulstandorten in allen Bezirken erprobt. Da im Modellplan Burgenland (bm:ukk/LSR Burgenland 2008) die Möglichkeiten der Schulautonomie (vgl. Lehrpläne Hauptschulen 2008) weitgehend offengehalten wurden, entstand zwischen 2008 und 2012 hier ein innovativer und heterogener Schulentwicklungsraum, in dem die Impulse und die Entwicklungsthemen des Modellversuchs Neue Mittelschule standspezifisch sehr unterschiedlich bearbeitet wurden.

Ab dem Schuljahr 2012/2013 wurde die Neue Mittelschule als Schulform gesetzlich geregelt (vgl. BGBl. 36/2012) und somit zur Regelschule. Sie ersetzt nun schrittweise bis zum Ende dieses Jahrzehnts die Hauptschule im gesamten Bundesgebiet. Für die allgemeinen Pflichtschulen endet damit ab Herbst 2012 der Modellversuch Neue Mittelschule. Die Entwicklungsarbeit wird nun im Rahmen des Regelschulwesens fortgesetzt.

1.2 Forschungsinteresse und Erwartungen

Ich bin seit 2009 als Schulentwicklungsberater im Modellversuch Neue Mittelschule tätig, seit März 2010 Mitarbeiter der Pädagogischen Hochschule Burgenland und seit September 2010 im sog. „Regionalen Kompetenzteam“ des Modellversuchs Neue Mittelschule. Ich bin also Beteiligter an diesen Entwicklungsprozessen und es wird noch zu klären sein, wie die Forschung unter diesen Bedingungen zu gestalten ist, welche Möglichkeiten und Chancen und welche Einschränkungen sich aus diesem Umstand ergeben. (Vgl. Kap. 2.5)

Meine Motivation zu diesem Forschungsvorhaben möchte ich an dieser Stelle offenlegen: Die Dynamik, die durch die Übernahme der Neuen Mittelschule in das Regelschulwesen ab 2012 entstand, legte den Fokus auf Bundesebene von der Entwicklungsarbeit und der Nutzung der dabei gemachten Erfahrungen zu pragmatischen und großflächig umsetzbaren Implementierungsstrategien. Für das Burgenland, das neben Vorarlberg als einziges Bundesland die nahezu flächendeckende Umsetzung der Neuen Mittelschule bereits im Modellversuch verwirklichte, bestand dadurch die Gefahr, dass die konkreten, vor Ort gemachten Erfahrungen nicht aufgegriffen, nicht zueinander in Beziehung gesetzt und dadurch für die weitere Entwicklung der Sekundarstufe 1 nicht nutzbar gemacht werden würden. Das zentrale Motiv dieser Forschungsarbeit war die Erfassung dieser spezifischen lokalen Expertise am Übergang vom Modellversuch zum Regelschulwesen. Damit waren folgende Erwartungen verbunden:

- Die Arbeit soll gesicherte Erkenntnisse über die Wirkung des Modellversuchs Neue Mittelschule an den Schulstandorten liefern.
- Diese Erkenntnisse basieren auf der Auswertung von Dokumenten und auf den Erfahrungen jener, die vor Ort an der Entwicklungsarbeit beteiligt waren.
- Diese standortspezifischen Erfahrungen werden analysiert und zueinander in Beziehung gesetzt.
- Die so hervortretenden Aspekte und Gemeinsamkeiten liefern Erkenntnisse, die unabhängig von regionalen Gegebenheiten nutzbar sind.

2 FORSCHUNGSDESIGN

In der qualitativen Sozialforschung, der diese Arbeit zuzurechnen ist (siehe Kap. 2.3), wird der Begriff Forschungsdesign nicht in Bezug auf Standardisierung und Kontrolle, sondern in Bezug auf Planung und Gestaltung des Forschungsprozesses verstanden. (Vgl. Flick 2007, 121ff) Diese Akzentverschiebung, im Vergleich zur quantitativen Forschung, ergibt sich aus dem nicht linearen Forschungsverständnis, bei dem „den Daten und dem untersuchten Feld Priorität gegenüber theoretischen Annahmen eingeräumt [wird]. [I]n der Auseinandersetzung mit dem Feld und darin vorfindlicher Empirie [sollen diese] <entdeckt> und als Ergebnis formuliert werden.“ (Ebd., 124, Umstellung und Anpassung: N. R.) Forschungsdesign meint also in diesem Zusammenhang die Verschriftlichung jener Überlegungen und Festlegungen, die den Rahmen des Forschungsprozesses abstecken und die den Prozess des Entdeckens strukturieren. Dafür sind folgende Fragen zu klären:

1. Zu welchen konkreten Fragestellungen sollen durch das Forschungsprojekt Antworten gefunden werden?
(Zentrale Fragestellungen für den Forschungsprozess)
2. Welche Erfahrungen im Modellversuch Neue Mittelschule werden erfasst und welches Verständnis liegt diesem Begriff zugrunde?
(Der Forschungsgegenstand und das Vorverständnis)
3. Wie werden diese erfasst?
(Die Forschungsstrategie und Methodologie)
4. Auf welche Art und Weise werden die Ergebnisse der Erhebung analysiert und interpretiert?
(Das Auswertungsverfahren und der Erkenntnisgewinn)

Die nun folgenden Unterkapitel (2.1 bis 2.4) werden diese Fragen beantworten. Ergänzend folgen Erläuterungen zum Nähe-Distanz-Verhältnis des Forschers zum Forschungsgegenstand (2.5) und Hinweise auf die epistemologischen Grundlagen des Forschungsdesigns (2.6).

2.1 Zentrale Fragestellungen für den Forschungsprozess

Die Forschungsfragen ergeben sich aus dem Kontext, in den der Forschungsgegenstand eingebettet ist. Wie bereits in Abschnitt 1.1 erwähnt, ist der Modellversuch Neue Mittelschule Teil einer bildungspolitischen Strategie. Die Regierungsvereinbarung zur dreiundzwanzigsten Gesetzgebungsperiode nennt die Weiterentwicklung des Bildungssystems als konkretes Ziel und führt als weitere Umsetzungsschritte die Zentralmatura, schulische Tagesbetreuung, Frühförderung, Bildungsstandards, neues Dienstrecht für Lehrerinnen und Lehrer und die Neugestaltung der Aus- und Weiterbildung der Pädagoginnen und Pädagogen an. (Vgl. Faymann 2008)

Die Neue Mittelschule ist in diesem weitreichenden und umfassenden Reformvorhaben der zentrale Schritt für die Weiterentwicklung der Sekundarstufe 1. Ziel ist es, mehr Chancengerechtigkeit zu verwirklichen. Daraus leiteten sich die ersten beiden Forschungsfragen ab:

- Welche Impulse können im Burgenland im Rahmen des Modellversuchs Neue Mittelschule zur Weiterentwicklung der Sekundarstufe 1 gewonnen werden?
- Welche Impulse können im Burgenland im Rahmen des Modellversuchs Neue Mittelschule speziell in Bezug auf den Umgang mit Differenz und Heterogenität gewonnen werden?

Grundlegende Veränderungen in Organisationen müssen schlussendlich von den dort Tätigen umgesetzt und gelebt werden. Somit stellt sich immer auch die Frage nach den personellen Ressourcen und den Möglichkeiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, den neuen Anforderungen auch gerecht werden zu können. Daraus leitet sich die dritte Forschungsfrage ab:

- Welche Impulse können im Burgenland im Rahmen des Modellversuchs Neue Mittelschule für die Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen gewonnen werden?

Das Burgenland hat beim Modellplan Neue Mittelschule bewusst den Schulstandorten alle im Rahmen der Schulautonomie gegebenen Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. Lehrpläne Hauptschulen 2008) eingeräumt. Die Idee der Individualisierung wurde somit

auch konsequent auf der Ebene der Systementwicklung fortgesetzt.

Dieser Weg war einerseits ressourcenintensiv und führte andererseits zu einer großen Heterogenität in der Schullandschaft. Jede Neue Mittelschule ist anders, unterscheidet sich im Lehrangebot und in der Umsetzung dieses Angebots von den Schulen in der Region. Die Frage nach dem Erfolg und den Konsequenzen dieser Strategie führt zu der vierten und letzten Forschungsfrage:

- Welche Impulse können im Burgenland in Bezug auf die regionale Steuerung der Qualitätsentwicklung im Schulwesen gewonnen werden und welche Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Autonomie der Schulstandorte?

2.2 Der Forschungsgegenstand und das Vorverständnis

Der Untertitel der Arbeit zeigt bereits, dass der Forschungsgegenstand weit und offen gefasst ist. Es geht nicht um die Prüfung vorab gebildeter Hypothesen. Die Erfahrungen in den Schulentwicklungsprozessen im Modellversuch Neue Mittelschule sollen konkret im Burgenland mit seinen spezifischen Bedingungen beforscht werden. Sechsendreißig Schulen haben hier in den vier Jahren viele sehr unterschiedliche Entwicklungsinitiativen gesetzt. Dabei wurden vielfältige Erfahrungen gemacht. Die Wirkung dieses großflächigen Modellversuchs in der Organisation soll im Feld beforscht werden. Es gibt bisher dazu keine Befunde. Das Thema und die Fragestellung sind neu.

Die wissenschaftliche Behandlung eines neuen Themas muss mit Techniken von niedrigem Abstraktionsgrad beginnen (vgl. Kleining 1994, 15). Diesem Gedanken folgend muss diese Forschung daher möglichst offen und vom Prinzip heuristisch (entdeckend) angelegt sein, denn es ist lediglich das Forschungsfeld, nicht aber der Forschungsgegenstand bekannt. Will man nicht auf Spekulationen aufbauen, kann der Forschungsgegenstand vorab nicht klar begrenzt werden. Er entsteht im Forschungsprozess (vgl. ebd., 26) und ist in diesem als erstes Ergebnis zu werten (siehe Kap. 3.4).

Die Orientierung im Forschungsfeld und die Annäherung an den Forschungsgegenstand erfolgen über das Vorverständnis. Dabei ist grundsätzlich festzuhalten, dass das Feld der Schulentwicklung wissenschaftlich wenig ausdifferenziert und daher durch ver-

schiedene Bereiche der Wissenschaft geprägt wird. Dubs spricht von unterschiedlichen Bezugstheorien (vgl. Dubs 2000, 62f), Altrichter und Rolff sprechen von einer „*Patchwork-Biographie*“ der Schulentwicklung und „*Moden der Bezugstheorien*“ (vgl. Altrichter/Rolff 2000, 5), Büeler spricht von einem „*feststellbaren Theoriedefizit*“ (Büeler 2000, 30).

In der Pädagogik liegt die Wurzel der Schulentwicklung in der vergleichenden Erziehungswissenschaft (vgl. Berger 1978). Sie wollte in den 1970er Jahren „*die vorwiegend geisteswissenschaftlich ausgerichtete Pädagogik um die globale, gegenwartsbezogene Dimension [erweitern] und [...] so die Brücke [...] zur Schulwirklichkeit [schlagen]*“ (ebd., 18, Umstellungen und Auslassungen: N. R).

Die Wirtschaftswissenschaften liefern über die Themen Organisationsentwicklung und Managementtheorien wesentliche Impulse, die in die Schulentwicklung Eingang gefunden haben. Als dritte theoretische Quelle sind die Sozial- und Kulturwissenschaften zu nennen. Entwicklungsprozesse sind immer auch soziales Handeln. Die Annäherung an den Forschungsgegenstand erfolgt daher interdisziplinär.

Im Folgenden werden die wesentlichen Bezugspunkte dieses interdisziplinären Vorverständnisses in knapper Form umrissen:

- Der Begriff Schulentwicklung bezieht sich in der vorliegenden Untersuchung zunächst auf das Konzept von Rolff, der Schulentwicklungsprozesse als das Zusammenwirken von Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung betrachtet. (Vgl. u.a. Rolff 2005)
- Entwicklungen werden in der vorliegenden Arbeit nicht als Ergebnis und Wirkung zufälliger Einflüsse verstanden, sondern als Prozesse, die aufgrund ihrer Bindung an Ideen, Strukturen oder Personen einen Bezugspunkt haben und auf diesen gerichtet sind. Rieckmann nennt in seinem OSTO-Modell Existenzgrund, Sinngrund und Urgrund als zentrale Bezugspunkte einer Organisationsentwicklung (vgl. Rieckmann 2005, 52ff), Scharmer spricht in seiner Theorie U von „*Presencing*“, einem Stadium sozialen Handelns, wo man beginnt, „*von der höchsten zukünftigen Möglichkeit*“ her zu handeln und wahrzunehmen (Scharmer

2009, 51 u. 168ff), Sprenger spricht in seinem Buch *Mythos Motivation* davon, dass arbeitende Menschen grundsätzlich motiviert sind und dass diese Motivation mit den Möglichkeiten individueller Sinnfindung zusammenhängt. (Vgl. Sprenger 2007, 189ff u. 237f)

- Die Auseinandersetzung mit Entwicklungsprozessen bedeutet auch die Einbeziehung der Frage nach der Sichtbarkeit und der Bedeutungsgenerierung. Entwicklungen sind erkennbar bzw. werden erkennbar gemacht. Dem Forscher stellt sich die Frage, wie weit diese durch die Herausbildung und Etablierung von sprachlichen (oder anderen kommunikativen) Konventionen festgeschrieben werden und wie weit diese geschaffenen Konventionen unser Bild dieser Entwicklung beeinflussen. Weiters drängt sich die Frage auf, ob diese Beeinflussung intendiert ist bzw. sein könnte. Damit gewinnen der Aspekt der Performanz und eine kulturwissenschaftliche Perspektive, insbesondere die „*cultural turns*“ (vgl. Bachmann-Medick 2010), bei der Betrachtung des Forschungsgegenstandes an Bedeutung.

Auf Basis dieses Vorverständnisses und des Grundsatzes größtmöglicher Offenheit in Bezug auf den Forschungsgegenstand achtet die Forschung im Feld konkret auf drei Bereiche:

- Die Rahmenbedingungen, unter denen die Entwicklungsprozesse stattgefunden haben: weil konkrete Entwicklungsereignisse nur in Bezug auf die konkreten Rahmenbedingungen verstanden werden können.
- Die konkreten „Entwicklungsereignisse“: Entwicklung ist nicht direkt fassbar, Entwicklung passiert und ist, so das Konstrukt, an „Entwicklungsereignissen“ ablesbar. Damit wird hinsichtlich der Erfassung von Entwicklungsprozessen der zeitliche Aspekt vernachlässigt und das punktuelle „Entwicklungsereignis“ als Beleg für einen vollzogenen Entwicklungsprozess verstanden. Bei der Erfassung von „Entwicklungsereignissen“ wirken einerseits die heuristische Grundhaltung und andererseits die Elemente des Vorverständnisses (Schulentwicklung als Zusammenspiel von Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung

und Personalentwicklung; Aspekte der Bindung; performative und kommunikative Konventionen) zusammen. Erstere ist offen für Neues und Unvermutetes, zweitere bedeutet eine Fokussierung der Aufmerksamkeit auf Faktoren, die aus dem Vorverständnis heraus für relevant erachtet werden.

- Die Reflexionen zu diesen Entwicklungen: Sie wurden an den Schulstandorten in unterschiedlicher Form vorgenommen und dokumentiert und bilden eine retrospektive Sichtweise auf die „Entwicklungsereignisse“ ab.

Der Forschungsgegenstand entsteht durch die völlig offene, heuristische, nur durch die Bezugspunkte (Vorverständnis und Achtsamkeit) strukturierte Herangehensweise an das Forschungsfeld. Zusammenfassend lässt sich das Gesagte wie folgt darstellen:

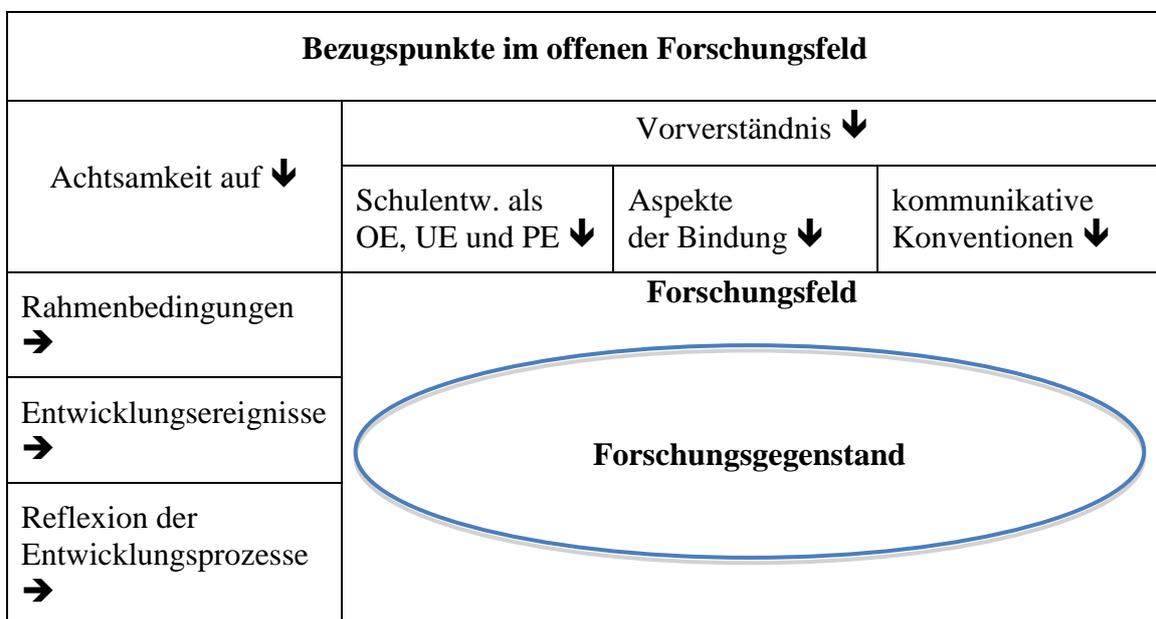


Abbildung 1: Bezugspunkte im Forschungsfeld

2.3 Die Forschungsstrategie und Methodologie

In den Forschungsfragen (Kap. 2.1) und der sich daraus ergebenden Herangehensweise an den Forschungsgegenstand (Kap. 2.2) zeigt sich, dass diese Forschung (wie bereits in den Einleitungen zu den Kap. 1 u. 2 erwähnt) qualitativ empirisch sein muss und der

Sozialforschung zuzurechnen ist. Im Folgenden wird diese Festlegung näher erläutert und begründet.

Das Forschungsfeld ist wenig beforscht, der wissenschaftliche Diskurs vielschichtig, das Thema und die Fragen des Forschungsprojekts sind neu. Die Forschung muss daher vom Konkreten und den handelnden Menschen in ihrer alltäglichen Umgebung ausgehen, dieses beschreiben, interpretieren und verallgemeinern (qualitativ), sie beruht auf konkreten Wahrnehmungen (empirisch) und erfasst soziale Tatbestände (Sozialforschung) (vgl. Atteslander 2003, 3; vgl. Mayring 2002, 19ff). Die Empirie wird bei dieser Herangehensweise nicht durch Deduktion aus einer für das Thema relevanten Theorie abgeleitet, sondern steht als offenes Verfahren am Beginn der Erkenntnis. Sie bildet die Grundlage für induktive Theoriebildung.

In dem weiten Feld der qualitativ empirischen Sozialforschung (vgl. Flick et al. 1995) bezieht sich das konkrete Forschungsprojekt auf Forschungsstrategien, deren Wurzeln und Referenzen in der Feldforschung (vgl. Girtler 2001; vgl. Jahoda et al. 1975), der Grounded Theorie (vgl. Glaser/Strauss 2010; vgl. Strübing 2008) und in der Qualitativen Heuristik liegen (vgl. Kleining/Witt 2000; vgl. Kleining 1994).

Auf Basis dieser grundsätzlichen Ausrichtung werden folgende Verfahren eingesetzt:

- die Sammlung von Dokumenten (vgl. Flick 2007, 321ff)
- „*Verstehende Interviews*“ (vgl. Kaufmann 1999) mit Schulleiterinnen und Schulleitern sowie mit Lehrpersonen
- Feldnotizen, Forschungstagebuch, Memos (vgl. Flick 2007, 374ff, 377f; vgl. Glaser/Strauss 2010, 121f; vgl. Mayring 2002, 105).

Damit kommt eine vorwiegend gegenstandsbezogene Methodologie zur Anwendung.

Kleining unterscheidet in der qualitativen Forschung die gegenstandsbezogene, die subjektbezogene und die entwicklungsbezogene Methodologie und meint damit, dass zwar jede erfolgreiche Forschungsmethodologie alle drei Aspekte enthält, die konkrete Wahl der Methoden aber unterschiedlichen Forschungsschwerpunkten und Erkenntnisinteressen folgt. Gegenstandsbezogene Methoden fokussieren den Forschungsgegenstand, sind explorativ und setzen den Akzent auf Erkundung, nicht auf Deutung. Die Methodologie sieht eine möglichst große Breite und Variation bei der Erhebung des Materials und den

Verfahren vor. Sie ist auch im Forschungsprozess noch offen für Neues und jederzeit bereit, die Forschungsstrategie an diese Entdeckungen anzupassen. (Vgl. Kleining 1995b, 19ff) Subjektbezogene Methoden bauen auf dem Versuch auf, „*psychische und soziale Realitäten vom Subjekt her zu erfassen*“ (ebd., 19). Dies geschieht „*durch eine Verfeinerung der Sensibilisierung und Ausprägung der Reflexivität des Forschers selbst, seiner Fähigkeit, mit dem umzugehen, was seine Psyche erreicht*“ (ebd.). Entwicklungsbezogene Methoden trachten danach, die „*Subjekt-Objekt-Spaltung durch Forschung insofern zu überwinden, als sie beide Instanzen als Ergebnis einer bestimmten historisch-gesellschaftlichen Entwicklung ansehen, die mit dieser in Verbindung gebracht werden muss*“ (ebd., 21).

Die Verfahren sind in diesem Forschungsprozess so gewählt, dass der entdeckende Charakter gegenüber dem deutenden im Vordergrund steht und die Breite und Variation des erhobenen Materials sichergestellt ist. „*Indem das Subjekt – das natürlich nicht isoliert, sondern als Teil eines sozio-kulturellen Umfeldes gesehen werden soll – handelnd und Informationen bewertend agiert, sucht es den Gegenstand und nähert sich ihm, um ihn zu finden.*“ (Kleining 1994, 22) Im Folgenden werden die eben genannten Verfahren näher beschrieben und erläutert.

Die Sammlung von Dokumenten

Durch die Sammlung von Dokumenten wird ein Material für die Forschung erschlossen, das nicht erst durch den Forschungsprozess geschaffen wurde (vgl. Mayring 2002, 46ff). Die Strategie der Dokumentensammlung erfolgt in drei Schritten. Zunächst werden Dokumente gesammelt, deren Existenz bekannt ist. Dazu gehören beispielsweise Gesetzestexte, Modellpläne, Konzepte der Schulstandorte. Im zweiten Schritt werden Dokumente im Zuge der Feldforschung entdeckt. Das können Änderungen an den standortbezogenen Konzepten, Stundenpläne, Berichte, Informationsblätter und Dokumente der Öffentlichkeitsarbeit, aber auch vieles mehr sein. Unter Dokumente werden in dieser Phase alle Belege für gelebte Praxis (eine Veränderung bzw. Beibehaltung) verstanden, die in Bezug auf das bereits vorhandene Material bedeutsam sind. Zu einem dritten Schritt kann es kommen, wenn im Forschungsprozess gezielt nach einem Dokument, einem Beleg für einen Entwicklungsschritt, zu dem es aufgrund der anderen Daten ausreichend Hinweise gibt, gesucht wird.

Das verstehende Interview

Forschung nutzt häufig die Befragung als Quelle und schafft so ein für das konkrete Erkenntnisinteresse verwertbares Material. Dies gilt für quantitative und qualitative Forschungsstrategien gleichermaßen. Dabei werden die konkreten Verfahren durch Abstraktion aus Alltagstechniken gewonnen. Sie sind nicht „*deduziert aus widerspruchsfreien Gedankengebilden*“ (Kleining 1994, 13), sondern haben eine „*pragmatische Basis*“ (ebd.). Kleining argumentiert weiter, dass die qualitativen Verfahren durch eine erste Stufe, die quantitativen durch eine zweite Stufe der Abstraktion entwickelt werden. „*Die These von der Abfolge der Verfahren besagt, dass aus den Alltagstechniken durch Abstraktion die qualitativen Verfahren entstanden sind, bzw. entstehen können, und aus diesen die quantitativen, und diese Abfolge ist zwingend.*“ (Ebd., 15; siehe auch Kap. 2.6) In Bezug auf die Befragung als Methode dieser Forschung bedeutet das, dass sie sich an wenig abstrahierten Verfahren orientieren muss.

Die „*Alltagstechnik*“ ist das Gespräch, aus dem die Befragung und in der Folge durch unterschiedliche Grade der „*Abstraktion*“ alle (qualitativen und quantitativen) Formen des Interviews und des Tests hervorgegangen sind. Als wenig abstrahierte Verfahren wurden mit dem „*episodischen Interview*“ (vgl. Flick 2007, 238ff), dem „*verstehenden Interview*“ (vgl. Kaufmann 1999) und dem „*ero-epischen Gespräch*“ (vgl. Girtler 2001, 147ff) Konzepte beschrieben, die einerseits in der Forschung erprobt und bewährt sind, andererseits nahe der alltäglichen Gesprächssituation sind. Girtler verdanke ich den Hinweis auf eine Stelle in Rousseaus Bekenntnissen, wo er, ebenfalls bezogen auf eine Alltagssituation, schreibt:

„*Sobald man einen Menschen ausfragt, beginnt er schon allein dadurch auf seiner Hut zu sein, und wenn er gar glaubt, man wolle ihn zum Schwatzen bringen, ohne wirkliche Teilnahme für ihn zu empfinden, so lügt er oder schweigt oder verdoppelt seine Vorsicht und will lieber für einen Dummkopf gelten als zum Narren fremder Neugierde werden. Jedenfalls gibt es keinen schlechteren Weg, in den Herzen anderer zu lesen, als den Versuch, seines dabei verschlossen zu halten.*“ (Rousseau/Hardt 1985, 138 Erstveröffentlichung 1781)

Damit wird deutlich, dass der Aspekt einer „funktionierenden Kommunikation“ bei der Wahl der Forschungsmethode auch in die erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Überlegungen einzubeziehen ist. Girtler und Kaufmann verweisen in ihren Büchern ausdrücklich auf diesen Aspekt der Beteiligung des Forschers am Gespräch (vgl. Girtler

2001, 158ff; vgl. Kaufmann 1999, 75ff), Kleining beschreibt das „*Dialogkonzept*“ (vgl. Kleining 1994, 35ff) als wesentlichen Bestandteil der Such-Strategie. Dem vorliegenden Forschungsprojekt liegen daher Interviews zugrunde, Kaufmann nennt sein Konzept, wie bereits erwähnt, „*verstehende Interviews*“ (vgl. Kaufmann 1999), die orientiert an den Bezugspunkten im Forschungsfeld (siehe Abb. 1) eher den Charakter eines vertrauensvollen Gesprächs als den einer Befragung haben.

Diese Interviews wurden an jedem Schulstandort mit dem Schulleiter bzw. der Schulleiterin und einer weiteren Lehrperson geführt. Hinsichtlich der befragten Lehrperson gab es keine Vorgabe, außer, dass sie im Zeitraum des Modellversuchs am Standort unterrichtet hat. Die durchgängige Befragung der Führungskräfte erscheint mir in Hinblick auf das Erkenntnisinteresse zu strategischen Fragen der Schulentwicklung sinnvoll. Die Offenheit in Bezug auf die Funktion (vgl. Pechtl 1991, 202) der befragten Lehrperson folgt der Anforderung nach maximaler Breite der Variation (siehe Kap. 2.3 und 2.6).

Die Interviews wurden als Audiodatei aufgezeichnet. Die Auswertung der Interviews erfolgte auf Basis des gesprochenen Materials, d.h., es wurden keine vollständigen Transkriptionen angefertigt. Ich folge hier Kaufmann, der darlegt, dass ihm für eine empirische begründete Theoriebildung das gesprochene Wort überlegen erscheint (vgl. Kaufmann 1999, 119), und einem Hinweis von Nicolini, die im Rahmen eines Textseminars auf die Bedeutung (und häufige Vernachlässigung) der Prosodie bei der Interpretation von Interviews hinwies. Kaufmann schreibt:

„Die vollständige Transkription verändert die Natur des Ausgangsmaterials; es wird zu geschriebenem Text, der sich mehr auf Sprache konzentriert. Das ist ideal für eine einfache Auswertung der Daten, aber nicht für eine Tiefenuntersuchung, die ein Maximum an Hinweisen zur Verfügung haben sollte. Das Gesprochene ist unendlich reichhaltiger und komplexer: Sprachrhythmus, Tonfall und Schweigepausen sind Kommentare zu Texten, die seinen Sinn ändern können. Das gesprochene Wort ist auch lebendiger, es ermöglicht einen direkteren Zugang zu Gefühlen und ein intensiveres Eintauchen in die Lebensgeschichte.“ (Ebd., 117f)

Freilich schränkt er auch ein: *„Die Auswertung der Daten ist, auf welche Weise auch immer sie stattfindet, immer eine Reduktion der Komplexität des Wirklichen“* (ebd., 118). Es ist letztendlich die Entscheidung des Forschers, welcher Reduktion im Rahmen des konkreten Forschungsdesigns der Vorzug gegeben wird. Meine Entscheidung sei hiermit offengelegt und begründet.

Feldnotizen, Forschungstagebuch und Memos

Das Verständnis des Forschers als Subjekt in einem vorwiegend gegenstandsbezogenen Forschungsprozess braucht Verfahren, die einerseits die Interaktion zwischen dem Forscher und seinem Forschungsgegenstand zulassen und im Sinne des Erkenntnisinteresses nützen. Andererseits muss die Beziehung zwischen dem Forscher und dem Forschungsgegenstand selbst Teil der Forschung sein. Nur so ist gewährleistet, dass verallgemeinerbare Ergebnisse erwartbar sind. Diesen persönlichen Faktoren und der Anforderung, diese bewusst und kontrolliert in den Forschungsprozess einfließen zu lassen, wird durch persönliche Dokumentation und Reflexion Rechnung getragen. Im diesem Forschungsprojekt wurden die eingesetzten Verfahren wie folgt verstanden:

- Feldnotizen sind Aufzeichnungen konkreter Eindrücke, die im Forschungsprozess die Aufmerksamkeit des Forschers erregen.
- Das Forschungstagebuch ist eine fortlaufende Dokumentation des Forschungsprozesses. Es enthält Notizen zu den einzelnen Arbeitsschritten und Reflexionen.
- Memos sind Assoziationen, Interpretationen, Theoriebezüge, die gebunden an vorliegendes Forschungsmaterial aufgezeichnet werden. Die Aufzeichnungen erfolgen möglichst zeitnah am konkreten „Einfall“. Ich folge hier im Wesentlichen der von Kaufmann beschriebenen Verwendung und Handhabung von Karteikarten. (Vgl. ebd., 117ff)

Nach den konkret verwendeten Verfahren möchte ich nun die Überlegungen zum Forschungsprozess, zu der zeitlichen Abfolge und Planung der einzelnen Arbeitsschritte näher erläutern. Sie sind (neben den Methoden) der zweite wesentliche Teil der Forschungsstrategie. Zunächst werden die vorhandenen Dokumente gesichtet, danach folgen die Interviews und die heuristische Suche nach Dokumenten als Kernteil der Empirie. Zuletzt werden einzelne hervorgetretene Aspekte gezielt beforscht.

Ich wende mich nun der Frage zu, wie, nach welchen Kriterien und in welcher zeitlichen Abfolge dieser Kernteil der Empirie organisiert wurde, d.h., welchen Überlegungen folgend die in der Untersuchung erfassten Standorte ausgewählt und in eine Reihen-

folge der Befragung gebracht wurden. Die Schulen sind bei aller Einzigartigkeit auch Merkmalen und damit Kategorien zuordenbar, die für die Entwicklungsarbeit bedeutsam erscheinen. Im Folgenden beschreibe ich diese Kategorien:

- **Kategorie der Generation:** Generation eins (G1) startete 2008 im Modellversuch, Generation zwei (G2) 2009 und Generation vier (G4) 2011. In der Generation drei (Start: 2010) war keine Schule aus dem Burgenland beteiligt.
- **Kategorie der Lage:** Schulen in zentraler Lage liegen im Bezirksvorort. Schulen in der Region liegen in den Bezirken und stehen zumeist in Konkurrenz untereinander und mit der Schule im Bezirksvorort. Schulen an der Peripherie liegen an den Bezirksgrenzen und damit in den meisten Fällen auch an den Nationalgrenzen zu Slowenien, Ungarn oder der Slowakei.
- **Kategorie der Größe der Schule:** Große Schulen führen 12 Klassen und mehr. Schulen mittlerer Größe führen 9 bis 11 Klassen. Kleine Schulen führen 8 Klassen und weniger.
- **Kategorie der Region:** Die sieben Bezirke des Burgenlandes teilen sich geographisch in die drei Regionen Nord-, Mittel- und Südburgenland.

Die Schulen wurden so ausgewählt, dass in jeder Kategorie die gesamte Breite der Variation gegeben war, und die Interviews wurden so angesetzt, dass durch die Reihenfolge der Schulstandorte diese Breite der Variation hinsichtlich der zuordenbaren Kategorien möglichst bald gegeben war (siehe Kap. 3.1). Dies war notwendig, um in jeder Phase des Forschungsprozesses für eine möglichst ausgewogene Datenbasis und damit eine gute Grundlage für eine gegenstandsbezogene Theoriebildung zu sorgen (vgl. Girtler 2001, 143ff). Die Erhebungen wurden in jeder Phase der empirischen Forschung bis zu einem Punkt der inhaltlichen Sättigung durchgeführt (vgl. Glaser/Strauss 2010, 125f; vgl. Kaufmann 1999, 153ff).

2.4 Das Auswertungsverfahren und der Erkenntnisgewinn

Im nun folgenden Teil des Berichts widme ich mich der Auswertung der Daten mittels Analyse und beschreibe das Analyseverfahren näher. Die in diesem Forschungsprozess angewandte Form der Analyse des erhobenen Materials arbeitet in folgenden Schritten:

- Alle gesammelten Materialien werden zunächst vollkommen offen kodiert, d.h. so vielen Kategorien wie möglich zugeordnet. Dieser erste Analyseschritt dient „dem ‚Aufbrechen‘ der Daten durch ein analytisches Herauspräparieren einzelner Phänomene und ihrer Eigenschaften“ (Strübing 2008, 20). Aus der Menge an Material werden handhabbare empirische Daten, Aspekte treten hervor.
- Danach erfolgt die Kodierung axial, d.h. bezogen auf entdeckte (d.h. wiederum in diesem Stadium vermutete) Gemeinsamkeiten (Identitäten). In dieser Phase werden die Daten zu einer vernetzten inhaltlichen Struktur gebündelt.
- In einer letzten Phase werden „Objekte“ (vgl. Blumer 2013, 75ff) identifiziert und in ihrem Wesen bestimmt. Das Material wird so reduziert und kontextualisiert. Es kommt zu einer Integration von Daten und theoretischen Konzepten in Bezug auf die konkrete „empirische Welt“ (ebd., 89). (Vgl. Glaser/Strauss 2010, 119ff; vgl. Strübing 2008, 19ff)

Diese Schritte in der Analyse werden nach folgenden Prinzipien ausgeführt:

- Dem Forschungsprozess liegt, wie bereits in Kap. 2.3 beschrieben, keine vorab gebildete Theorie in Bezug auf den Forschungsgegenstand zugrunde.
- Der Forschungsgegenstand wird über Informationen aus dem gesamten Spektrum der Empirie entwickelt.
- Das erhobene Material wird im Forschungsprozess laufend miteinander verglichen. Diese Methode des ständigen Vergleichs bildet die Basis für eine gegenstandsbezogene Theoriebildung. (Vgl. Glaser/Strauss 2010, 115ff; vgl. Strübing, 2008, 18ff)

- Die Daten werden grundsätzlich in Bezug auf auftretende Gemeinsamkeiten verglichen. Dadurch werden die vordergründigen Unterschiede überwunden und die die Erscheinungen verbindenden Gemeinsamkeiten offengelegt. (Vgl. Kleining 1994, 16) Kleining formuliert in diesem Zusammenhang die 100%-Forderung, sie besagt: *„Alle Daten müssen im strukturellen Zusammenhang ihren Platz haben und als Teil des Gesamtbildes verstehbar sein“* (ebd., 33).
- Der Vergleich auf Gemeinsamkeiten zielt auf das Erkennen von *„Identitäten“* (ebd.). Sie treten durch direkte oder symbolische Übereinstimmung oder aber durch vollständige Nicht-Übereinstimmung auf und können sich auf Inhalt, Form, Artikulation, Bedeutung oder auf das Wechselspiel zwischen Fragen und Antworten¹ beziehen. (Vgl. Blumer 2013, 64ff; vgl. Kleining 1994, 33)
- Auf Basis der gefundenen *„Identitäten“* (ebd., 33) können die *„Objekte“* (Blumer 2013, 75) im Forschungsgegenstand erkannt werden. Sie sind, folgt man dem Standpunkt des symbolischen Interaktionismus, physikalischer, sozialer oder abstrakter Natur und bestehen aus der Bedeutung, die ihnen im Prozess symbolischer Interaktionen (vgl. ebd., 70ff) zugeschrieben werden. *„Signifikante Symbole sind solche, die von mehreren oder allen Mitgliedern einer sozialen Gruppe in gleicher Weise benutzt und verstanden werden und dadurch den Umgang mit der ‚Welt‘ koordinieren.“* (Keller 2012, 92)

Diese Auswertung ist insofern analytisch zu bezeichnen, als sie in der Zerlegung der Wahrnehmungen Erkenntnisse gewinnt, die neue Inhalte erschließen:

„Indem wir nämlich in der Analysis zugrunde legen, dass das Gesuchte (zustande gekommen) sei, betrachten wir dasjenige, aus welchem dies sich ergibt, und wiederum von jenem das Vorgehende, so lange bis wir so zurückschreitend zu etwas von demjenigen gelangen, was bereits bekannt ist oder den Rang eines Prinzips inne hat.“ (Pappos Colectio, zitiert nach Schmitz et al. 2010, 179)

¹ Gestellte Fragen können mit gegebenen Antworten korrespondieren oder auch nicht. Fragen können ohne Antworten bleiben und Antworten können gegeben werden, ohne dass die Frage gestellt wurde. (Vgl. Kleining 1994, 47f)

Analyse wird hier also als „Auf-Lösung, gleichsam Rückwärts-Lösung“ (Pappos Colectio, zitiert nach ebd.) verstanden. Analyse ist in diesem Verständnis ein induktives Zurückgehen zu der Struktur und den Hervorbringungsmechanismen des Forschungsgegenstands, ein Vordringen vom Konfusen zum Klaren und nicht, wie nach neuzeitlichem Verständnis, ein Erkenntnisweg nach dem Prinzip der Deduktion. Darauf werde ich in Kapitel 2.6 noch näher eingehen.

Abschließend sei hier noch eine schematische Darstellung der eben beschriebenen Forschungspraxis gezeigt:

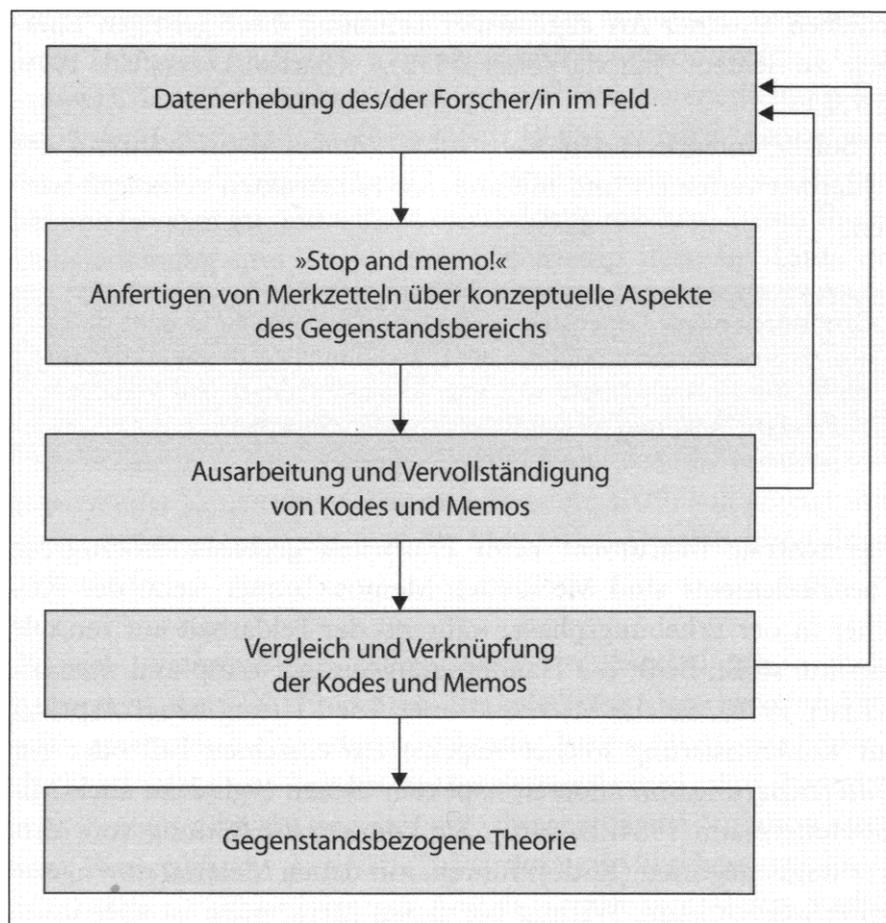


Abbildung 2: Ablaufmodell gegenstandsbezogener Theoriebildung
(Mayring 2002, 106)

2.5 Beteiligung und Distanz des Forschers zum Forschungsgegenstand

Ich bin, wie in Kapitel 1.2 dargestellt, Beteiligter an diesen Entwicklungsprozessen und da es sich nicht um Aktionsforschung (vgl. Altrichter/Posch 1994, 11ff) handelt, ist nun

zu erörtern, in welcher Weise darin Chancen und Gefahren liegen bzw. in welcher Weise dieser Umstand maßgebend für die Wahl des Forschungsdesigns war.

Eine Gefahr meiner Beteiligung am Entwicklungsprozess liegt zweifelsfrei darin, dass meine innere und äußere Bindung an den Forschungsgegenstand die Wahrnehmung und die Interpretation beeinträchtigen und es so zu gravierenden Verzerrungseffekten kommen kann. Die Chance liegt darin, dass meine Nähe der Forschung den Zugang aus der Innenperspektive ermöglicht. Sie baut auf detailreicher Sachkenntnis und tragfähigen Beziehungsstrukturen auf (vgl. Bourdieu 2005, 398f).

Ich werde in Folgendem in knapper Form darstellen, wie bei der Entwicklung des Forschungsdesigns diesem speziellen Nähe-Distanz-Verhältnis Rechnung getragen wurde:

- Die Forschungsstrategie ist heuristisch. Damit wurde eine Herangehensweise gewählt, bei der nicht die Deutung, sondern die Entdeckung im Zentrum steht. Ziel sind die Entdeckung, die systematische Erfassung und die Analyse bisher verdeckter fachlicher und sozialer Realitäten im Rahmen des Modellversuchs Neue Mittelschule. Erkenntnis meint bei dieser Forschungsstrategie das Erkennen von Strukturen, nicht deren Deutung. Meine Beteiligung am Entwicklungsprozess wäre bei einer vorrangig deutenden Forschungsstrategie ein schwerwiegendes Hindernis gewesen. Bei der gewählten suchenden Strategie ist die „Ortskenntnis“ notwendig.
- Die Methodologie ist gegenstandsbezogen. Damit wurde eine Vorgehensweise gewählt, die dialogisch-erkundend und mit der größtmöglichen Variationsbreite Daten sammelt. Meine Beteiligung am Prozess wäre als Störfaktor bei einer vorrangig subjekt- oder entwicklungsbezogenen Methodologie nur durch die Arbeit in einem Team eingrenzbar gewesen. Die klar gegenstandsbezogene Herangehensweise erlaubt meines Erachtens die Arbeit als einzelner Forscher. Die Variationsbreite wird durch die vorhandene Innensicht gefördert. Das Dialogkonzept wird durch eine Breite der Anschlussfähigkeit unterstützt.
- Als wissenschaftstheoretische Grundlage der Forschung wurde der symbolische Interaktionismus gewählt (vgl. Blumer 2013, 63ff). Sie bezieht

sich somit auf ein Konzept, Blumer nennt es „*naturalistische Forschung*“ (ebd., 121), das in scharfem Gegensatz zu formalisierter Forschung steht. Organisation wird vom Standpunkt des symbolischen Interaktionismus als eine Anordnung von Personen gesehen, die in ihren jeweiligen Handlungen durch Interpretation und wechselseitige Abstimmung verkettet sind. Im Forschungsprozess werden diese Interpretationen betrachtet und analysiert und es wird nach Erklärungen gesucht. (Vgl. ebd., 137f) Blumer kommt zu dem Schluss, dass „*eine intime Bekanntschaft mit dieser Erfahrung und mit den Schauplätzen ihrer Abläufe*“ (ebd., 41) notwendig ist.

- Die Reflexion des Forschungsprozesses sieht eine „*Beobachtung dritter Ordnung*“ (nach Luhmann; vgl. Krause 2005, 94f) als Teil der Forschungsstrategie vor. Die Reflexivität wird dadurch zu einem (im konkreten Forschungsprozess) verfügbaren „*Reflex*“, der es erlaubt, „*die Effekte der gesellschaftlichen Strukturen, innerhalb der sich dieses Interview vollzieht, wahrzunehmen und zu kontrollieren*“ (Bourdieu 2005, 394). Auch Blumer betont die Bedeutung der Reflexion in der Wissenschaft gegenüber der Vorherrschaft der Methode (vgl. Bude/Dellwing 2013, 21).

Da die Frage nach der Distanz des Forschers zu seinem Forschungsgegenstand nicht ein Problem ist, das entweder besteht oder nicht (vgl. Blumer 2013, 44ff; vgl. Bourdieu 2005, 394; vgl. Girtler 2001, 77ff; vgl. Reichertz 2015), sondern das soziale Gefüge des Forschungskontextes in jedem Fall zu berücksichtigen ist, habe ich hier versucht darzulegen, wie dieser Herausforderung im vorliegenden Forschungsprojekt begegnet wurde. Auf die in der Wissenschaft üblichen Qualitätskriterien der Objektivität, der Reliabilität und der Validität wird im folgenden Unterkapitel näher eingegangen.

2.6 Epistemologische Erläuterungen

Im Folgenden versuche ich, das dargelegte Forschungsdesign in Bezug auf seine erkenntnistheoretischen Grundlagen zu erläutern und zu begründen. Der wissenschaftliche bzw. wissenschaftsnahe Diskurs im Bildungsbereich ist häufig, wie viele andere gesellschaftliche Bereiche, vom „*Reizklima des Rechthabermüssens*“ (Walser 2012, 24) geprägt. Die Anerkennung unterschiedlicher Perspektiven wird zugunsten einer konstru-

ierten Eindeutigkeit aufgegeben. Sie dient der Rechtfertigung im Sinne von Martin Walser und der Absicherung von Deutungsmacht, die nicht selten mit ökonomischen Interessen eng verknüpft ist. Rechtfertigung in diesem Sinn ist nicht meine Absicht. Ich werde versuchen, die (im breiten Spektrum der wissenschaftlichen Möglichkeiten) gewählte Vorgangsweise zu begründen, sie nachvollziehbar dazustellen und dadurch dem wissenschaftlichen Dialog zu öffnen.

Wissenschaft trachtet danach, zu einer wahren Erkenntnis zu gelangen. Die Wissenschafts- und Philosophiegeschichte zeigt, dass die Fragen ‚Was ist Erkenntnis?‘, ‚Aus welchen Quellen entspringt sie?‘ und ‚Was ist wahr?‘ seit 3000 Jahren kontrovers diskutiert werden. Es gilt also darzulegen, auf welche Auslegung des Verständnisses von Erkenntnis, auf welche Erkenntnisquellen und auf welchen Wahrheitsbegriff sich das vorliegende Forschungsdesign bezieht.

Forschen bedeutet aus methodologischer Sicht zu entdecken, deuten, zählen, messen, prüfen und verstehen. Kleining beschreibt diesbezüglich drei Ebenen der Abstraktion (vgl. Kleining 1994, 12ff). Auf der Ebene des Alltags tun wir das unter Bedingungen, die keiner Kontrolle unterliegen, weil diese Erkenntnisse lediglich unserer individuellen Lebensbewältigung dienen. Der Wahrheitsanspruch ist ein individueller. Abstraktion und Intersubjektivität spielen daher keine Rolle. Im Alltag werden diese Erkenntnisse im konkreten individuellen, aber auch im sozialen Kontext zueinander in Beziehung gebracht und sie erlangen so ihre Wirkmächtigkeit. Kleining spricht von der (bereits in Kap. 3.2 bei der Erläuterung der Interviews erwähnten) *„pragmatischen Basis“* (ebd., 13), die allen Erkenntnisstrategien zugrundeliegt.

Die Wissenschaft hat nun auf einer ersten Ebene der Abstraktion die qualitativen Methoden entwickelt, indem die alltäglichen Verfahren *„unter Ausgliederung vieler und Konzentration auf wenige Aspekte“* (ebd.) abstrahiert, kontrolliert und nachvollziehbar werden. Die Prüfung (deren Gültigkeitsanspruch letztendlich mit dem Wahrheitsbegriff verknüpft ist) und das Verstehen vollziehen sich in einem vielschichtigen und systematischen Entdecken und Deuten. Erkennen meint auf dieser Ebene ein verstandenes Entdecken von Qualitäten und sucht tendenziell nach Gemeinsamkeiten im Forschungsgegenstand.

Auf einer zweiten Stufe der Abstraktion wurden, nach Kleining (vgl. ebd., 14), die quantitativen Methoden entwickelt. Prüfung und Verstehen vollziehen sich hier in ei-

nem vielschichtigen und systematischen Zählen und Messen. Erkennen meint auf dieser Ebene Quantifizieren und sucht tendenziell nach Unterschieden.

„*Qualitative Forschung ist demnach in der Forschungspraxis auch ‚früher‘ als quantitative anzusetzen. Sie muß [sic!] in jedem Fall der quantitativen Forschung vorausgehen, braucht aber nicht von ihr gefolgt zu werden. Wenn sie einen Gegenstand erklärt, so hilft eine Quantifizierung nicht; erklärt sie ihn nicht, so kann quantitative Forschung den Fehler auch nicht ausgleichen.*“ (Ebd., 15, Einfügung: N. R.)

Die vorliegende Arbeit versteht sich in diesem Sinn als qualitative Forschung und bezieht sich damit auf einen Erkenntnisbegriff, der im Suchen nach Gemeinsamkeiten auf verstandenes Entdecken zielt. Sie deckt die innere Struktur des Forschungsgegenstandes auf. Der Wahrheitsanspruch dieser qualitativen Heuristik basiert auf einer spezifischen Interpretation der in den Wissenschaften üblichen Kriterien der Objektivität, der Reliabilität und der Validität. Sie ist objektiv durch die maximale strukturelle Breite in der Variation der Methode, reliabel durch die Einhaltung der 100%-Regel (sie besagt, dass alle Daten die durch Analyse gewonnenen Strukturmerkmale bestätigen) und damit auch valide im Sinne einer inneren Validität (vgl. ebd., 42ff). Nach dieser grundlegenden Einordnung auf den Ebenen der Abstraktion, dem damit verbundenen methodischen Zugang und dem daraus resultierenden Wahrheitsanspruch möchte ich im Folgenden dieses spezifische Forschungsverständnis näher erläutern.

Forschen bedeutet aus historischer Sicht die Erschließung der Lebenswelt durch die Menschheit. Wissenschaftsgeschichtlich war bis in die Neuzeit die klare Trennung zwischen Philosophie und Empirie, zwischen Geisteswissenschaft und Naturwissenschaft nicht gegeben. Vielfach war die Philosophie Impulsgeber und Wegbereiter der Naturwissenschaften, die erst im 17. Jahrhundert, geprägt von den Erkenntnismethoden Galileis, als eigenständige Forschungsmethodologie entstand (vgl. Störig 1979a, 287). Andererseits hat beispielsweise Kant wichtige Impulse aus Newtons Physik empfangen, Wittgenstein aus Russels *Principles of Mathematics*. (Vgl. Störig 1979b, 55, 334)

Wenn ich meine Forschung als heuristisch bezeichne, so beziehe ich mich auf eine Forschungstradition, die ihre Wurzeln bereits in der Antike hat und in der jüngeren Vergangenheit von Kleining für die Sozialwissenschaften als „*Qualitative Heuristik*“ neu entdeckt und beschrieben wurde (vgl. Kleining/Witt 2000; vgl. Kleining 1994; vgl.

Kleining 1995a). Sie stellt die Entdeckung des Neuen ins Zentrum des Erkenntnisprozesses.

Wenn ich meine Forschung als empirisch-geisteswissenschaftlich einordne, so beziehe ich mich damit begrifflich auf eine Forschungstradition, die erst im ausgehenden 19. Jahrhundert beschrieben und im 20. Jahrhundert ausgestaltet wurde (vgl. Dilthey 2008; vgl. Mach 1905b). Sie stellt das Verstehen ins Zentrum des Erkenntnisprozesses. Bei den Forschungstraditionen gemein ist die Anwendung der Analyse (Analysis) als Erkenntnisweg, der vom Konkreten zu den allgemeinen Prinzipien führt. Ich möchte daher die zentralen Begriffe „Entdecken“, „Verstehen“ und „Analysieren“ näher erläutern.

Entdecken

Der entdeckende Zugang zu Erkenntnis hat in der Wissenschaftsgeschichte eine Tradition, die bis in die Antike zurückreicht. Er wurde aber auch im 20. Jahrhundert von bahnbrechenden Forschern in den Naturwissenschaften (z.B. Einstein), der Psychologie (z.B. Freud, Piaget) und der Soziologie (z.B. Chicago-Schule) angewandt (vgl. u.a. Kleining 1994, 92ff).

Mach spricht in seinem 1905 erschienenen Werk *Erkenntnis und Irrtum* vom grundlegend entdeckenden Charakter im Forschungsprozess (vgl. Mach 1905b, 299ff):

„Der Forscher sucht nach einem aufklärenden Gedanken. Er kennt aber zunächst weder diesen, noch den Weg, auf dem derselbe zu finden ist. Hat sich ihm aber das Ziel oder der Weg zu demselben offenbart, dann ist er zunächst über seinen Fund so überrascht, wie jemand, der, im Walde verirrt, plötzlich aus dem Dickicht hervortretend eine freie Aussicht gewinnt, und alles klar vor sich liegen sieht. Erst wenn die Hauptsache gefunden ist, kann ordnend und feilend die Methode eingreifen.“ (Mach 1905a, 314)

Wittgenstein schreibt in seinen posthum publizierten *Philosophischen Untersuchungen* vom „Bemerken eines Aspekts“, der eine objektiv unveränderte Wahrnehmung „neu“ erscheinen lässt. Zwar sind die Aspekte die, die möglicherweise „ständig“ in der Anschauung enthalten sind, das „Aufleuchten“ eines neuen Aspekts, das nach Wittgenstein „halb Seherlebnis, halb ein Denken“ ist, vermittelt dennoch ein „neues Seherlebnis“. (Vgl. Wittgenstein 2008) „Der Ausdruck des Aspektwechsels ist der Ausdruck einer neuen Wahrnehmung, zugleich mit dem Ausdruck der unveränderten Wahrnehmung“ (ebd., 377).

Feyerabend entwickelt, unter anderem Bezug nehmend auf Mach und Wittgenstein, die Idee der entdeckenden Forschung weiter zu dem Paradigma, dass es keine allgemeine Theorie der Wissenschaft gibt, und spricht von einem „*erkenntnistheoretischen Anarchismus*“ (Feyerabend 1986, 246ff). Auf Basis von „*Faustregeln*“ (ebd., 380) werden der Forschungs- und Erkenntnisprozess vorangetrieben. Beide müssen ständig im Hinblick auf ihre Brauchbarkeit überprüft werden (vgl. ebd.).

Kleining argumentiert, dass die qualitative Sozialforschung „*im Kern keine Deutungskunst, sondern ein Entdeckungs-Verfahren*“ (Kleining 1994, 18) ist, und betont damit den heuristischen gegenüber dem hermeneutischen Charakter dieser Forschungskonzeption. Gegenstand der Forschung ist nicht „*ein bereits – aber möglicherweise falsch – interpretiertes Gebilde, sondern die in ihren Verbindungen und Bezügen unentdeckte soziale Realität*“ (ebd.). Damit wird deutlich, dass eine entdeckende Forschungsstrategie eine Realität im Sinne einer Manifestation nicht im Sinne von Objektivität voraussetzt. Daraus resultiert ein Grundverständnis, das die Forschenden als aktiv suchende Subjekte, die handeln, in das Geschehen eingreifen und Reaktionen erzeugen, versteht. (Vgl. ebd., 22) Dabei folgen sie vier Grundregeln (zitiert nach ebd., 23ff):

Regel 1 über das Subjekt, den Forscher:

Das Vorverständnis über die zu untersuchende Gegebenheit soll als vorläufig angesehen und mit neuen, nicht kongruenten Informationen überwunden werden.

Regel 2 über das Objekt, den Gegenstand:

Der Gegenstand ist vorläufig, er ist erst nach erfolgreichem Abschluss des Findungsprozesses ganz bekannt.

Regel 3 über das Handeln:

Der Gegenstand soll von „allen“ Seiten angegangen werden, Regel der maximalen strukturellen Variation der Perspektiven.

Regel 4 über das Bewerten:

Analyse der Daten auf Gemeinsamkeiten.

Verstehen

Die handelnden, suchenden, entdeckenden Forscherinnen und Forscher sind aber auch Subjekte, die die Reaktionen, die ihr Handeln hervorruft, ordnen und interpretieren, um

auf Basis dieser Interpretation ihr Handeln neu zu steuern. Suchen und Verstehen stehen in einer engen Wechselwirkung. Zur Heuristik als Fundament (in Bezug auf die Bestimmung des Forschungsgegenstands und der Methodologie) der qualitativen Sozialforschung gesellt sich eine im Sinne Feyerabends brauchbare Hermeneutik, die der Wechselbeziehung von suchendem Handeln und interpretierendem Verstehen gerecht werden muss.

Mach spricht in diesem Zusammenhang von Anpassungsprozessen:

„Die beiden Prozesse, der Anpassung der Vorstellungen an die Tatsachen und der Anpassung der ersteren aneinander, lassen sich in Wirklichkeit nicht scharf trennen. Werden die ersten Sinneseindrücke schon durch die angeborene und temporäre Stimmung des Organismus mit bestimmt, so erscheinen die späteren Sinneseindrücke schon durch die früheren beeinflusst. [...] Diese Prozesse vollziehen sich zuerst ohne Absicht und ohne klares Bewußtsein. Wir finden ja, wenn wir zu vollem Bewußtsein erwachen, schon ein recht reiches Weltbild vor uns. Später aber zeigt sich ein ganz allmählicher Übergang zu klar bewußter und absichtlicher Fortsetzung der beiden Prozesse, und sobald dieser eingetreten ist, beginnt die Forschung. Die Anpassung der Gedanken an die Tatsachen, wie wir jetzt besser sagen wollen, bezeichnen wir als Beobachtung, die Anpassung der Gedanken aneinander aber als Theorie.“ (Mach 1905b, 162f, Auslassung: N. R.)

Hermeneutik wird also nicht im geisteswissenschaftlichen Sinn Diltheys (vgl. Dilthey 2008; vgl. Kleining 1994, 18) verstanden, sondern als Verstehen von etwas (Handeln, Rede, Text, Werk), dem ein Verstehen als etwas (Handeln als Handeln, Handeln als Rede, Handeln als Text, Handeln als Werk etc.) zugrundeliegt. (Vgl. Regehly 1992, 3ff) Das konkrete Forschungsvorhaben hat Rede (Interviews) und Text (Dokumente) zur Grundlage und versteht diese in jedem Fall als soziales Handeln.

Das Verstehen fokussiert somit die in der Interaktion verborgenen Sinnstrukturen, ihre Zusammenhänge und legt diese offen. Dadurch erschließt sich der Forschungsgegenstand in seiner objektiven Bedeutungsstruktur. *„Mit der Objektivität dieser Strukturen wird eine Welt erschlossen, die weder als vorfindlich noch als subjektiv gelten kann“* (ebd., 58). Verstehen in diesem Sinn hat weder etwas mit Empathie noch mit Erklärung zu tun.

Grundlage dieser Lesart bildet seit der Mitte des 20. Jahrhunderts der symbolische Interaktionismus von Blumer. Dieser beruht auf drei Prämissen: Menschen handeln aufgrund von Bedeutungen, die sie „Dingen“ zuschreiben (1). Diese Bedeutungen entste-

hen in der Interaktion mit anderen Menschen (2) und werden durch diese Interaktion genutzt und abgeändert (3). (Vgl. Blumer 2010; vgl. Blumer 2013, 63ff)

Die zentrale Idee (Interaktion sei nicht bloß Medium, sondern ein eigenständiger formender Prozess) wurde bereits von Wilhelm Friedrich von Humboldt formuliert (vgl. Geier 2010, 280ff). In Bezug auf die Sprache schreibt er: *„Ihr Maßstab ist die Klarheit, Bestimmtheit und Regsamkeit der Ideen, die sie in der Nation weckt, welcher sie angehört, durch deren Geist sie gebildet ist, und auf die sie wiederum bildend zurück wirkt“* (Humboldt 1825, 404). Blumer baut ideengeschichtlich darauf auf, konkret schließt er an die Forschungen von Mead an (vgl. Mead/Morris 1973; vgl. Mead/Joas 1987b; vgl. Mead/Joas 1987a).

Als die zentralen Verfahren der Forschung im symbolischen Interaktionismus nennt Blumer Exploration und Inspektion und verweist auf die spezielle methodologische Orientierung dieser Forschungspraxis. Sie besteht vor allem darin, dass *„die Beschaffenheit der empirischen sozialen Welt durch direkte, sorgfältige und umsichtige Überprüfung jener Welt entdeckt und aufgedeckt wird“* (Blumer 2013, 124). Dabei ist in besonderer Weise Folgendes zu beachten:

- Die Objekte der Welt müssen vom Forscher so gesehen werden, wie sie von den handelnden Menschen gesehen werden (vgl. ebd., 127ff).
- Die soziale Interaktion ist kein Medium, sondern *„ein formativer Prozess eigener Art“* (ebd., 130), der entdeckt wird.
- Soziales Handeln ist nicht *„reine Freisetzung von Aktivität, die durch das Einwirken auslösender Faktoren auf seine personale Organisation zu Wege gebracht wird“* (ebd., 133), sondern wird von Handelnden aufgebaut. Das soziale Handeln muss daher unter Berücksichtigung seiner Entwicklung erforscht werden (vgl. ebd., 135f).
- Organisationen werden durch eine spezifische Verkettung von Handelnden in ihren Handlungen gebildet. Das bedeutet, *„dass stabile und wiederkehrende Formen gemeinsamen Handelns nicht automatisch in ihrer festen Form weiterlaufen, sondern durch die Bedeutungen aufrecht erhalten werden müssen, die Personen dem Situationstyp zuschreiben, in dem die gemeinsame Handlung wieder erfolgt“* (ebd., 138).

Analysieren

Nun möchte ich auf den (bereits am Ende von Kap. 2.3. angesprochenen) vermeintlichen Widerspruch zwischen dem hier gewählten qualitativen Forschungsansatz mit seinem induktiven Erkenntnisgewinn und der Anwendung der Analyse, die in der Wissenschaftsgeschichte der Neuzeit zumeist als deduktive Methode verstanden wird, genauer eingehen.

Zunächst wären die Verhältnisse der Begriffe Induktion und Deduktion, Analyse und Synthese zueinander näher zu erläutern. Auf den ersten Blick erscheint die Induktion, der Schluss vom Konkreten zum Allgemeinen, mit der Methode der Synthese, dem Zusammensetzen von Einzelnem zu einem Ganzen, verbunden zu sein. In diesem Sinne bestünde eine ebensolche Verbindung zwischen einem deduktiven Schluss, vom Allgemeinen zum Konkreten, und der Methode der Analyse, verstanden als Zerlegung, Auflösung. Schmitz zeigt, dass diese Sicht auf einer in der Philosophiegeschichte der Neuzeit basierenden Umdeutung der (ursprünglich im Sinne der neuplatonischen Philosophie verstandenen) Analysis beruht. Ich skizziere im Folgenden seine Argumentation (vgl. Schmitz et al. 2010, 25ff):

Aufbauend auf der bereits bei Platon und Aristoteles bestehenden Annahme, dass Erkenntnis nur auf Basis sinnlicher Wahrnehmung möglich sei, unterscheidet Kant zwischen analytischen und synthetischen Urteilen. Synthetische Urteile entstehen im Zusammenfügen der sinnlichen Wahrnehmungen. Analytische Urteile entstehen durch Auflösen der so gewonnenen Begriffe. In diesem Verständnis ist das synthetische Urteil ein induktives, das analytische ein deduktives Verfahren. Da dem, nach Kant, durch synthetische Urteile gewonnenen Begriff bereits alle seine Merkmale innewohnen, erschließen analytische Urteile (die Zerlegung dessen) keine grundsätzlich neuen Erkenntnisse. Schmitz argumentiert nun, dass die ursprüngliche (antike) Konzeption der Analysis durch die cartesische Philosophie und die wirkmächtigen Festlegungen durch Kant verlorengegangen ist. Sie erschließt nämlich, indem sie den auf Basis von Erfahrung gewonnenen Begriff in Bezug auf seine Struktur auflöst (analysiert), sehr wohl neue Erkenntnisse. *„Anders als bei Kant und der analytischen Philosophie ist in der platonisch-aristotelischen Philosophie nirgends davon die Rede, dass das in unseren anfänglichen Begriffen Gedachte dem Inhalt nach bereits die volle Erkenntnis enthalte.“* (Ebd., 62)

Die Analyse (analytische Methode) im ursprünglichen Sinn erkennt also einen Begriff in seiner Struktur, dringt vom Konfusen zum Klaren vor und schafft damit neue Erkenntnis. Vielfach wird durch Analyse überhaupt erst Erkenntnis geschaffen, weil, geht man von Aristoteles' Position aus, der ursprüngliche Begriff häufig dem Anspruch auf Erkenntnis nicht gerecht werden kann. Kants Terminologie ist somit auf das antike Modell der Analyse nicht anwendbar. Ein Verständnis der analytischen Methode, das im Erkennen der Struktur des Forschungsgegenstandes ihr Ziel und ihre Rechtfertigung sieht (und damit neue Erkenntnisse erschließt), bietet daher die Grundlage, diese Analyse als Teil eines induktiven Erkenntnisprozesses zu begreifen.

2.7 Zusammenfassung

Das Forschungsvorhaben stützt sich auf Text, Rede und Beobachtung als Material und versteht dies als soziales Handeln. Zunächst werden in der vorbereitenden Recherche Dokumente erschlossen und gefunden. Im Forschungsprozess werden Interviews geführt, weitere Dokumente entdeckt und Eindrücke aus dem Forschungsfeld erhoben (Feldnotizen).

Auf Basis des Vorverständnisses hat die Forschung drei Bezugspunkte im Forschungsfeld (Schulentwicklung als Zusammenspiel von Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung / Aspekte der Bindung / performative und kommunikative Konventionen) und drei Bereiche, welche die Achtsamkeit fokussiert (Rahmenbedingungen / Entwicklungsereignisse / Reflexion der Entwicklung).

Die Forschung folgt (auch im zeitlichen Ablauf) dem Prinzip der maximalen strukturellen Breite und erarbeitet mit den Methoden der Analyse (als induktive Praxis) und des ständigen Vergleichens die Theorie gegenstandsbezogen. Die erhobenen Daten werden so kontextualisiert und geben Antworten auf die Forschungsfragen.

Schematisch lässt sich das Forschungsdesign wie folgt darstellen:

Quellen		Achtsamkeit auf ...		Vorverständnis		Forschungsfragen
Dokumente aus der Recherche		Entwicklungsereignisse		Schulentwicklung (OE + UE + PE)		Impulse f. d. Weiterentwicklung der Sekundarstufe 1
Interviews	>>>		>>>		>>>	Impulse in Bezug auf den Umgang mit Differenz und Heterogenität
Dokumente aus der Feldforschung	<<<	Rahmenbedingungen	<<<	Aspekte der Bindung	<<<	Impulse f. d. Weiterentwicklung der PädagogInnenbildung
Beobachtungen im Feld	>>>	Reflexion der Entwicklung	>>>	performative und kommunikative Konventionen	>>>	Regionale Steuerung der Qualitätsentwicklung im Schulwesen
Methode der maximalen strukturellen Breite			Analyse als induktive Praxis			
	>>>>>> heuristisch qualitative Vorgehensweise >>>>>> <<<<<<<< Methode des ständigen Vergleichens <<<<<<<< >>>>>> Gegenstandsbezogene Theoriebildung >>>>>>					

Abbildung 3: Schematische Darstellung des Forschungsdesigns

3 DER FORSCHUNGSPROZESS UND DIE KONSTRUKTION DES FORSCHUNGSGEGENSTANDS

In Kapitel 2 wurde das Forschungsdesign, d.h. die Konzeption und Planung des Forschungsprozesses, beschrieben. Kapitel 3 widmet sich nun dem Forschungsprozess, wie er tatsächlich stattgefunden hat, d.h., die im vorangegangenen Kapitel entworfenen Konzepte werden nun in ihrer konkreten Umsetzung beschrieben.

Die Forschung wurde im Herbst 2012 unmittelbar nach dem Ende des Modellversuchs Neue Mittelschule im Bereich der Pflichtschulen begonnen. Sie startete mit einer grundlegenden Literaturrecherche und der Entwicklung des Forschungsdesigns. Diese erste Phase dauerte bis Februar 2013. Die Erhebung, die Aufbereitung des Materials und die darin implizierte erste grundlegende Analyse bildeten die zweite Phase, sie erstreckte sich bis Jahresende 2013. Daran anschließend folgte die genaue Analyse der zentralen Entwicklungsthemen. Die Forschungsarbeit wurde im Herbst 2015 abgeschlossen.

3.1 Die Erhebung

Die Genehmigung zur Durchführung dieser Forschungsarbeit wurde vom Landesschulrat für Burgenland (GZ: LSR/24/12-2013) am 13. März 2013 unter folgenden Bedingungen erteilt:

- Der ordentliche Schul- und Unterrichtsbetrieb sollte möglichst wenig beeinträchtigt werden.
- Die erhobenen Daten dürfen ausschließlich im Rahmen dieses Forschungsprojekts verwendet werden.
- Die Anonymität der Beteiligten ist zu gewährleisten.
- Die Teilnahme erfolgt freiwillig.

Im Februar 2013 begann die Dokumentenrecherche. Ab April 2013 wurden zwanzig Interviews an zehn Schulen geführt. Die Auswahl der Schulen folgte dem am Ende von Kapitel 2.3 beschriebenen Prinzip der größtmöglichen Breite der Variation.² Alle ange-

² Kategorie der Generation: G1: 3, G2: 5, G4: 4; Kategorie der Lage: zentral: 2, in der Region: 4, an der Peripherie: 4; Kat. der Größe: groß: 1, mittel: 3, klein: 6; Kategorie der Region: Nord: 4, Mitte: 3, Süd: 3

fragten Schulleiterinnen und Schulleiter waren spontan zur Teilnahme am Forschungsprojekt bereit. Sie stellten sich dem Interview, sorgten dafür, dass das Interview mit einer Lehrperson dieser Schule abgehalten werden konnte, und übergaben Dokumente zur Schulentwicklung. Nach zehn Schulen, etwas mehr als siebzehn Stunden Tonaufzeichnungen und insgesamt etwa fünfzig Dokumenten war eine inhaltliche Sättigung (siehe Kap. 2.3) erreicht.

3.2 Die Aufbereitung der Daten

Im ersten Schritt wurden die Dokumente mehrmals gelesen und die Tonaufzeichnungen ebenso mehrmals gehört. Dabei wurden Schritt für Schritt die wesentlich erscheinenden Informationen aus der jeweiligen Quelle auf Karteikarten übertragen. Vier verschiedene Farben der Karteikarten kennzeichneten die Art der Information (gesprochenes Wort, schriftlicher Text, Beobachtungen und Eindrücke des Forschers, Theorien und Assoziationen zum Material). Auf jeder Karte wurde die Quelle präzise notiert sowie die entsprechende Information festgehalten. Kaufmann beschreibt diese Art der Datenaufbereitung wie folgt:

„Mit einem Fragenkatalog im Kopf, dem Notizblock und dem Stift in der Hand, höre ich die Bänder wieder und wieder an. Alles, was mir in den Sinn kommt, notiere ich. Die Grundlage der meisten Karteikarten bilden Sätze meiner Informanten. Auch ich transkribiere also Interviews, aber auf eine spezielle Art und Weise: fragmentiert (ein Satz pro Karteikarte, manchmal auch ein längerer Abschnitt zu ein- und demselben Thema) und partiell (nur das, was interessant sein könnte, wird transkribiert – ein Vorgehen, durch das lästige Arbeit erleichtert wird und man nicht in weniger wichtigem Material ertrinkt). Was ist es, was interessant sein könnte? Schöne, bildhafte, vielsagende Sätze; interessante, informative Situationen; überraschende Episoden; argumentativ gut eingelöste alltägliche Denkschemata; Elemente, die den Hypothesen, an denen ich arbeite, sehr nahe kommen. Die Frage nach dem Grund für mein Interesse stelle ich mir nicht; ich notiere die Dinge einfach, weil ich sie interessant finde.“ (Kaufmann 1999, 120)

Ich wendete dieses Verfahren auch für die Aufbereitung der Informationen aus den Berichten, Konzepten, Foldern und Homepages der Schulen an. Es gewährleistete die im ersten Schritt jeder qualitativen Forschung notwendige Zerlegung und Reduktion der gesammelten Informationen bei gleichzeitiger Bewahrung der qualitativen Vielfalt. Auf diese Art entstanden bis zum Abschluss der Erhebung etwas mehr als 1000 Karten. Das

Material war somit gut aufbereitet, es war in Daten umgewandelt und stand nun für die Grobanalyse bereit.

3.3 Die Grobanalyse der Daten

Ziel dieser Grobanalyse war es, die nun vorhandenen Daten in einem Prozess des ständigen Vergleichens auf Gemeinsamkeiten inhaltlich zu verarbeit- und analysierbaren Themenbereichen (Phänomenen) zu bündeln. Dabei wurde entsprechend der von Kleinring formulierten 100%-Regel vorgegangen (siehe Kap. 2.4). Die Grobanalyse erfolgte in drei Schritten.

Die ersten Interviews und Dokumente wurden vollkommen offen kodiert. Als die Anzahl der Kategorien immer mehr stieg und in seiner Vielfalt nicht mehr zu überblicken war, begann der (in Kap. 2.4 beschriebene) Prozess der Bündelung der Daten nach Identitäten. Nun wurden einerseits laufend neue Daten eingearbeitet und andererseits der Vergleich auf Gemeinsamkeiten vorangetrieben (siehe Abb. 2 in Kap. 2.4). Am Ende dieses langwierigen Prozesses zeigten sich neun zentrale Aspekte, diese waren:

- Das Ende der Leistungsgruppen – Arbeiten mit heterogenen Gruppen
- Die Selbsttätigkeit der Lernenden
- Die Beziehung der Lehrpersonen zu den Schülerinnen und Schülern
- Die persönliche Betroffenheit und die Perspektiven der einzelnen Lehrpersonen
- Die Teamarbeit im Kollegium und mit den Lehrpersonen aus den Partnerschulen
- Der Einfluss der Entwicklungspartner auf den Entwicklungsprozess
- Der Systemwandel in der Leistungsbeurteilung und bei der Vergabe von Berechtigungen
- Das Verhältnis zur AHS – Kooperationsschulen und Konkurrenzschulen
- Die Schulentwicklung und Standortautonomie.

Damit war der Prozess der offenen Kodierung, der erste Schritt, abgeschlossen.

Der zweite Schritt, die axiale Kodierung, erfolgte in drei Phasen. Zunächst zeigten sich in den neun Aspekten drei Linien (Kind, Lehrpersonen, System). Diese Linien waren in den Aspekten wie folgt erkennbar:

- Linie 1 - Kind: Beziehung - heterogene Gruppen - Selbstständigkeit
- Linie 2 - Lehrperson: Betroffenheit - Teamarbeit - Entwicklungspartner
- Linie 3 - System: Systemwandel - AHS – Schulautonomie.

Im Vergleich der Gemeinsamkeiten zeigten sich aber auch Querbeziehungen zwischen diesen Linien und so entstanden drei weitere:

- Linie 4 - Gemeinsam: Beziehung - Teamarbeit - AHS
- Linie 5 - Vision: Betroffenheit - heterogene Gruppen - Systemwandel
- Linie 6 - Verantwortung: Selbstständigkeit - Entwicklungspartner – Schulautonomie.

Dargestellt als Matrixtabelle ergab sich folgendes Bild der Aspekte und ihrer inhaltlichen Verbindung zu Linien:

	Linie 1 - Kind	Linie 2 - Lehrperson	Linie 3 - System
Linie 4 - Gemeinsam	Beziehung	Teamarbeit	AHS
Linie 5 - Vision	Heterogene Gruppen	Betroffenheit	Systemwandel
Linie 6 - Verantwortung	Selbstständigkeit	Entwicklungspartner	Schulautonomie

Abbildung 4: Aspekte im empirischen Material und ihre Verbindung zu Linien

In Phase drei der Analyse zeigte sich, dass jeweils Linie 1+6, Linie 2+4 sowie Linie 3+5 eine inhaltliche Achse bildeten, d.h., dass in Bezug auf entdeckte Identitäten Übereinstimmung und Zusammenhänge erkannt wurden. Die jeweiligen Kreuzungsaspekte der Linien (Selbstständigkeit der Lernenden, Teamarbeit der Lehrpersonen, Systemwandel) wurden im Sinne einer vorläufigen Arbeitshypothese als Zentralaspekte der jeweiligen Achsen angesehen.

Die Darstellung könnte wie folgt erweitert werden:

	L. 1 - Kind	L. 2 - Lehrperson	L. 3 - System
L. 4 - Gemeinsam	↓ → Beziehung	↓ → Teamarbeit	↓ → AHS
L. 5 - Vision	↓ → Het. Gruppen	↓ → Betroffenheit	↓ → Systemwandel
L. 6 - Verantwortung	↓ → Selbstständigkeit	↓ → Entwicklungspartner	↓ → Schulautonomie

Abbildung 5: Linien im empirischen Material und ihre Verbindung zu Achsen

Damit war die Bündelung der Daten zu einer vernetzten inhaltlichen Struktur abgeschlossen. Die entdeckten Aspekte, ihre Verbindung zu Linien, ihre Vernetzung zu Achsen und das Verhältnis der Achsen zueinander bildeten diese Struktur.

3.4 Die Konstruktion des Forschungsgegenstands

Wie in Kapitel 2 dargelegt, ist dieses Forschungsprojekt vom Prinzip heuristisch angelegt und der Forschungsgegenstand am Beginn der Forschung nicht klar umrissen. Ziel der Grobanalyse ist es daher, die Informationen in Daten umzuwandeln, diese in einer Grobstruktur zu erfassen und auf Basis dieser Struktur den Forschungsgegenstand zu konstruieren. Damit liefert die Grobanalyse nicht nur die Basis für die weitere Forschungsarbeit (Feinanalyse), sondern auch das erste konkrete Ergebnis in der Forschung: den Forschungsgegenstand.

Ich erinnere noch einmal an die Ausgangslage (Kap. 1.1) und das Forschungsdesign (Kap. 2): Das Forschungsprojekt stellt die Frage nach der Wirkung des Modellversuchs Neue Mittelschule im burgenländischen Schulsystem vor dem Hintergrund der Theorie des symbolischen Interaktionismus (vgl. Blumer 2010). Die den Prozess leitenden Fragen lauten daher:

- Was wurde im Laufe dieser vier Jahre (2008-2012) bedeutsam?
- Wie und unter welchen Bedingungen wurde es bedeutsam?
- Welchen Einfluss hatte diese zunehmende Bedeutung für das Handeln der Personen im Entwicklungsprozess?
- Wie wurde diese Bedeutung durch diese Handlungen im Entwicklungsprozess verändert?

Vereinfacht formuliert stellt das Forschungsprojekt die Frage nach den tatsächlich bedeutsamen Entwicklungsthemen im Burgenland.³ Die Benennung der Linien verlor in der weiteren Analyse an Bedeutung, sie diente lediglich als Zwischenstruktur. Die neun Aspekte und ihre Vernetzung zu inhaltlichen Achsen traten wieder mehr in den Vordergrund. Drei Aspekte zeichnen sich dadurch aus, dass sie nur einer Achse angehören, ich nenne sie (wie schon erwähnt) Zentralaspekte. Sechs Aspekte gehören jeweils zwei Achsen an, ich nenne sie Verbindungsaspekte. Die sich aus dieser Struktur ergebende jeweils doppelte Zuordnung der Verbindungsaspekte zu den drei Zentralaspekten bildete den Abschluss der Grobanalyse. Jeder der drei Zentralaspekte wird mit jeweils vier Verbindungsaspekten vertieft. Jeder Verbindungsaspekt stützt zwei unterschiedliche Zentralaspekte. Der Forschungsgegenstand trat aus dieser Struktur hervor und zeigte folgendes Bild:

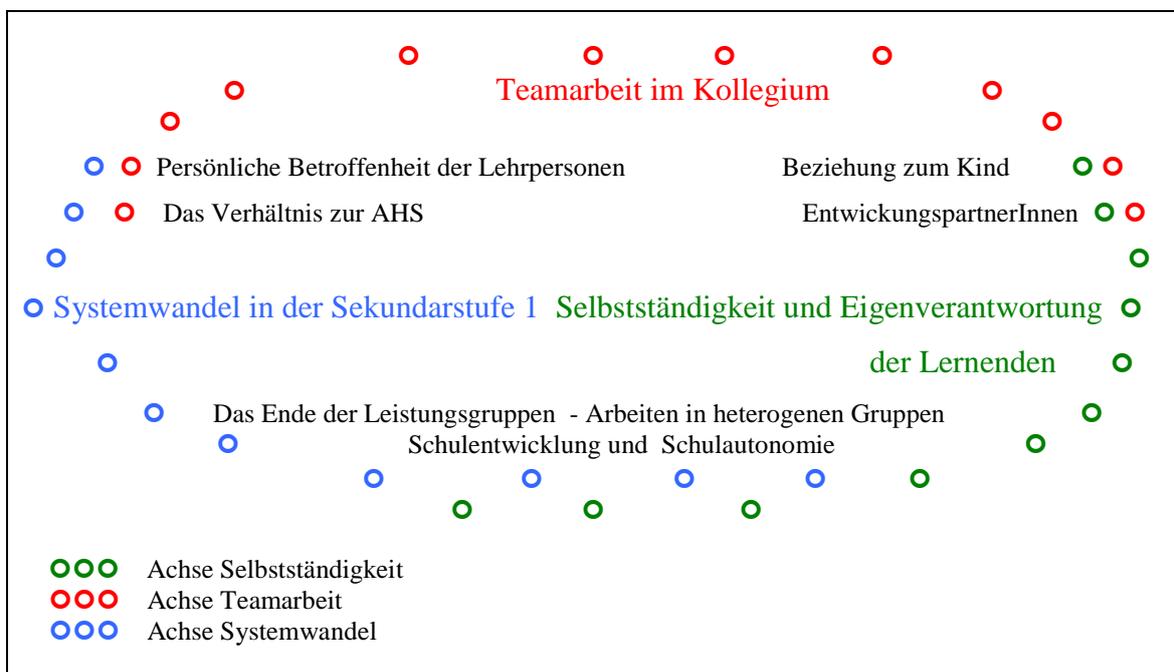


Abbildung 6: Der Forschungsgegenstand

Das Bild zeigt, wie die blaue, die rote und die grüne Achse ineinandergreifen. Es bildet die Struktur des Forschungsgegenstands ab. In dieser bei der Grobanalyse gewonnenen Struktur zeigen sich die realen zentralen Entwicklungsthemen dieser vier Jahre, d.h. das, womit die Schulen hauptsächlich beschäftigt waren, das, was „angekommen ist“ und

³ Woran wurde wirklich gearbeitet? Welche konkrete Wirkung zeigte der Modellversuch? Was ist im weiteren Prozess wie anschlussfähig?

verwirklicht wurde. Die zentralen Entwicklungsthemen im Modellversuch Neue Mittelschule im Burgenland werden als Arbeitshypothese nach den Zentralaspekten der Achsen benannt:

- Systemwandel in der Sekundarstufe 1
- Teamarbeit im Kollegium
- Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Lernenden.

3.5 Die Feinanalyse der Daten

Dieser Forschungsarbeit liegt die Theorie des symbolischen Interaktionismus (vgl. Blumer 2010) als theoretischer Rahmen zugrunde. Der zentrale Begriff in dieser Theorie ist der des Objekts. Objekte werden im Prozess der Interaktion gebildet und modifiziert. Sie bestehen aus der Bedeutung, die ihnen im Prozess der sozialen Interaktion zugeschrieben wird. Dabei ist zu beachten, dass der Begriff des Objekts hier weiter gefasst ist als im normalen Sprachgebrauch. Objekte können physikalischer, sprachlicher oder abstrakter Natur sein. (Vgl. Blumer 2013, 70ff)

Die bei der Grobanalyse gefundenen zentralen Entwicklungsthemen, repräsentiert durch die drei Achsen, bilden den Ausgangspunkt für die Erforschung der im Modellversuch Neue Mittelschule im Burgenland entstandenen Objekte (im eben erwähnten Sinn). Diese wurden in der Feinanalyse (Analyse der jeweils zentralen Aspekte unter Stützung der jeweils vier zugehörigen Verbindungsaspekte) im Wege des ständigen Vergleichens in ihrer Beschaffenheit, ihrem Zustandekommen und ihrem Bedeutungsgehalt erforscht. Sie wurden so in ihrer spezifischen und konkreten Struktur erfasst und in Bezug zu theoretischen Überlegungen gesetzt. Die Ergebnisse dieses Teils der Forschungsarbeit werden in Kapitel 4 dargestellt.

3.6 Zusammenfassung

Die Recherche und die Forschung an zehn sehr unterschiedlichen Neuen Mittelschulen im Burgenland erbrachten eine große Menge an Informationen. Diese wurden, wie in Kapitel 2 beschrieben, zu qualitativen Daten aufbereitet und einer ersten groben Analyse unterzogen. Das Ergebnis dieser Analyse zeigt den Forschungsgegenstand in seiner

Struktur (siehe Abb. 5) und macht deutlich, welche Themen im Fokus der Entwicklungsarbeit im Burgenland standen:

- Systemwandel in der Sekundarstufe 1
- Teamarbeit im Kollegium
- Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Lernenden.

Schematisch lässt sich die Konstruktion des Forschungsgegenstands wie folgt darstellen:

4 ERKENNTNISSE: DIE ZENTRALEN ENTWICKLUNGSTHEMEN

In Kapitel 3 habe ich gezeigt, wie die zentralen Entwicklungsthemen im Prozess der Datenaufbereitung und der Grobanalyse herausgearbeitet wurden. Diese sind:

- Systemwandel in der Sekundarstufe 1
- Teamarbeit im Kollegium
- Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Lernenden.

Dieses erste Ergebnis ist insofern interessant, als es zeigt, dass die Ziele des Modellversuchs Neue Mittelschule aufgegriffen und umgesetzt wurden. Ich möchte diese These genauer ausführen und zitiere zunächst aus dem Bericht des Rechnungshofes vom 12. Dezember 2013:

„(1) Die NMS–Modellversuche wurden mit folgenden Zielen eingerichtet:

– die horizontale und vertikale Durchlässigkeit⁴ in der Sekundarstufe I zu fördern,

– die Bildungslaufbahnentscheidung der Schüler von zehn auf 14 Jahre zu verschieben und

– eine Individualisierung der Bildungslaufbahnen zu ermöglichen.“ (Rechnungshof 2013, 36, Fußnote im Orig.)

Im Detail führt der Bericht zu diesen Punkten Folgendes an:

„(2) Um die vertikale und horizontale Durchlässigkeit zu fördern, strebte das BMUKK eine enge Kooperation zwischen den AHS und Hauptschulen an. An allen Standorten der Modellversuche sollten AHS-Lehrer gemeinsam mit Lehrern der Hauptschulen (sogenannter verschränkter Lehrereinsatz) unterrichten.“ (Ebd.)

„(3) Das BMUKK erachtete die Verschiebung der Bildungslaufbahnentscheidung als notwendig, weil die frühe Selektion zahlreiche negative Konsequenzen wie den Verlust von Talenten, die Erhöhung der Chancenungleichheit sowie die ineffiziente Nutzung von Ressourcen habe. Ziel der NMS war, alle 10- bis 14-Jährigen in den einzelnen Schulstu-

⁴ Unter vertikaler Durchlässigkeit ist der Übertritt von einer Schulstufe zur nächsthöheren zu verstehen. Die horizontale bezeichnet den Wechsel zwischen den Schulen der gleichen Schulstufe.

fen gemeinsam zu unterrichten. Dadurch sollte Chancengleichheit zwischen allen Schülern dieser Altersgruppe hergestellt werden.

(4) Die stärkere Individualisierung und Differenzierung⁵ sollte mittels neuer Unterrichtsformen wie Kleingruppenunterricht und Teamteaching erreicht werden. Angestrebt wurde fächer-, klassen- und schulstufenübergreifendes, projektorientiertes und selbsttätiges Lernen sowie praxisorientierter Unterricht.“ (Ebd., 37, Fußnote im Orig.)

Es ist gut zu erkennen, dass sich die Ziele des Ministeriums in den zentralen Entwicklungsthemen des Modellversuchs Neue Mittelschule im Burgenland widerspiegeln. Man kann daraus schließen, dass die Entwicklungsimpulse des Ministeriums und der Schulaufsicht einigermäßen zielgenau angekommen sind. Daraus zu schließen, dass der Modellversuch ein Erfolg war, wäre hingegen verfrüht.

Es ist zu untersuchen, in welcher Weise diese zentralen Entwicklungsthemen verwirklicht und welche nachhaltigen Effekte erzielt wurden. Die Feinanalyse wird dieser Frage nachgehen. Sie geht nun nach folgendem Muster vor: Nach der Einleitung in das Thema (1) werden die aus der Auswertung von Dokumenten erschlossenen Rahmenbedingungen, unter denen sich das jeweilige Thema entwickelt hat, beschrieben (2). Danach zeige ich auf Basis der Empirie, welche Wirkung diese Rahmenbedingungen entfalteten (3), um daraus die im Entwicklungsthema gebildeten Objekte – im Sinne der Theorie des symbolischen Interaktionismus (vgl. Blumer 2010) – in ihrer Beschaffenheit und als Bedeutung tragende Handlungsparameter zu beschreiben (4). Mit der Analyse dieser Objekte (Vergleich auf Gemeinsamkeiten) wird die dahinterliegende Struktur herausgearbeitet und beschrieben (5). Diese Struktur (zentrales Objekt) wird theoretisch kontextualisiert, d.h. vor dem Hintergrund etablierter Forschungstraditionen betrachtet (6) und danach die Empirie mit diesem theoretischen Konstrukt erneut befragt (7). Die Erkenntnisse aus dieser Rückbindung werden schlussendlich im Rahmen der Theorie des kommunikativen Handelns (vgl. Habermas 1995a; vgl. Habermas 1995b) betrachtet (8).

⁵ I.e. die individuelle Förderung der einzelnen Schüler im Unterricht.

Schematisch lässt sich der Forschungsprozess wie folgt darstellen:

Forschungsprozess auf Basis der qualitativen Heuristik (vgl. Kleining 1994)		
DATEN - EMPIRIE	<i>Vergleich auf Gemeinsamkeiten</i>	KONTEXT - THEORIE
		(1) Einleitung in das konkrete Entwicklungsthema
(2) Rahmenbedingungen, unter denen sich das jeweilige Thema entwickelt hat	<i>Auswertung der Dokumente</i>	
(3) Welche Wirkung haben diese Rahmenbedingungen entfaltet?	<i>Auswertung der Daten</i>	
(4) Objekte in diesem Entwicklungsthema im Sinne der Theorie des symbolischen Interaktionismus (vgl. Blumer 2010)	<i>Analyse der Daten</i>	
(5) Herausarbeitung der dahinterliegenden Struktur (zentrales Objekt)	<i>Analyse der Objekte vor dem Hintergrund der Daten</i>	
	<i>Bearbeitung relevanter Literatur</i>	(6) Theoretische Überlegungen zu dieser Struktur (zentrales Objekt)
(7) Befragung der Empirie mit dem in (6) erarbeiteten theoretischen Konstrukt	<i>Auswertung der Daten vor dem Hintergrund der Theorie zum zentralen Objekt</i>	
	<i>Kontextualisierung der Ergebnisse im Rahmen der Metatheorie</i>	(8) Einbettung der Erkenntnisse aus der Rückbindung der Theorie zur Struktur des Entwicklungsthemas an die Empirie im Rahmen der Theorie des kommunikativen Handelns (vgl. Habermas 1995a; vgl. Habermas 1995b)

Abbildung 8: Die Analyse der zentralen Entwicklungsthemen - Prozessbeschreibung

4.1 Entwicklungsthema 1: Systemwandel in der Sekundarstufe 1

(1) In allen Schulen, die ich besuchte, war bereits von außen erkennbar, dass es sich hier um eine Neue Mittelschule handelte. Das zeigte sich in Aufschriften auf der Fassade des Hauses, einer Tafel neben dem Eingang oder einer Fahne mit offiziellem Schriftbild und Logo der Neuen Mittelschule in der Farbe Lila. Dieser Eindruck wurde beim Betreten der Häuser häufig bestätigt. Auch im Inneren der Schulen fanden sich Tafeln mit Schriftbild und Logo in der Farbe Lila. Es war deutlich: Man wollte, oder musste, das zeigen. Der Eindruck, dass da etwas war, worauf man stolz war, das man zeigen wollte, verstärkte sich in den Gesprächen, aber auch bei den Recherchen in den Informationsmedien der Schulen. Die Betonung lag dabei „hörbar“ auf „Neue“. Was war also neu an der Neuen Mittelschule?

Es war, das zeigten die Gespräche bereits in den ersten Minuten, kein punktuell „Neues“. Meine Gesprächspartnerinnen und -partner waren von der Idee überzeugt, hier vor Ort Schule in seiner Gesamtheit neu zu denken und dieses Denken auch konkret umzusetzen. Das betraf zunächst einmal die Auflösung der Leistungsgruppen und den „neuen“ Unterricht in heterogenen Gruppen. Das betraf in der Folge die Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung, die unter diesen Umständen vollkommen „neu“ gedacht und umgesetzt werden musste, und das betraf das Verhältnis zur AHS-Unterstufe. Die Neue Mittelschule war der ernstgemeinte Versuch, die gemeinsame Schule der 10- bis 14-Jährigen zu erproben. Die Beziehung zur AHS-Unterstufe wurde unter dieser Prämisse „neu“ gestaltet, sie war selbstbewusst und eigenständig definiert. Der Wille und die Zuversicht waren spürbar, diesen Versuch zu einem Erfolg zu führen.

(2) Der Modellversuch Neue Mittelschule und die Möglichkeiten der Schulautonomie (vgl. Lehrpläne Hauptschulen 2008) boten dafür zunächst gute Rahmenbedingungen. Diese wurden mit der Einführung des § 7a in das Schulorganisationsgesetz (SchOG) im Jahr 2008 (BGBl. I 26/2008) geschaffen und werden im Folgenden näher erläutert.

Absatz (1) von § 7a SchOG lautet: *„Zur Individualisierung der Bildungslaufbahnentscheidung und im Sinne einer Verschiebung der Bildungslaufbahnentscheidung kann der zuständige Unterrichtsminister auf Antrag eines Landesschulrates (Stadtschulrates für Wien) beginnend mit dem Schuljahr 2008/09 bis 2011/12 an allgemein bildenden*

Schulen Modellversuche zur Weiterentwicklung der Sekundarstufe I einrichten und durchführen.“ (Ebd.)

Absatz (2) legt fest, dass die Durchführung des Modellversuchs an einem konkreten Schulstandort an zwei Bedingungen geknüpft ist: Einerseits müssen am betreffenden Standort zwei Drittel der Lehrpersonen und der Erziehungsberechtigten der Durchführung des Modellversuchs zustimmen, andererseits müssen innerhalb des politischen Bezirks bestehende Allgemein bildende höhere Schulen *„in erforderlicher Anzahl und Klassen“* (ebd.) weiterbestehen.

Gerade die zweite Bedingung zeigt, dass die in den Erläuterungen zur Regierungsvorlage und auch im Bericht des Unterrichtsausschusses des Parlaments so deutlich erwähnte Zielsetzung der Verschiebung der Bildungslaufbahnentscheidung vom Ende der Grundschule zum Ende der Sekundarstufe I (vgl. ebd.) nicht konsequent umgesetzt wurde. Wirkliche Modellregionen, in denen alle Kinder eines Jahrgangs die Neue Mittelschule besuchen und damit die Bildungslaufbahnentscheidung tatsächlich um vier Jahre später stattfinden würde, wurden dadurch verhindert. Zusätzlich schränkt Artikel (7) von § 7a SchOG die Zahl der Klassen im Modellversuch auf *„10vH der Anzahl der Klassen an öffentlichen Pflichtschulen im jeweiligen Bundesland“* (ebd.) ein. Wer jedoch annimmt, dass damit der Modellversuch auf etwa zehn Prozent der Klassen in der Sekundarstufe 1 eingeschränkt werden sollte, der irrt. Der Gesetzestext nennt die *„Anzahl der Klassen an öffentlichen Pflichtschulen im jeweiligen Bundesland“* (ebd.) als Bezugsgröße und bezieht damit auch alle anderen Pflichtschulen (Grundschulen, Sonderschulen und Polytechnische Schulen) in die zugrundeliegende Maßzahl mit ein.

Absatz (3) des § 7a SchOG nimmt nun inhaltlich Bezug und schreibt vor, dass die Schülerinnen und Schüler *„durch Maßnahmen der inneren und temporär der äußeren Differenzierung individuell gefördert werden“* (ebd.) und dass *„hinsichtlich der Leistungen jedes Schülers zumindest zwei Mal pro Unterrichtsjahr eine ergänzende differenzierende Leistungsbeschreibung zu erfolgen hat“* (ebd.).

In Vorblatt und Erläuterungen zur Regierungsvorlage wird zwar einerseits darauf hingewiesen, dass dieses Gesetz *„unmittelbar keine finanziellen Auswirkungen auf den Bundeshaushalt oder die Haushalte anderer Gebietskörperschaften“* (BGBLA I 26/2008 o. J.) hat, andererseits werden *„zusätzliche Maßnahmen zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler“* (ebd.) sowie die Tatsache, dass *„sich finanzielle*

Auswirkungen von dienst- und besoldungsrechtlichen Regelungen im Hinblick auf den beabsichtigten verschränkten Einsatz von Hauptschul- und AHS-Lehrern und Lehrerinnen ableiten lassen“ (ebd.), direkt angesprochen. Auch hier wirkt das Gesetzeswerk unklar und interpretationsoffen.

Absatz (4) sieht vor, dass die Modellversuche von den *Landesschulräten* „nach *bundes einheitlichen Kriterien (insbesondere Analyse der Ausgangssituation, Definition von Vergleichsgruppen, Festlegung der Ziele, Anwendung der Bildungsstandards, Evaluation des Ressourceneinsatzes)* zu *betreuen, zu kontrollieren und begleitend zu evaluieren*“ (BGBl. I 26/2008) sind und dass dazu das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens „*beigezogen werden kann*“ (ebd.).

Absatz (5) stellt fest, dass den Schülerinnen und Schülern je nach Erreichen der Bildungsziele der Hauptschule oder der Allgemein bildenden höheren Schule ein entsprechender Abschluss zu bescheinigen ist (vgl. ebd.). Hier wird deutlich, dass der Modellversuch Neue Mittelschule die Rahmenbedingungen in Bezug auf die angestrebte Weiterentwicklung der Sekundarstufe 1 eng steckt.

Bereits am 28. Jänner 2008, das Gesetz wurde am 9. Jänner 2008 beschlossen, wurden die Modellpläne von Burgenland, Kärnten, Oberösterreich, Steiermark und Vorarlberg durch Unterrichtsministerin Claudia Schmied genehmigt. Für jede geführte Modellklasse „*werden 6 Wochenstunden in Form von Werteeinheiten zusätzlich zur Verfügung gestellt*“ (bm:ukk/LSR Burgenland 2008; bm:ukk/LSR Kärnten 2008; bm:ukk/LSR Oberösterreich 2008; bm:ukk/LSR Steiermark 2008; bm:ukk/LSR Vorarlberg 2008).

In welcher Weise versuchen nun die genannten Bundesländer und insbesondere das Burgenland, die Möglichkeiten und Chancen, die dieses Gesetz bietet, umzusetzen? In den bewilligten Modellplänen spiegeln sich die bereits erwähnten engen Rahmenbedingungen und Zwiespältigkeiten des Gesetzes wider. Einerseits wird den Zeugnissen, der Leistungsbeurteilung und der Vergabe von Berechtigungen breiter Raum eingeräumt, andererseits bleiben die pädagogischen Konzepte vage. Der Modellversuch wurde offenbar nicht dazu genutzt, klar definierte Modelle zu erproben, sondern umgekehrt in der Erprobung praxistaugliche Modelle zu entwickeln.

Zentrale Ansatzpunkte sind dabei:

- Eigenverantwortung, Motivation und Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler (vgl. bm:ukk/LSR Burgenland 2008; vgl. bm:ukk/LSR Kärnten 2008; vgl. bm:ukk/LSR Steiermark 2008),
- Chancengerechtigkeit (vgl. bm:ukk/LSR Vorarlberg 2008; vgl. bm:ukk/LSR Kärnten 2008),
- individuelle Begabungs- bzw. Kompetenzprofile (vgl. bm:ukk/LSR Steiermark 2008; vgl. bm:ukk/LSR Kärnten 2008; vgl. bm:ukk/LSR Oberösterreich 2008),
- spezielle Förderung von Sprachen und Naturwissenschaften (vgl. bm:ukk/LSR Burgenland 2008; vgl. bm:ukk/LSR Vorarlberg 2008; vgl. bm:ukk/LSR Oberösterreich 2008)
- sowie neue Medien und neue Unterrichtsformen (vgl. bm:ukk/LSR Burgenland 2008; vgl. bm:ukk/LSR Steiermark 2008; vgl. bm:ukk/LSR Oberösterreich 2008; vgl. bm:ukk/LSR Vorarlberg 2008).

Alle fünf Bundesländer setzten auf standortbezogene Entwicklungsarbeit und Evaluation. Als rechtlicher und organisatorischer Rahmen dienen neben dem bereits beschriebenen § 7a SchOG und den Modellplänen die bestehenden gesetzlichen Regelungen zur Schulautonomie (vgl. Lehrpläne Hauptschulen 2008) sowie die zusätzlichen Werteinheiten für den verschränkten Einsatz von Lehrerinnen und Lehrern im Bundes- und Landesdienst.

Im September 2008 starteten in den genannten Bundesländern 67 Schulstandorte (Generation 1) (vgl. BMBF o. J.) mit dem Modellversuch Neue Mittelschule. Am 9. Dezember 2008 genehmigt das Unterrichtsministerium die Modellpläne der restlichen Bundesländer mit ähnlicher Schwerpunktsetzung wie die bereits bekannten, am 22. Mai 2009 tritt eine Neufassung des § 7a SchOG in Kraft, bei der einerseits die 10%-Grenze nur mehr in Bezug auf alle Klassen an öffentlichen Pflichtschulen im Bundesgebiet (!) gesetzt wird und andererseits das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens verpflichtend in die Evaluation des Modellversuchs einbezogen wird. (Vgl. BGBl. I 44/2009)

Ab dem Schuljahr 2009/10 gibt es Neue Mittelschulen im gesamten Bundesgebiet. Das Burgenland ist mit neun Schulen in der Generation 1 (seit 2008) und neunzehn Schulen in der Generation 2 (seit 2009) vertreten. Damit sind zu diesem Zeitpunkt bereits zwei Drittel der burgenländischen Hauptschulen im Modellversuch. Alle arbeiten, dem Modellplan Burgenland entsprechend, an schulautonomen Konzepten zur Umsetzung der zentralen Entwicklungsthemen neue Lernkultur und neue Formen der Leistungsbeschreibung sowie spezielle Förderung im Bereich Sprachen und Naturwissenschaften.

(3) In den Interviews zeigt sich, dass der Impuls des Modellversuchs Neue Mittelschule das ganze Schulsystem im Burgenland erfasst hatte. Jene, die im Modellversuch waren, arbeiteten an den Konzepten, jene die (noch) nicht im Modellversuch waren, setzten konkrete Initiativen, um sich auf den Einstieg vorzubereiten (z.B. leistungsgruppendifferenzierter Unterricht im Klassenverband). Der Modellversuch Neue Mittelschule wurde von vielen als Chance gesehen, etwas „wirklich Neues“ zu machen, jene Grenzen zu überwinden, wo man wusste: „So geht es nicht mehr weiter“. Es sprach jene Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter persönlich an, die den Beruf gerne, aber mit Unzufriedenheit mit den Systembedingungen ausübten. Der Modellversuch wurde als Chance gesehen, gerade deshalb, weil nicht ausgearbeitete Modelle zur Erprobung standen, sondern weil sie sich persönlich aufgefordert fühlten, Modelle zu entwickeln.

Diese Dynamik wurde nach gut zwei Jahren durch die politische Entwicklung im Bund deutlich verändert. Am Samstag, den 8. Jänner 2011, titelt die *Kronen Zeitung* „*ÖVP nimmt Anlauf für Schulreform*“ (Tageszeitung: *Kronen Zeitung* 8.1.2011), der *Kurier* hatte die Schlagzeile „*Aus für die Hauptschule*“ (Tageszeitung: *Kurier* 8.1.2011), auch *Der Standard* und *Wiener Zeitung* widmen ihre Schlagzeile dem „*ÖVP-Schulkonzept*“ (Tageszeitung: *Der Standard* 8.1.2011) bzw. „*ÖVP-Schwenk bei Neuer Mittelschule*“ (Tageszeitung: *Wiener Zeitung* 8.1.2011). Die ÖVP, geführt von Vizekanzler Josef Pröll, wollte, so wurde es beschrieben, Ideologien hinter sich lassen und auf den Koalitionspartner zugehen (vgl. Tageszeitung: *Kurier* 8.1.2011, 2). Konkret liest sich das so:

„*Die ÖVP will den Bildungsstreit in der Koalition beenden und hat der SPÖ [...] folgendes Angebot gemacht: Sämtliche Hauptschulen sind bis zum kommenden Schuljahr zu Mittelschulen auszubauen, dafür bleiben die Gymnasien erhalten. Der SP-Wunsch nach einer Schule für alle 10- bis 14-Jährigen wird damit allerdings nicht erfüllt. Unterrichtsministerin Claudia Schmied (SPÖ) sieht darin ,einen Schritt in die richtige*

Richtung‘, ein ‚großer Wurf‘ sei das allerdings nicht.“ (Tageszeitung: Der Standard 8.1.2011, 1, Auslassung: N. R.)

Eingebettet ist dieser Vorschlag in ein ÖVP-Bildungskonzept, das zudem auch verpflichtende Sprachförderung im Kindergarten, eine Bildungsvereinbarung mit den Eltern in der Volksschule, eine Bildungsempfehlung am Ende der Volksschule und eine Mittlere Reife vor dem Eintritt in die Sekundarstufe 2 vorsieht. (Vgl. Tageszeitung: *Kronen Zeitung* 8.1.2011, 2). Die *Wiener Zeitung* zitiert dazu den Politikberater Peter Hajek, der meint, dass das Ja der ÖVP zur Neuen Mittelschule nach einem Jahr des politischen Stillstands nun ein gelungenes Reformjahr einläuten könnte (vgl. Tageszeitung: *Wiener Zeitung* 8.1.2011, 1).

Die politischen Verhandlungen führten zu dem Beschluss, dass alle Hauptschulen nicht ab dem kommenden Schuljahr, sondern schrittweise bis 2016 in Neue Mittelschulen umgewandelt werden. Bei den Lehrerinnen und Lehrern, vor allem aber bei den Schulleiterinnen und Schulleitern löst diese Botschaft eine große Verunsicherung aus. Im Schuljahr 2011/12 sind österreichweit 434 Schulen im Modellversuch, vier Jahre später sollen 1178 Schulen im Rahmen des Regelschulwesens Neue Mittelschulen sein (vgl. Tageszeitung: *Kurier* 26.10.2011, 2).

Das erschien vielen zu schnell, zu viel und zu unvorbereitet. Der Modellversuch bot Freiräume, aber auch Unterstützung, und es wurde vor allem an den Schulen als eine Art Auszeichnung erlebt, dabei sein zu dürfen. Das schuf Identifikation, aber auch Motivation. Paradoxerweise wurde der Modellversuch als sichererer Rahmen erlebt als die Aussicht auf eine Übernahme der Neuen Mittelschule in das Regelschulwesen. Vor allem aber ging die Perspektive gemeinsame Schule der 10- bis 14-Jährigen verloren. Unterrichtsministerin Claudia Schmied sprach dennoch von „*einem historischen Erfolg*“ (Tageszeitung: *Kronen Zeitung* 26.10.2011, 2), während der neue Obmann der ÖVP, Michael Spindelegger, sich festlegte: „*Das Gymnasium bleibt*“ (ebd.). Bildungsexperte Bernd Schilcher brachte das Unbehagen vieler auf den Punkt: „*Die Neue Mittelschule ist eine Themenverfehlung und führt nicht zur gemeinsamen Schule aller 10- bis 14-Jährigen. Bildung bleibt so in Österreich weiterhin eine Frage der Vererbung.*“ (Tageszeitung: *Kurier* 26.10.2011, 2)

Im September 2011 beginnen im Burgenland acht Schulen der Generation 4 im Modellversuch, im Oktober geht das NMS-Gesetz in Begutachtung (vgl. Parlament d. Rep. Ös-

terreich 2012), im April 2012 wird das neue Gesetz beschlossen (BGBl. 36/2012), im Mai 2012 folgt das NMS-Umsetzungspaket (BGBl. II 185/2012). Die Schulen der Generation 1 schlossen ihren ersten NMS-Jahrgang mit der 8. Schulstufe im Juni 2012 ab, im September 2012 starten im Burgenland vier Schulen (Generation 5) als Neue Mittelschulen. Damit waren 40 von 41 Hauptschulstandorten Neue Mittelschulen. Ebenfalls im September 2012 treten die neuen Gesetze in Kraft. Die Neue Mittelschule ist Regelschule. Der Modellversuch nach § 7a SchOG ist somit im Bereich der Pflichtschulen beendet.

Die Dynamik der Jahre 2011 und 2012 wurde an den Schulen als unangenehmer und verunsichernder Bruch und nicht als durchschlagender Erfolg erlebt. Von der Ankündigung über die Begutachtung des Gesetzesentwurfs, die Änderungen und die Beschlussfassung bis hin zu den Richtlinien für die Umsetzung vergingen zwei Jahre (2011 u. 2012). Sie wurden an der Basis als eine Kette von Enttäuschungen und Verunsicherungen beschrieben. Alle Schulen waren mitten in der Entwicklungsarbeit. Die Informationen zu den Veränderungen kamen aus der Sicht der Betroffenen vielfach zu spät. Die Veränderung der gesetzlichen Rahmenbedingungen unterbrach den Entwicklungsprozess an vielen Standorten. Dies zeigt sich unter anderem an den standortbezogenen Evaluationsprojekten. An den befragten Schulen sind von 2008 eines, 2009 fünf, 2010 zehn Evaluationsprojekte dokumentiert. Im Jahr 2011 findet sich nur mehr eine Evaluation, 2012 gar keine mehr.

Man sieht auch, dass 2011 und 2012 einzelne Entwicklungsschritte an Schulen wieder rückgängig gemacht wurden. Einerseits waren jene verunsichert, die die Entwicklung an den Standorten vorantrieben, andererseits waren jene, die den Veränderungen skeptisch bis ablehnend gegenüberstanden, nun noch weniger bereit, sich auf Neues einzulassen. Sie erwarteten nun klare Richtlinien und Anweisungen. Im Modellversuch wurde die Notwendigkeit zur Entwicklung eines neuen Schultyps von allen gesehen und zumeist von einigen wenigen an den einzelnen Standorten getragen und vorangetrieben. Das war kein leichtes Unterfangen, aber es gelang. Durch die Dynamik der Jahre 2011 und 2012 kam, so wurde es von vielen erlebt, der Entwicklungsmotor ins Stottern.

Betrachtet man den gesamten Zeitraum von 2008 bis 2012, so lässt sich dennoch sagen: Der gewollte und vom Gesetzgeber und den Verantwortlichen durch den Modellversuch intendierte Impuls zu einem Systemwandel wurde in den burgenländischen Schulen

aufgegriffen. Man wollte nicht reformieren, die Hauptschule punktuell verändern und weiterentwickeln, man wollte eine neue Schulform kreieren und erfolgreich erproben. Exemplarisch kann das an zahlreichen Initiativen, die an den jeweiligen Schulen gleich mit dem Einstieg in den Modellversuch gesetzt wurden, gezeigt werden. Diese betrafen folgende Bereiche:

- Entwicklungsteams wurden auf unterschiedliche Weise gebildet und es gab zahlreiche Versuche zur Schaffung der für die Teamarbeit notwendigen Rahmenbedingungen.
- Gezielte Fortbildungen vor allem in Bezug auf die sog. überfachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler (Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz), Unterrichtsentwicklung und Leistungsbeurteilung wurden gemeinsam wahrgenommen und reflektiert.
- Schulentwicklungsberatung wurde umfangreich und über längere Zeiträume hinweg in Anspruch genommen.
- Die Zeitstruktur des Unterrichts wurde grundlegend verändert.
- Die bisherigen Ziele des Unterrichts wurden gründlich überarbeitet und man versuchte, diesen neuen Zielsetzungen durch Veränderungen in der konkreten Unterrichtsgestaltung gerecht zu werden.
- Die Möglichkeiten der Leistungserbringung und damit verbunden der Leistungsfeststellung und der Leistungsbeurteilung wurden gezielt erweitert.
- Die Entwicklung neuer Unterrichtsfächer im Rahmen der Schulautonomie wurde umgesetzt.
- Neue Kommunikationsschienen zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrenden und Eltern wurden entwickelt.

Jede von mir besuchte Schule setzte konkrete Initiativen in mehreren der genannten Bereiche. Zur Verdeutlichung seien hier einige konkrete Beispiele genannt:

- Teamstunden im Rahmen des Stundenplans
- Schaffung von Lernfeldern über Stundenplan und Lehrfächerverteilung

- Fachübergreifende Projekte
- Minifacharbeit, Projektarbeit, Gruppenreferat
- Fach Soziales Lernen, Persönlichkeitsbildung
- Täglicher Morgenkreis, Tagesbesprechung
- Veränderung der Pausenordnung und Einführung von Doppelstunden
- Einführung offener Lernphasen
- Lerntagebücher, Kompetenzraster, Lernzielkataloge
- Verbale Beurteilung, Feedback, Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung
- Eltern-Kind-Gespräche und SchülerInnensprechtage.

(4) Fragt man nun, welche Objekte im Sinne Blumers (vgl. Blumer 2013, 127ff) im Zuge dieses versuchten Systemwandels gebildet bzw. verhandelt wurden, so zeigen sich drei Begriffe, deren Bedeutung im Rahmen dieser Entwicklungsarbeit an den Standorten zum zentralen Gegenstand der Auseinandersetzung wurde:

- Der sehr diffuse, aber wirkmächtige Begriff des Niveaus von Schülerinnen und Schülern war beinahe allgegenwärtig.
- Leistung und die unterschiedlichen Vorstellungen davon erwiesen sich wenig überraschend als zentraler Kristallisationspunkt.
- Die Vorstellung und die Bedeutung von Motivation im Zusammenhang mit Lernen bildete ein bedeutsames Regulativ.

Ich möchte im Folgenden auf diese drei „Objekte“ (vgl. ebd.) näher eingehen: Der zentrale und offenkundigste Wandel in den Neuen Mittelschulen war die Abschaffung der Leistungsgruppen. Es gab nun für alle Kinder die gleichen Vorgaben, die gleichen Ziele. Das führte zunächst zu einer großen Verunsicherung, nicht in der Unterrichtsgestaltung, sondern in der Notengebung. In den Gesprächen wurde deutlich, dass vielfach der Note eine größere unmittelbare Bedeutung beigemessen wurde als der Leistungsgruppe, d.h. auch ein „Genügend“ in der dritten Leistungsgruppe war für das betroffene Kind noch eine positive Note. Es zeigte sich auch, dass den Noten nicht nur die Funktion eines Gutachtens zukam, sondern auch die der Motivation. Diese Praxis wurde durch die Neue Mittelschule unterbrochen und so traten Spannungen und Unsicherheiten zutage. Diese wurden größtenteils am Begriff Niveau abgehandelt. Da war einerseits das sog.

„AHS-Niveau“, denn die AHS stellte den Bezugsrahmen für die Vergabe der Berechtigungen nach der 8. Schulstufe dar. Andererseits setzte sich der Begriff Niveau durch, um Differenzen unter den Lernenden festzumachen. Mit dem Begriff des Niveaus wurden Unterschiede und der Umgang mit diesen Unterschieden an den Standorten und in der Vernetzung der Standorte verhandelt. Der Diskurs bewegte sich um folgende Fragen:

- Worauf sind die Unterschiede zwischen den Lernenden zurückzuführen?
- Was bedeuten diese Unterschiede für den Unterricht?
- Was bedeuten sie für die Notengebung?

Die Selektion der Schülerinnen und Schüler und damit verbunden die unterschiedlichen Maßstäbe, an denen sie gemessen wurden, waren in der Sekundarstufe 1 derart selbstverständlich, dass die Tatsache, dass in der Grundschule nicht selektiert wurde, weitgehend ausgeblendet wurde. Für die Sekundarstufe 1 war der gemeinsame Unterricht aller Kinder in allen Fächern DIE Herausforderung, es war der Kern des Systemwandels. Die zentrale Frage dabei war:

- Markieren diese Niveaus die Voraussetzungen der Lernenden oder deren Potential? Anders formuliert:

Bedeutet Niveau eine Art Startrampe, von der aus der grundsätzlich nach „oben offene“ Lernprozess startet, auf die aber im Lernprozess Rücksicht genommen werden muss, oder definiert Niveau einen begrenzten Lernraum der Kinder, der respektiert und geachtet werden soll?

Die zweite Frage, die in diesem Zusammenhang verhandelt wurde, ist die nach den Dimensionen des sog. Niveaus:

- Ist das Niveau eines Kindes ein eher eindimensionales an der Leistungsfähigkeit festgemachtes Phänomen oder ist es ein vielschichtiges, mehrdimensionales und daher auch schwer kategorisierbares Phänomen?

Von der Art der Beantwortung dieser Fragen hängt es ab, welche Vorstellungen über den gerechten Umgang mit Unterschiedlichkeiten entwickelt werden. Das Objekt Niveau markiert den Umgang mit Unterschieden. Dieser zeigte sich in drei Mustern:

- Die Ursachen für den Unterschied (= Niveau) wurden problematisiert. Dabei war vor allem die Grundschule im Fokus. Sie müsste Grundkompetenzen, die zum Besuch der Sekundarstufe notwendig sind, gewährleisten können.
- Die Idee der Auslese wird als gegeben und gesellschaftlich notwendig angenommen. Auf dem Weg „nach oben“ bleiben viele auf der Strecke. Sie gilt es, dem Potential (= Niveau) entsprechend zu versorgen.
- Die Öffnung des Unterrichts ist gefordert, um den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen (= Niveaus) gerecht werden zu können. Hier kommen vor allem die anderen beiden zentralen Entwicklungsthemen (Teamarbeit und Eigenverantwortung der Lernenden für den Lernprozess) zum Tragen.

An den Standorten wurden diese Fragen intensiv verhandelt (siehe auch Kap. 4.2). Die Spannung ergab sich vielfach aus der Diskrepanz zwischen Realität und Vision. Die Realität waren das geteilte Schulsystem für die 10- bis 14-Jährigen und die Einschätzung, dass die Schulen der Sekundarstufe 2 vielerorts die Veränderungen in der Sekundarstufe 1 kaum zur Kenntnis nehmen. Die Vision war es, eine Schule für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts zu schaffen. Diese Vision fußte vielfach auf der festen Überzeugung, dass „es so nicht mehr weitergehen kann“, und sie war keine grundlose Vision, sie stützte sich auf lange, konkrete Berufserfahrung.

Alle Neuen Mittelschulen waren von Anfang an bemüht, den Begriff der Leistung weiter zu fassen als bisher in der Hauptschule. Viele, vor allem jene, die den Begriff Niveau als vielschichtiges und mehrdimensionales Phänomen verstanden, sahen in einem erweiterten Leistungsbegriff die Möglichkeit, der Unterschiedlichkeit der Lernenden gerecht zu werden. Mit der Erweiterung des Verständnisses von Leistung waren

- die Erweiterung der Gelegenheiten zur Leistungserbringung,
- die Erweiterung der Bewertungsverfahren, aber auch
- die Erweiterung der Leistungsanreize verbunden.

Hier öffnete sich ein breites Entwicklungsfeld, das unter dem Begriff „Neue Lernkultur“ zusammengefasst wurde. Diese „Neue Lernkultur“ wurde vielfach als ein wesentliches Element einer neuen, gerechteren Schule verstanden oder, vorwiegend von jenen,

die Niveau als begrenzendes Konzept vertreten, als ein Absinken des allgemeinen Niveaus. Diesen Prozess verstärkte der allgemeine Paradigmenwechsel im Bildungssystem, der unter dem Begriff „Kompetenzorientierung“ vorangetrieben wird. Dabei wird zumeist auf Weinert Bezug genommen, der Kompetenzen als „*Erträge des schulischen Unterrichts*“ (Weinert 2014, 28) sieht und folgende Kompetenzen unterscheidet:

- „*fachliche Kompetenzen (z.B. physikalischer, fremdsprachlicher, musikalischer Art),*
- *fachübergreifende Kompetenzen (z.B. Problemlösen, Teamfähigkeit),*
- *Handlungskompetenzen, die neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und oft moralische Kompetenzen enthalten und es erlauben, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich, aber auch verantwortlich zu nutzen.*“ (Ebd.)

Die NMS-Entwicklungsbegleitung bezieht sich ebenfalls auf Weinert, formuliert aber: „*Kompetenz ist das Zusammenspiel von Wissen, Können und Disposition, die uns zur Verfügung sind, damit wir in neuen Situationen eigenständig handeln können*“ (NMS-Bibliothek o. J.).

Dieser Ansatz wird von Neuweg wegen seiner „*Orientierung an einer gleichsam allumfassenden Sekundärtugend*“ (Neuweg 2013, 108) kritisiert. Neuweg sieht diese Definition nach Weinert auch als zu vereinnahmend, weil dabei Kompetenz als Ziel der Didaktik auch die Moral und das Wollen und „*damit auch sein Entscheiden*“ (ebd., 107) einschließt, und zu defensiv, „*weil sie Kompetenz inhaltlich voll entkernt*“ (ebd.). Er schlägt daher den bereits 1971 von Roth geprägten Kompetenzbegriff vor, der zwischen Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz unterscheidet und sich an einem humanistischen Menschenbild orientiert (vgl. ebd., 108).

Das Institut Beatenberg in der Schweiz beschreibt Kompetenzraster als eine Bezugsnorm, die zeigt, „*was man können könnte*“, und „*Situationen und Leistungen der Lernenden in Beziehung bringt*“ (Institut Beatenberg o. J.).

Für Helmke sind Kompetenzen nicht, „*was **durchgenommen** werden soll, sondern was der Schüler am Ende **können** soll. Grundlage eines kompetenzorientierten Unterrichts ist also eine an messbaren Ergebnissen des Unterrichts ausgerichtete **empirische Orientierung**.*“ (Helmke 2009, 240, Hervorh. im Orig.) Die damit verbundene neue didak-

tische Strategie muss, Helmke verweist dabei auf Lange (2005), vom Ende her gedacht werden (vgl. ebd., 241).

Egal, wie Kompetenz im Einzelnen definiert wird, die genannten Beispiele zeigen deutlich, dass auch damit und verstärkt durch die Einführung der Bildungsstandards, die sich ebenfalls auf Weinert beziehen (vgl. BiFIE o. J.), die Diskussion über den Leistungsbegriff beeinflusst wird. Freilich wird das Kompetenzkonzept auch grundlegend und nicht ohne Nachhall kritisiert. Im Kern der Kritik steht dabei die Abkehr vom humanistischen Bildungsbegriff und die Verwertungsorientierung von Lernen und Bildung. (Vgl. Gelhard 2011; vgl. Klein 2013; vgl. Liessmann 2014; vgl. Ribolits 2009)

Mit dem Objekt Leistung wurde letztendlich, massiv beeinflusst durch die Kompetenzdebatte, das Ergebnis des Lernprozesses verhandelt. Die Neudefinition des Leistungsbegriffs zeigt sich zusammengefasst darin, dass an den Standorten in den unterschiedlichsten Formen versucht wurde, die fachliche Kompetenz, die Methodenkompetenz und die Sozialkompetenz in entsprechender Form gleichwertig zu fördern und in den Prozess der Entwicklungs- und der Lernerfolgsmeldung einzubeziehen. Dabei zeigte die Erfahrung Folgendes:

- Da, wo das Neue als Implementierung einer neuen Methode verstanden wurde, blieb die Entwicklung stecken, weil viele den Wert des Neuen gegenüber dem bisher Praktizierten nicht erkennen konnten.
- Da, wo das Neue als Form der Organisation verstanden wurde, fehlte häufig die motivierende, Sinn gebende Grundlage.
- Da, wo das Neue von den Lehrpersonen als Raum gemeinsamer, aber auch individueller Entfaltung verstanden und genutzt wurde, entstanden nachhaltige, sich ständig weiterentwickelnde Konzepte.

Insofern zeigte sich rückblickend, dass es keine Konzepte gab, die sich überall bewährt hatten. Äußerlich gleiche Maßnahmen waren an manchen Standorten ein Erfolgsmodell, während sie an anderen Standorten wieder abgeschafft wurden. Der entscheidende Erfolgsfaktor war die Herangehensweise an das zentrale Thema Systemwandel und da besonders an den Umgang mit dem Leistungsbegriff.

Das führt uns zum dritten zentralen Begriff, der Motivation. Ich habe ihn bereits zwei Mal erwähnt, einerseits im Zusammenhang mit der Vorstellung, dass Noten auch motivationale Kraft haben. Mit der Neuen Mittelschule wurde das in der bisher praktizierten Form unterbrochen, weil es nun keine nach unterschiedlichen Anforderungen gestaffelte Notenskala mehr gab. Andererseits spielte die Motivation im Zusammenhang mit der Erweiterung der Gelegenheiten zur Leistungserbringung eine wichtige Rolle. Die Lehrenden hatten daher bei allen Formen der Öffnung des Unterrichts, bei den Formen der Differenzierung und bei den Anreizen zur Selbststeuerung die Motivation der Lernenden im Blick. Die dazu entwickelten Konzepte waren vielfältig:

- Lehrer-Eltern-Kind-Gespräche und SchülerInnensprechtage, bei denen der Lernprozess aus der Lernendenperspektive reflektiert wurde,
- Lernzielkataloge, Selbst- und Fremdeinschätzungen, Lernzielkontrollen, Lernerfolgsmeldungen, bei denen der Lernprozess klarer an die Zielperspektive gekoppelt wurde,
- Minifacharbeiten, Stärkenportfolios, freies Lernen, Projektarbeiten, bei denen sowohl hinsichtlich Thema als auch hinsichtlich Arbeitsweise die bewusste Entscheidung der Lernenden gefordert und gefördert wurde.

Mit dem Objekt Motivation wurde schlussendlich der Lernprozess als solcher verhandelt. Es zeigte sich aber auch, wie schon beim Thema Leistung angedeutet, dass die Motivation der Lehrpersonen eine entscheidende Rolle spielte. Jene, die im Modellversuch Neue Mittelschule auch einen „eigenen biographischen Anker“ setzen konnten, erlebten sich als nachhaltiger an der Entwicklungsarbeit beteiligt und, unabhängig vom konkreten Erfolg, als zufriedener. Niveau, Motivation und Leistung waren also die Objekte, mit denen die Voraussetzungen, der Lernprozess selbst und das Ergebnis verhandelt wurden.

(5) Die Auflösung der Leistungsgruppen wurde als die Anforderung zu einem Unterricht in heterogenen Gruppen verstanden. Dabei wird deutlich, dass diesem Bild eine Vorstellung von bedeutsamen Differenzen zugrundeliegt, denen eben dieser, die Heterogenität berücksichtigende Unterricht gerecht wird. Im Zugehen auf diese Anforderung bildeten sich die Begriffe Niveau, Leistung und Motivation als Objekte im Entwicklungsthema „Systemwandel“ heraus. Viele wollten eine neue Schulform entwickeln, die

den einzelnen Kindern gerechter wird und die so auch gesellschaftlich mehr Gerechtigkeit sicherstellt. Die Objekte Niveau, Leistung und Motivation bildeten ideale Kristallisationspunkte, um unterschiedliche Ideen, Vorstellungen und schließlich Konzepte zu verhandeln. Die Bezugspunkte dieser Verhandlungen waren die Vorstellungen und impliziten Theorien zur Gerechtigkeit. Gerechtigkeit stellt das zentrale Objekt im Entwicklungsthema Systemwandel dar. Bevor ich das Objekt Gerechtigkeit näher beschreibe und damit der Herausbildung einer für diesen Modellversuch spezifischen Vorstellung von Gerechtigkeit auf den Grund gehe, möchte ich diesen Begriff in seiner historischen Dimension beschreiben und in Bezug auf unser Thema eingrenzen.

(6) Gerechtigkeit wird, vereinfacht gesagt, in drei grundverschiedenen Bedeutungen verwendet. Zum einen umfasst dieser Begriff Vorstellungen von einer natürlichen, einer kosmischen, je nach religiöser Überzeugung auch göttlichen Gerechtigkeit. Heute würde man das am ehesten den unterschiedlichen Vorstellungen von Schicksal zuordnen. Gemeint ist damit die Vorstellung, dass es eine „Naturordnung“ gibt, diese kann gerecht oder ungerecht sein, sie liegt aber in jedem Fall außerhalb des menschlichen Einflussbereichs. (Vgl. Horn/Scarano 2002, 9ff) Derartige Vorstellungen traten in der Menschheitsgeschichte sehr früh auf und sind bis in die Gegenwart außerordentlich wirkmächtig. Sie sind aber irrational und in einer bildungspolitischen Debatte nicht hilfreich.

Mit der antiken Philosophie wurde ein anderer Gebrauch des Begriffs Gerechtigkeit eingeführt, nämlich einer, bei dem die Verantwortung für Gerechtigkeit bei den Menschen liegt. Gerechtigkeit wurde als Eigenschaft einer Person oder einer Handlung angesehen. Gerechtigkeit wird somit ein für die Beziehungen unter den Menschen relevanter Faktor „und gibt an, was wir einander wechselseitig schulden: an Verhalten, an Gütern und Lasten, an Rechten und Pflichten“ (Holzleithner 2009, 7). Gerechtigkeit wird in diesem Zusammenhang in zwei Grundbedeutungen verwendet: als persönliche Haltung und als normative Anforderung an die Person (vgl. ebd., 9f). Gerechtigkeit als persönliche Haltung tritt unter dem Begriff Tugend seinen Weg durch die Geistesgeschichte an. War es zunächst Platon (um 427-322 v. Chr.), der in seiner *Politeia* die später als vier Kardinaltugenden bezeichneten „hervorragenden Vollkommenheiten des Staates (Weisheit, Tapferkeit, Besonnenheit und Gerechtigkeit) angegeben und dieselben nun in durchgängiger Parallele im Einzel-Individuum nachgewiesen“ (Prantl/Platon 2013) hat, so wurden diese im frühen Christentum durch Paulus um die

drei christlichen Tugenden Glaube, Liebe, Hoffnung (vgl. Katholisches Bibelwerk e.V. Stuttgart/Deutsche Bibelstiftung 1980, 1 Kor 13, 13 und 1 Thess 2, 2-3) ergänzt.

Der Gerechtigkeit kommt insofern eine Sonderstellung zu, als sie von Cicero als jene der vier Kardinaltugenden angesehen wird, die dazu dient, „*die anderen Tugenden in ihrer Reichweite zu begrenzen*“ (Holzleithner 2009, 24), und im Christentum, im Sinne der universellen (göttlichen) Gerechtigkeit, von besonderer Bedeutung ist. Die vier Kardinaltugenden und die drei theologischen Tugenden wurden im frühen Christentum durch die Sieben-(bzw. Acht-)Laster-Lehre (vgl. u.a. Cassianus 1993; vgl. D’Adda 2008) ergänzt und bildeten seither einen Ausgangspunkt der Ethik als Disziplin der Philosophie. Natürlich haben die Renaissance, die Aufklärung und die damit einsetzende Säkularisierung die Akzente deutlich verschoben, Gerechtigkeit als Tugend, als „*vorzügliche Charaktereigenschaft*“ (Horn/Scarano 2002, 9), bleibt aber ein zentrales Thema.

Für die Frage nach der Beschaffenheit des Objekts Gerechtigkeit im Modellversuch Neue Mittelschule müssen wir uns aber jenem dritten Verständnis von Gerechtigkeit zuwenden, das Gerechtigkeit als Eigenschaft einer Handlung sieht, als normative Anforderung an das jeweils konkrete Tun. Dieses konkrete Handeln hat immer ein Ziel. Vereinfacht gesagt lassen sich die Zielperspektiven zu drei großen Richtungen zusammenfassen:

- Gerechtes Handeln hat die Gleichheit zum Ziel. Die Aufklärung und damit die Philosophie Kants (1724-1804), aber auch John Rawls (1921-2002) wären hier als bedeutende Bezugspunkte zu nennen. (Vgl. Sandel 2013, 144ff)
- Gerechtes Handeln hat die Freiheit zum Ziel. Hier setzte der sog. Liberalismus ausgehend von John Locke (1632-1704) Akzente, die bis in die Gegenwart wirksam sind. (Vgl. Holzleithner 2009, 39ff)
- Gerechtes Handeln hat das Gemeinwohl, den Ausgleich der Interessen zum Ziel. Bezug nehmend auf Cicero (106-43 v. Chr.) und David Hume (1711-1776) gilt Jeremy Bentham (1748-1832) als Begründer des Utilitarismus. (Vgl. ebd., 33)

Wer gerecht handeln will, muss sich also zunächst einmal mit den sehr unterschiedlichen Zielperspektiven auseinandersetzen, die dem Handeln zugrundeliegen. „*Gerechtigkeit ist unausweichlich mit Wertungen verbunden*“ (Sandel 2013, 357). Aber damit nicht genug, es ist auch zu entscheiden, worauf sich dieses Handeln beziehen soll, in welchem Bereich das Ziel erreicht werden soll und somit normative Gültigkeit hat. Die Zielerreichung kann sich auf

- die Voraussetzungen,
- den Prozess oder auf
- das Ergebnis beziehen.

Damit wird klar, dass die von Sandel angesprochene Wertung nicht eindimensional zwischen den unterschiedlichen Zielperspektiven vorzunehmen ist. Es ist nicht einem Ziel gegenüber dem anderen der Vorzug zu geben. Es handelt sich vielmehr um eine zweidimensionale Frage mit den Zielperspektiven auf der einen Seite und den Bezugspunkten auf der anderen Seite. Graphisch kann man das wie folgt darstellen:



Abbildung 9: Gerechtigkeit Grundschemata

(7) Kehren wir zurück zum Modellversuch Neue Mittelschule: Das System der Hauptschule, das zunächst die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder nicht berücksichtigte (Freiheit bei den Voraussetzungen), das das Lernen im Wesentlichen für alle gleich organisierte (Gleichheit im Prozess) und das in der Leistungserbringung sehr unterschiedliche Ergebnisse zuließ und akzeptierte und das darauf aufbauend die Anforder-

rungen und die Leistungsbeurteilung so ausglich, dass die fünfteilige Notenskala in jedem Fall anwendbar war (Ausgleich bei den Zielen), wurde nicht mehr als gerecht empfunden. (Vgl. Specht 2009)

Welche Vorstellung von Gerechtigkeit entwickelte sich nun im Modellversuch Neue Mittelschule? Bereits aus den gesetzlichen Rahmenbedingungen wurde deutlich: Alle Kinder werden mit den gleichen Zielvorgaben konfrontiert, d.h., allen Kindern werden die gleichen Ziele gesteckt. Grundsätzlich zielt also die Neue Mittelschule auf Gleichheit beim Ergebnis.

Diese Vorgabe wurde im Burgenland sehr ernst genommen. Dies ist unter anderem daran zu erkennen, dass von der Möglichkeit, leistungsschwache Kinder nach dem Lehrplan der Hauptschule zu beurteilen, kaum Gebrauch gemacht wurde. Viele Lehrpersonen berichteten in den Gesprächen, dass das aber auch viel Verstörung und Überforderung auslöste. Die Beurteilung nach dem Lehrplan der Hauptschule entwickelte sich einerseits zu einer breiten Anerkennung findenden „No go“, andererseits waren die entwickelten Lösungen nur teilweise befriedigend. Der Druck war also entsprechend groß. An den konkreten Lösungen wurde nicht nur gearbeitet, um sie zu verbessern, sondern auch gestritten, aber die Grundposition war stabil: Die Kinder sind nicht gleich, die Lernwege der Kinder sind daher unterschiedlich, aber das Ziel ist es, alle möglichst an das gleiche Bildungsziel heranzuführen.

Alle Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen wollen den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder dadurch gerecht werden, sie sollten mehrere Erarbeitungs- und Lernwege für die Lernenden freigeben. In diesem Bereich wurde tatsächlich viel probiert und experimentiert. Die Lehrerinnen und Lehrer berichteten in den Interviews von Variationen im Bereich der Themen, anhand derer die Kompetenzen erarbeitet wurden. Dadurch wurde den Interessen der Lernenden Rechnung getragen. Weiters wurden die Angebote für unterschiedliche Lerntypen variiert. Es wurden unterschiedliche Lernumgebungen und Sozialformen zur Verfügung gestellt. Neben den fachlichen Kompetenzen gab es eigene Angebote zu den Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen. Schließlich experimentierte man viel mit dem Wechsel zwischen Fachunterricht, fächerübergreifendem Unterricht und Projektunterricht. Diese Initiativen wurden weitgehend positiv erlebt. Nicht nur die Kinder hatten mehr Freude und Motivation im Unterricht, die Lehrenden konnten Ähnliches auch von sich selbst be-

temwandels war aber an allen Standorten die gleiche: Die Neue Mittelschule im Burgenland will eine gerechtere Schule sein.

Gerechtigkeit ist die zentrale Idee, die hinter der gemeinsamen Schule der 10- bis 14-Jährigen steht. Diese Idee, die politisch teilweise gewollt ist, ist real in den Schulstandorten angekommen. Unterschiedliche Vorstellungen von Gerechtigkeit wurden an den Neuen Mittelschulen verhandelt und der jeweilige Stand der Verhandlungen in der konkreten Entwicklungsarbeit umgesetzt. Gerechtigkeit im Schulsystem, so das neu entwickelte Konzept, bedeutet, dass die Unterschiede, mit denen Kinder aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen in die Schule kommen, ausgeglichen werden. Dazu braucht es Freiheit und Individualität im Lernprozess und im Prozess der Leistungserbringung, des Kompetenznachweises. Diese Freiheit stärkt die Motivation, begünstigt den Lernprozess und führt zu möglichst gleichen Chancen in Bezug auf das Ergebnis. Der neue Gerechtigkeitsbegriff kann somit wie folgt zusammengefasst werden:

- Ausgleich bei den Voraussetzungen
- Freiheit im Lernprozess
- Gleichheit bei den Ergebnissen als Ziel.

Die in der Umsetzung dieser Vorstellung von Gerechtigkeit zentralen Punkte der Auseinandersetzung waren:

- Mit welchen Lernsettings schaffen wir den besten Ausgleich bei unterschiedlichen Voraussetzungen?
- Wie wird die Freiheit reguliert, denn Freiheit schafft auch Unsicherheit und Angst auf Seiten der Verantwortlichen?
- Können für alle Kinder die motivationalen Rahmenbedingungen, die Anreize zu gleichen Lernzielen geschaffen werden?

(8) Die Interviews zeigten, dass jene, die Entwicklung auf diesem „*Urgrund*“ (vgl. Rieckmann 2005) der Gerechtigkeit verhandelt und umgesetzt haben, auf diesen Prozess mit Freude und Zufriedenheit zurückblicken, egal, wie die konkreten Ergebnisse und Fortschritte waren, jene, die vor der Tiefe des Themas zurückschreckten, die Mühen und die relative Ergebnislosigkeit im Blick haben. Es zeigt sich also die scheinbar paradoxe Situation, dass jene, die im Hintergrund ein „großes Ziel“ hatten, diesen Prozess,

trotz Nichterreicherung dieses Ziels, erfreulicher und auch erfolgreicher erlebten als jene, die sich nicht auf dieses große, zentrale Ziel eingelassen haben.

Betrachten wir diese Paradoxie vor dem Hintergrund der Theorie des kommunikativen Handelns (vgl. Habermas 1995a; vgl. Habermas 1995b): In einer Umbruchsituation, wie der oben beschriebenen, werden gültige Wahrheiten in Frage gestellt. Sie begünstigt, ja fordert geradezu die Entwicklung und Äußerung neuer Ideen, Ansätze, Konzepte und Umsetzungsstrategien. Es entsteht somit eine Situation, in der die gemeinsame Arbeitswelt brüchig wird. Der intersubjektive (und in der geteilten Lebenswelt geltende) Zusammenhang zerfällt. In so einer Situation finden sich all jene leichter zurecht, die die mit anderen geteilte Lebenswelt als das Resultat einer kommunikativen Praxis sehen und die in den Veränderungen die Chance erkennen, bisher individuelle Anliegen zu vergemeinschaften. Geltende Normen werden aus dieser Sicht im Diskurs erarbeitet, ihre Gültigkeit erwächst aus dem Reifegrad des Diskurses, d.h. letztendlich aus dem Grad an Rationalität, der dem Diskurs zugrundeliegt.

Rationalität im Sinne Habermas´ bedeutet, dass Äußerungen auf Begründbarkeit und Kritisierbarkeit basieren (vgl. Habermas 1995a, 27) , d.h., dass die Person „*ihre Bedürfnisnatur im Lichte kulturell eingespielter Wertstandards deutet [...] [und] eine reflexive Einstellung zu den bedürfnisinterpretierenden Wertstandards selbst einnehmen kann*“ (ebd., 41, Auslassung und Ergänzung: N. R.).

Im theoretischen Diskurs werden kontroverse Wahrheitsansprüche zum Thema gemacht, im praktischen Diskurs werden die Ansprüche auf normative Richtigkeit thematisiert, im explikativen Diskurs wird der kommunikative Rahmen nicht als gegeben und gültig unterstellt, sondern als Raum kontroverser Ansprüche reflektiert. Argumentationen, die der Rechtfertigung von Wertstandards dienen, erfüllen nicht die Bedingungen von Diskursen. Rationalität im Sinne Habermas´ ist die Voraussetzung für Diskursfähigkeit. Eine Person verhält sich in dem Maße rational, in dem sie sich verständigungsbereit zeigt und auf Störungen der Kommunikation mit der Reflexion des kommunikativen Rahmens reagiert. Irrational verhält sich, wer die eigene Weltsicht dogmatisch oder unhinterfragbar setzt und damit den Diskurs der Begründbarkeit, der Kritisierbarkeit entzieht. Die Frage der Rationalität bzw. Irrationalität ist deshalb so entscheidend, weil letztendlich damit auch die Frage verbunden ist, ob es in einer bestimmten Gruppe von

Menschen überhaupt zu einer intersubjektiven Anerkennung kritisierbarer Geltungsansprüche kommen kann. (Vgl. ebd., 25-71)

Zusammenfassend lässt sich somit sagen:

1. Rationalität ist die Voraussetzung für Subjektivität.
2. Subjektivität ist die Voraussetzung, um in einen explikativen Diskurs eintreten zu können.
3. Der explikative Diskurs ist jener Raum, in dem zwischen der objektiven Welt der Tatsachen und der subjektiven, persönlichen, inneren Welt der Anschauungen die soziale Welt entsteht, in der interpersonale Bezüge als gültig und legitim anerkannt werden können.⁶
4. Rationalität ist somit die Grundlage für eine Auseinandersetzung mit der konkreten Lebenswelt, in der die Orientierung an der Verständigung auf Basis kritisierbarer Geltungsansprüche und das Erzielen von Einverständnis in Bezug auf handlungsregulierende Normen im Zentrum stehen.
5. Auf Basis rationalen Handelns können Veränderungsprozesse leichter bewältigt werden, weil die rational handelnden Personen ihre Sicherheit aus dem Gefüge und den Wechselbeziehungen zwischen der objektiven Welt der Tatsachen, der sozialen Welt der gültigen Normen und der inneren Welt der Anschauungen erlangen und somit konstruktive Bezüge zwischen Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit herstellen können.
6. Irrational handelnde Personen können ihre dogmatisch konstruierte Welt in den entstehenden Spannungen nicht „zusammenhalten“, sie gerät sprichwörtlich „aus den Fugen“, das verunsichert und schafft Orientierungslosigkeit. (Vgl. ebd., 72-113)

Jene, die beim Entwicklungsthema Systemwandel letztendlich ihre Vorstellungen von Gerechtigkeit reflektiert und verhandelt haben, erlebten den Prozess (obwohl das Ziel der gemeinsamen Schule der 10- bis 14-Jährigen nicht realisiert werden konnte) als er-

⁶ Damit diese rationale Handlungsorientierung möglich ist, muss der kulturelle Rahmen Folgendes erfüllen:

- Es müssen formale Konzepte für die objektive, soziale und subjektive Welt bereitstehen.
- Ein reflexives Verhältnis zu sich selbst muss gestattet sein.
- Ein reflexives Verhältnis zur Lebenswelt muss so institutionalisiert sein, dass daraus Entwicklungsprozesse des Systems bzw. seiner Subsysteme resultieren.
- Schließlich müssen die Voraussetzungen bestehen, dass erfolgsorientiertes Handeln auch partiell von den kommunikativ erzielten gültigen Normen entkoppelt werden kann und darf.

freulicher und erfolgreicher als jene, die sich auf diesen Diskurs nicht eingelassen haben.

Schematisch lassen sich die Ergebnisse zum Entwicklungsthema Systemwandel wie folgt darstellen:

Erkenntnisse zum Entwicklungsthema Systemwandel	
(1) Einleitung in das konkrete Entwicklungsthema	Der Hinweis auf das NEUE war deutlich erkennbar.
(2) Rahmenbedingungen, unter denen sich das jeweilige Thema entwickelt hat	Der Gesetzgeber und die Schulaufsicht öffneten den Rahmen sehr weit und setzten in einigen wenigen Bereichen deutliche Impulse.
(3) Welche Wirkung haben diese Rahmenbedingungen entfaltet?	Der gewollte und vom Gesetzgeber und den Verantwortlichen durch den Modellversuch intendierte Impuls zu einem Systemwandel wurde in den burgenländischen Schulen aufgegriffen.
(4) Objekte in diesem Entwicklungsthema (im Sinne der Theorie des symbolischen Interaktionismus (vgl. Blumer 2010))	<ul style="list-style-type: none"> • Niveau • Motivation • Leistung
(5) Herausarbeitung der dahinterliegenden Struktur (zentrales Objekt)	<ul style="list-style-type: none"> • Gerechtigkeit
(6) Theoretische Überlegungen zu dieser Struktur (zentrales Objekt)	<div style="text-align: center;">  <p style="font-size: small;">Gerechtigkeit = Gleichheit Voraussetzungen Freiheit Prozess Ausgleich Ergebnis</p> <p style="font-size: x-large;">??</p> </div> <p>(vgl. Sandel 2013; vgl. Holzleithner 2009)</p>
(7) Befragung der Empirie mit dem in (6) erarbeiteten theoretischen Konstrukt	Gerechtigkeit im Schulsystem bedeutet, dass die Unterschiede, mit denen Kinder aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen in die Schule kommen, ausgeglichen werden. Dazu braucht es Freiheit und Individualität im Lernprozess und im Prozess der Leistungserbringung, des Kompetenznachweises. Diese Freiheit stärkt die Motivation, begünstigt den Lernprozess und führt zu möglichst gleichen Chancen in Bezug auf das Ergebnis.
(8) Einbettung der Erkenntnisse aus der Rückbindung der Theorie zur Struktur des Entwicklungsthemas an die Empirie im Rahmen der Theorie des kommunikativen Handelns (vgl. Habermas 1995a; vgl. Habermas 1995b)	Rationalität ist die Voraussetzung für Subjektivität. Subjektivität ist die Voraussetzung für Diskurs. Diskurs ist die Form der Orientierung in einer unsicher gewordenen Arbeitswelt. Dabei findet Verständigung auf Basis kritisierbarer Geltungsansprüche mit dem Ziel statt, dass Einverständnis in Bezug auf handlungsregulierende Normen erlangt wird.

Abbildung 11: Erkenntnisse zum Entwicklungsthema Systemwandel

Damit schließe ich meine Betrachtungen zum Entwicklungsthema Systemwandel ab und leite zum zweiten zentralen Entwicklungsthema über: Kooperation und Teamarbeit der Lehrpersonen.

4.2 Entwicklungsthema 2: Teamarbeit im Kollegium

(1) Die Einstiegsfrage zu den Interviews war jene nach den „Meilensteinen“ in der NMS-Entwicklung an diesem Standort und in allen Gesprächen wurden die Kooperation unter den Lehrpersonen, die Arbeit in Arbeitsgruppen und Teams und das Teamteaching in den ersten Minuten des Gesprächs angesprochen. Die Abkehr vom vereinzelt Arbeiten, die Notwendigkeit der Kooperation und der gemeinsamen Verantwortung wurde von vielen als Aufbruch der bisherigen Strukturen erlebt: ein Aufbruch, der Zeit und Energie forderte, der mit Unsicherheiten und Ängsten verbunden war, der die Beteiligten zwang, gewohnte Arbeitsweisen zu verlassen und neue zu erproben, der aber von jenen, die an der Entwicklungsarbeit interessiert waren, nicht nur als notwendig, sondern auch als angenehm herausfordernd erlebt wurde. Die Kooperation markierte anscheinend einen Paradigmenwechsel in der Aufgabenerfüllung und wurde somit ein wesentliches Element einer neu verstandenen und neu zu entwickelnden Professionalität und beruflichen Identität. Welche Impulse waren es, die aufgenommen und so einem zentralen Thema der Entwicklungsarbeit den Weg bereiten konnten?

(2) Blicken wir zunächst in die Bundesgesetzgebung. Der dem Modellversuch Neue Mittelschule zugrundeliegende § 7a SchOG enthält zum Thema Teamteaching und Teamarbeit weder in seiner ursprünglichen Version (vgl. BGBl. I 26/2008) noch in seiner novellierten Fassung (vgl. BGBl. I 44/2009) irgendeinen Hinweis. Fündig wird man hingegen, wenn man Vorblatt und Erläuterungen der Regierungsvorlage (vgl. Parlament d. Rep. Österreich 2007) genau liest. Hier findet sich unter „*Erläuterungen – Allgemeiner Teil – Finanzielle Auswirkungen*“ der Hinweis „*auf den beabsichtigten verschränkten Einsatz von Hauptschul- und AHS-Lehrern und -Lehrerinnen*“ (ebd.). Der Modellplan Burgenland greift dieses Thema auf, wird aber nicht viel konkreter. Unter der Überschrift „*Organisatorisches Konzept*“ findet sich unter anderem folgender Text: „*An jeder Pilotschule unterrichten sowohl APS- wie auch AHS-Lehrerinnen und -Lehrer gemeinsam. Dies kann sowohl in Form von Teamteaching als auch als Einzel-*

lehrerin oder Einzellehrer in ausgewählten Gegenständen geschehen. Die Art der Umsetzung geht aus dem jeweiligen Konzept der Einzelschule hervor.“ (bm:ukk/LSR Burgenland 2008) Zusätzlich legt der Modellplan Burgenland mit eigenen Abschnitten im Kapitel „*Organisatorische Umsetzung*“ die standortbezogene Entwicklungsarbeit und Evaluation derselben fest. Kooperation im Kollegium wurde somit direkt in Form von Teamteaching und indirekt in der Notwendigkeit, standortbezogene Entwicklungsarbeit zu leisten vorgeschrieben.

Alle am Modellversuch teilnehmenden Schulen mussten in einem Vorbereitungsjahr ein standortbezogenes Konzept erarbeiten. Dies umfasste eine Analyse der Ausgangssituation, eine Beschreibung der zentralen Entwicklungsthemen, Ziele und Entwicklungspläne zu diesen Themen sowie die organisatorische Umsetzung inklusive Stundentafel und (wenn notwendig) Lehrplanumschichtungen. Die größte Herausforderung dabei waren die organisatorische Umsetzung und die Erstellung der Stundentafel. Hier war das ganze Kollegium betroffen. Ich möchte die Aufgabe, die den Schulen damit gestellt war, im Folgenden kurz erläutern:

Im Rahmen der Schulautonomie konnten die Schulen über insgesamt 11 von 120 Unterrichtseinheiten (5.-8. Schulstufe) selbst entscheiden. Unter Ausnutzung der Möglichkeit, die vorgeschriebene Mindestzahl an Unterrichtseinheiten pro Fach in fünf Fächern um eine Stunde unterschreiten zu dürfen, standen sogar 16 Unterrichtseinheiten zur schulautonomen Verfügung. (Vgl. Lehrpläne Hauptschulen 2008) Diese erweiterte Form stand, und das ist für das Entwicklungsthema Kooperation und Teamarbeit bedeutsam, allerdings nur dann zur Verfügung, wenn das standortbezogene Konzept ausweisen konnte, dass auch in den Fächern mit Stundenunterschreitung alle in den Lehrplänen vorgeschriebenen Inhalte unterrichtet werden (sog. Lehrplanumschichtungen). Die derart zur Verfügung gestellten Unterrichtseinheiten konnten, im Sinne einer Schwerpunktbildung, entweder bestehenden Fächern zugeteilt oder für neue, am Standort entwickelte Fächer verwendet werden. Neue Fächer konnten nur eingerichtet werden, wenn die Schule für dieses Fach einen für den Standort entwickelten Lehrplan vorlegen konnte. Soweit die bundesweit geltenden gesetzlichen Rahmenbedingungen zur Zeit des Modellversuchs (2008-2012).

Die Vorgabe für die burgenländischen Schulen bestand nun darin, dass sie in jedem Fall sechs Unterrichtseinheiten in der 7. und 8. Schulstufe (je min. 3 UE) für eine zweite lebende Fremdsprache bzw. alternativ zur zweiten lebenden Fremdsprache eine Vertie-

fung in den Naturwissenschaften vorsehen mussten. Diese Schwerpunktbildung war zwingend vorgeschrieben. Es war somit nicht möglich, die Normstundentafel zu verwenden. Es bestand keine Alternative zur Entwicklung einer schulautonomen Stundentafel, sie musste erarbeitet werden. War diese Herausforderung bewältigt, so mussten die einzelnen Elemente des Konzepts in den Fachgruppen umgesetzt werden. War das getan und in der Praxis angekommen, so galt es vielfach, die Entwicklungsarbeit in Evaluationsprojekten zu reflektieren. Teamarbeit war, anders als Teamteaching, nicht explizit gefordert, es war eine implizite Notwendigkeit im Modellversuch Neue Mittelschule des Burgenlandes.

Diese indirekte Intervention wurde von den Betroffenen als kräftig und weitreichend erlebt, die damit verbundenen Herausforderungen als sehr anspruchsvoll und fordernd. Manche reizte das, manche sahen es als Notwendigkeit, manche fühlten sich überfordert und reagierten mit Verunsicherung und Ängsten. Welche Faktoren wurden als „Eckpunkte“ dieser Intervention erlebt?

- Die standortbezogene Entwicklungsarbeit war die Voraussetzung für die Teilnahme am Modellversuch. Es mussten somit wesentliche Entscheidungen vor Beginn der konkreten Arbeit getroffen werden. Eine „Schritt-für-Schritt-Entwicklung“ war nur begrenzt möglich.
- Die standortbezogene Entwicklungsarbeit stand zeitlich weit vor der tatsächlichen Einführung des Teamteachings und der Kooperation mit den Kolleginnen und Kollegen der Bundesschulen. Kooperation und Teamarbeit mussten zuerst auf der Schulebene und erst später auf der Unterrichtsebene verwirklicht werden.
- Die Entwicklung der schulautonomen Stundentafeln betraf alle an einer Schule unterrichtenden Lehrpersonen. Es waren selbst jene betroffen, die, weil ihr Fach (z.B. Ernährung und Haushalt) nur wenige Stunden hatte, an mehreren Schulen unterrichteten. Einzig der Religionsunterricht ließ keine schulautonomen Varianten zu.
- Von jeder Veränderung waren viele betroffen. Singuläre Lösungen waren unmöglich.

In den Interviews zeigte sich, dass vor allem dadurch, dass es für die Erstellung der Stundentafel keine „Lösung von außen“ gab, der Paradigmenwechsel unumgänglich war. Schule musste „als Ganzes“ gesehen werden und folglich mussten auch alle beteiligt werden. Die Gesamtstundenzahl war mit 120 Unterrichtseinheiten in Pflichtgegenständen (verteilt über vier Jahre) klar und unumgänglich begrenzt. Zunächst mussten jene sechs Unterrichtseinheiten, die für die Schwerpunktbildung (2. lebende Fremdsprache / Naturwissenschaften) benötigt wurden, bei anderen Fächern reduziert werden. In gleicher Weise musste für jede weitere Idee die Zeitressource erst geschaffen werden. Die Auseinandersetzungen dazu waren „heftig“, man musste „sich zusammenstreiten“, eine Lösung war nur gemeinsam möglich, Kooperation war vom Beginn an unumgänglich.

Wie wurde die nun beschriebene komplexe Aufgabe an den Standorten konkret gelöst? Ich gebe im Folgenden einen kompakten Überblick.

- Autonome Stundentafel:

Die Schulen achteten im Wesentlichen darauf, die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik nicht auf das gesetzliche Minimum zu reduzieren. Wenn schulautonome Fächer eingeführt wurden, so betraf das die Bereiche Persönlichkeitsbildung, Sozialkompetenz, Berufsorientierung und Methodenkompetenz (vor allem im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie).

- Einsatz der 6 zusätzlichen Werteinheiten (BundeslehrerInnen):

Soweit das aus den standortbezogenen Konzepten herauszulesen ist, wurden im Modellversuch die Lehrpersonen der Partnerschulen in Deutsch, Englisch, Mathematik, 2. lebende Fremdsprache, Naturwissenschaften und Informatik eingesetzt. In den Interviews zeigte sich, dass diese Kolleginnen und Kollegen dem konkreten Bedarf entsprechend auch fallweise in anderen Fächern eingesetzt wurden. Diese Möglichkeit wurde vor allem von den Schulleiterinnen und Schulleitern sehr begrüßt, weil es speziell kleineren Schulen die Möglichkeit bot, die ganze konkret vorhandene Breite der fachlichen Qualifikationen und Erfahrungen bedarfsgerecht einzusetzen. In Deutsch, Englisch oder Mathematik waren die Lehrpersonen der

Kooperationsschulen mit jeweils einer Lehrperson des Standorts im Teamteaching, in allen anderen Fächern unterrichteten sie alleine. Beim Einsatz im Teamteaching war es aufgrund der Begrenzung der Ressourcen zumeist nicht möglich, dass in einer Klasse alle Unterrichtseinheiten eines Faches von beiden Lehrpersonen gehalten werden konnten. Die Ressourcen wurden aber in den meisten Fällen so verteilt, dass die Mehrzahl der Stunden im Teamteaching unterrichtet werden konnte. Alle Schulen versuchten, die Lehrpersonen der Partnerschulen in die Teamarbeit (Fach-, Klassen-, Jahrgangs-, Schulentwicklungsteams) zu integrieren.

- Reflexion und Evaluation der Entwicklungsarbeit:

In Kapitel 4.1 wurde bereits erwähnt, dass an den zehn befragten Schulen in den Jahren 2008-2011 sechzehn standortbezogene Evaluationen dokumentiert sind. Mit diesen Projekten wurden die Entwicklungsschwerpunkte reflektiert. Thematisch ging es um Teamteaching, alle Bereiche der sog. neuen Lernkultur und um Veränderungen in der Schulorganisation.

(3) Um diese Vorhaben zu bewältigen, wurden an den Schulen Schulentwicklungsteams gebildet, es wurde langfristig begleitende Schulentwicklungsberatung in Anspruch genommen und gemeinsame, schulinterne Fortbildung betrieben. All diese Maßnahmen wurden von den befragten Lehrpersonen und Schulleiterinnen und Schulleitern als so einschneidend, so neu, so fordernd erlebt, dass sie in den Interviews, wie bereits in der Einleitung erwähnt, rasch und unmittelbar darauf Bezug nahmen. Es war augenscheinlich ein tiefgreifender Wandel. Das „Ende des Alleinkämpfertums“ wurde von vielen begrüßt, die Dynamik „vom Alleingang zum Miteinander“ entlastete zunächst. Viele spürten, dass die schwierigen Aufgaben in einem Team, einer Arbeitsgruppe leichter und besser zu bewältigen sind.

Doch wie kam es zu diesen Arbeitsgruppen? Zunächst brauchte man Menschen, die dem Entwicklungsauftrag positiv gegenüberstanden. Diese gab es an jeder Schule. Einzelnen Lehrpersonen gab der Entwicklungsauftrag, entgegen dem allgemeinen Trend der Verunsicherung, Sicherheit. Sie konnten im Entwicklungsvorhaben persönliche „Anker setzen“, erkannten in dieser Entwicklungsarbeit eine persönliche Chance. Hier zeigten die Interviews drei zentrale Motive:

- Es gab das Motiv der Festigung der eigenen Position im Kollegium. Das betraf vor allem Lehrpersonen, die lange an Schulen weit entfernt von ihrem Wohnort unterrichtet hatten und die erst seit wenigen Jahren an diesem Standort waren. Sie waren froh, nun einen Arbeitsplatz in Wohnnähe zu haben, und brachten nicht selten Erfahrungen mit, die im Modellversuch Neue Mittelschule nützlich waren (Teamteaching, Projektunterricht etc.). Sie fühlten sich aber an den neuen Schulen noch nicht fest verankert, ihnen wurden nicht jene Aufgaben übertragen, die sie sich wünschten, sie fürchteten, bei sinkender Klassenzahl die Ersten zu sein, die an andere Schulen versetzt werden würden. Ihnen bot der Modellversuch Neue Mittelschule eine Chance. Einerseits wurde ihren Erfahrungen und Ideen, ihrer Initiative und ihrem Zutrauen nun mehr Aufmerksamkeit geschenkt, andererseits hatten sie plötzlich die Möglichkeit, eigene Ideen umzusetzen und im Kollegium als treibende Kraft der Innovation eine zentrale Rolle einzunehmen.
- Es gab das Motiv der Unzufriedenheit. Das betraf vor allem Lehrpersonen, die schon lange am Standort unterrichteten und im Kollegium anerkannt und fest verankert waren. Sie waren routiniert, litten aber unter Strukturen, die sie als „starr und verkrustet“ erlebten. Sie fühlten sich verwaltet, erlebten sich verwaltend und hatten das Gefühl, „so kann es nicht weitergehen“. Sie waren reich an Ideen, sahen aber im bestehenden System kaum Chancen auf deren nachhaltige Verwirklichung. Auch ihnen bot der Modellversuch Neue Mittelschule eine Chance. Sie kannten sich im System aus, waren gut vernetzt und sahen nun „offene Räume“, um ihre Ideen in die Tat umzusetzen und so „endlich etwas zu bewegen“.
- Es gab das Motiv der Standortsicherung. Kleine Schulen hatten mit sinkenden Zahlen der Schülerinnen und Schüler zu kämpfen. Das bedeutete zumindest weniger Klassen und damit kleinere Kollegien, es verwies aber auch allzu deutlich auf die Möglichkeit, dass die Schule in wenigen Jahren geschlossen werden könnte. (Vgl. Burgenland LGBl. Nr. 65/2006) Diesen Schulen bot der Modellversuch Neue Mittelschule die Möglichkeit, die Schließung für die Jahre des Modellversuchs auszuschließen (vgl.

Burgenland LGBl. Nr. 76/2008), das pädagogische Angebot zu reformieren und damit den Schulstandort in der Region neu zu positionieren. Es war die Chance, die Schule attraktiver zu machen, damit den Zustrom zu steigern und so den Standort und den eigenen Arbeitsplatz zu sichern.

Viele Schulleiterinnen und Schulleiter erkannten rasch, dass sie für die geforderten Innovationen ein „Zugpferd“ im Haus brauchten. Ihre Motive waren denen der Lehrpersonen sehr ähnlich. Es fiel ihnen daher nicht schwer, diese persönlichen Anker auch bei einzelnen Mitgliedern ihrer Kollegien zu erkennen und diese zur Verantwortungsübernahme zu motivieren. Sie stützten sie gezielt bei der Umsetzung ihrer Ideen und trugen Sorge, dass die dabei gemachten Erfahrungen im Kollegium diskutiert wurden. Die „tragenden Kräfte“ erlebten, dass die Schulleitung hinter ihnen stand, dass das, was sie wollten und taten, auch „erwünscht“ war. Es war bei den Interviews spürbar, wie viel Kraft und Freude davon ausging, wenn diese persönliche Verankerung gelang. Ebenso kräftigend war das auf Seiten der Schulleitungen. Sie standen vor schwierigen, manchmal unlösbar erscheinenden Aufgaben.

An keiner Schule war von Anfang an das ganze Kollegium vom Sinn und vom Erfolg des Modellversuchs Neue Mittelschule überzeugt und so waren die Schulleiterinnen und Schulleiter froh, sich bei der Umsetzung der Vorgaben des Modellversuchs auf initiative und motivierte Kolleginnen und Kollegen stützen zu können. Da, wo es möglich war, verbanden sie diese zu einer Arbeitsgruppe, einem Team. Aus der Perspektive der Führungskräfte an den Standorten waren dafür folgende Kriterien ausschlaggebend:

- Begeisterung für die Sache
- Wille zur Sache
- „fachlich top“ zu sein
- Offenheit und Experimentierfreude
- Gesprächs- und Kompromissbereitschaft
- Bereitschaft, Zeit „über das übliche Maß hinaus“ zu investieren
- „robust“ und kritikfähig zu sein

... und schließlich sollten alle

- „miteinander können“.

Die Schulleiterinnen und Schulleiter sahen ihre Aufgabe diesen Arbeitsgruppen gegenüber wie folgt:

- Rahmenbedingungen bereitstellen
- Initiativen setzen
- Vorbild sein
- Überzeugungsarbeit leisten
- sich Diskussionen stellen

... und schließlich ging es für alle darum,

- „gemeinsam zu lernen“.

Auf Basis eines gelingenden „ersten Jahrgangs“ hofften alle, die Entwicklung am Standort „in die Breite“ bringen zu können. So entstanden für die Planung und Entwicklung Schulentwicklungsteams, Fachteams, Schulstufen- oder Klassenteams. Dieser massive strukturelle Eingriff hatte weitreichende Folgen. Plötzlich wurden völlig neue Anforderungen an die Organisation der Schule gestellt, denn jedes Team, das gemeinsam plant und reflektiert, braucht dafür Zeit und einen Ort. Ein Team, das sich „auf den Weg macht“, braucht gemeinsame Fortbildung und möglicherweise Unterstützung in Form von Beratung. War es in den Anfängen des Modellversuchs für einen Standort noch relativ leicht, jenem Teil des Kollegiums, der an den Innovationen beteiligt war, diese Ressourcen zur Verfügung zu stellen, so stießen die Schulleitungen mit fortschreitender Umstellung (der Modellversuch wurde aufsteigend, d.h. beginnend mit den ersten Klassen, eingeführt) auf immer größere Hindernisse. Einerseits wurde die „gemeinsame Planungsstunde“ als „unabdingbar“ angesehen, andererseits war es immer schwieriger, diese zu gewährleisten. Diese Schwierigkeit verstärkte sich, weil diese Notwendigkeit aus der Perspektive der Betroffenen im System nicht ausreichend unterstützt wurde bzw. werden konnte. Eine derart weitreichende Änderung der Schulorganisation kann, so die Erfahrung, nicht nur autonom am Standort verwirklicht werden. Hier stieß die Schulautonomie an Grenzen. Die Erhebung zeigt, dass viele verschiedene Modelle, von Treffen einmal pro Woche bis einmal pro Semester, erprobt wurden. Die Interviews zeigten, dass kaum eines als umfassend zufriedenstellend erlebt wurde.

Die zweite zentrale Schwierigkeit bestand darin, die Strukturen der Kooperation so einzurichten, dass eine Lehrperson nicht in zu viele Kooperationen (Teams) eingebunden war. Zudem machten die Innovationen auch eine verstärkte Vernetzung mit der Schulaufsicht, dem Schulerhalter, der Pädagogischen Hochschule, der Schulpsychologie, den vor- und nachgelagerten Bildungseinrichtungen, den Projektpartnerinnen und -partnern und vor allem mit den Eltern notwendig. Die gewohnten Bahnen wurden verlassen. Das musste kommuniziert werden. Es entstand somit eine Vervielfachung von Kooperation und Kommunikation. Das war neu, das musste bewältigt werden. Wie bereits beschrieben, wurde das einerseits positiv, angenehm und stärkend erlebt. Man war „nicht mehr alleine“ und aus dieser Verbundenheit erwachsen Lob, Ermutigung, Vertrauen, Zutrauen, „Rückendeckung“ und Anerkennung, aber es beanspruchte auch viel Zeit und Energie. Es entstanden Konflikte, die es davor in dieser Form nicht gab. Man „musste das erst lernen“!

Die Interviews zeigten, dass Bedingungen für dieses Lernen von drei Faktoren wesentlich bestimmt wurden:

- Das Verhältnis von Autonomie und Vorgaben:

Die standortbezogene Entwicklung, die Freiheit, die Möglichkeiten der Schulautonomie am Standort weitgehend ausschöpfen zu können, wurde ausnahmslos begrüßt. Ebenso klar war für alle Beteiligten, dass die Autonomie nur dann standortbezogen genutzt werden kann, wenn die Rahmenbedingungen stabil bleiben. Das wurde von vielen (abhängig von der NMS-Generation) nicht so erlebt. Stabile Rahmenbedingungen sind die beste Voraussetzung für schulautonome Entwicklungsarbeit.

- Die den neuen Gegebenheiten entsprechend entwickelte Sprache:

Innovationen müssen benannt werden und so entsteht ein neues „Wording“. Abkürzungen, Anglizismen und eine Fachsprache, „die ohne Lexikon nicht zu verstehen ist“, werden als wenig hilfreich erlebt. Es geht nicht um Abgrenzung, es geht um Verständigung mit möglichst vielen unterschiedlichen Betroffenen. Es bestand weitgehend Einigkeit darin, dass die Fachsprache vorwiegend „einfach, deutsch, klar, sachlich, in ganzen Sätzen und dennoch kurz“ sein soll. Neue Worte verbrauchen sich rasch.

Der dahinterliegende Begriff, die Bedeutung ist unklar, das führt zu einer breiten Verwendung. Dadurch wird der Begriff noch mehr verwässert, er wird mehrdeutig und missverständlich. Es sollte nichts versprochen werden, was „nicht ist“. Diesbezüglich hatten die Schulen keine guten Erfahrungen mit Medienberichten und Informationskampagnen zur Neuen Mittelschule. Es war bei falschen Informationen schwierig, das vor Ort richtigzustellen.

- Die Brauchbarkeit der Impulse von außen:

Die Schulentwicklungsberatung, die Fortbildungen der PH und die Entwicklungsbegleitung des Bildungsministeriums wurden weitgehend als hilfreich und unterstützend erlebt. Lediglich das Konzept des „rückwertigen Lerndesigns“ wird im Rückblick nur teilweise als hilfreich erlebt. Es enthielt sowohl für Lehrerinnen und Lehrer als auch für Schulleiterinnen und Schulleiter viele wertvolle Impulse, die konkrete Umsetzung wird jedoch als gescheitert betrachtet. Einerseits war das „Was“ nicht überzeugend und andererseits blieb das „Wie“ zu unklar. Es war zu konkret, um es sich im Rahmen der Entwicklungsdynamik zu eigen machen zu können, und zu offen und unklar, um es zu übernehmen. (Vgl. Kap. 4.3 (2))

Während es für das Arbeiten in Arbeitsgruppen und Teams praktisch keine Vorgaben gab und sich diese neue Arbeitsform, die tatsächlich als „neu“ gegenüber dem bisher Praktizierten erlebt wurde, einfach daraus ergab, dass man keine andere Möglichkeit sah, der Aufgabenstellung in anderer Form gerecht werden zu können, war das Teamteaching eine ministerielle Vorgabe. Der Wegfall der Leistungsgruppen bei unveränderter Zuteilung an Werteinheiten und die Zuweisung von zusätzlichen sechs Unterrichtseinheiten je Klasse (von Lehrerinnen und Lehrern der Kooperationsschulen des Bundes gehalten) bildeten dafür die Grundlage. Auch das war für viele Lehrpersonen völlig neu. Es war einerseits mit Ängsten besetzt, wurde aber andererseits begrüßt, weil man – siehe oben – nicht alleine war mit den neuen Herausforderungen. Diese bestanden vor allem darin, die Kinder in Deutsch, Englisch und Mathematik nicht mehr in Leistungsgruppen, sondern in einer Lerngruppe zu unterrichten, neue Lernformen, Formen der Leistungserbringung, der Lernerfolgsmeldung und der Leistungsbeurteilung umzusetzen und nicht selten neue schulautonom geschaffene Fächer zu unterrichten.

ten. Das Teamteaching war aber nicht in jedem Fall hilfreich. Es zeigten sich folgende Erfolgsfaktoren:

- Teamteaching lebt nur, wenn das Team auch tatsächlich wöchentliche, fixe Planungs- und Reflexionseinheiten zur Verfügung hat.
- Teamteaching lebt nur, wenn sich der Unterricht so verändert, dass tatsächlich zwei Lehrpersonen „gebraucht“ werden.
- Teamteaching lebt nur, wenn dadurch die Vielfalt im konkreten Angebot (Angebot an Lernimpulsen und Beziehungsangebot) für die Kinder erhöht wird und nicht nur „mehr vom Gleichen“ entsteht.

Dabei zeigte sich, dass diese Erfolgsfaktoren einander verstärken. Da die Umsetzung der gemeinsamen Planungs- und Reflexionseinheit mit dem Fortschreiten des Modellversuchs auf immer größere Schwierigkeiten stieß, entstand vielfach die entsprechende Negativdynamik: keine Planungseinheit – wenig Unterrichtsentwicklung – schlussendlich auch kein wirkliches Arbeiten im Team+Teamteaching und damit einhergehend Sinn- und Bedeutungsverlust dieser Maßnahme. Gleichzeitig zeigte sich für alle Beteiligten deutlich, dass der in Kapitel 4.1 angesprochene Systemwandel, die individuelle Förderung der Kinder, die „gerechtere Schule“ nur durch Teamarbeit innerhalb und außerhalb des Unterrichts zu bewältigen ist. Konkret lassen sich die Erfahrungen guter Kooperation wie folgt zusammenfassen:

- Die Aufgaben waren groß und vielfältig. Es brauchte den Raum, dass sie in kleinen Schritten und „in unserem Tempo“ bewältigt werden können.
- Entwicklungsarbeit rüttelt an Tabus. Das erfordert Mut und Signale, dass dieser Mut erwünscht ist. „Wir trauen uns, wenn wir dürfen.“
- Eine gute Idee ist nur dann eine gute Idee, wenn sie sich in der Praxis bewährt. Diese Prüfung kann nur erfolgen, wenn sie von allen mitgetragen wird.
- Entwicklungsarbeit ist mit Enttäuschungen verbunden, weil sich nicht jede Initiative in der Praxis bewährt.
- Fragen sind der wirkliche Entwicklungsmotor.
- Entwicklungsarbeit ist Dialog und die Gruppe ist der passende Rahmen dafür.

Dieses Arbeiten in Gruppen war für viele gänzlich neu. Sie hatten Jahrzehnte des Berufslebens in weitgehender Alleinverantwortung und Selbsttätigkeit verbracht. Das Angebot, ja die Notwendigkeit, diese Verantwortung und die konkrete Arbeit nun zu teilen, war zwar einerseits, angesichts der Größe der Herausforderung, hilfreich, andererseits konnten viele nicht auf diesbezügliche Erfahrungen zurückgreifen und das erzeugte Ängste. Jene, die bereits Erfahrung in Teamarbeit hatten, taten sich leichter.

(4) An welchen Begriffen – Objekten im Sinne Blumers (vgl. Blumer 2013, 127ff) – manifestierte sich diese Bündelung der Kräfte, der Ideen, der Verantwortung?

- Da war zunächst „die Chemie“ zwischen Menschen, ein, wie schon bei „Niveau“, vielschichtiger, aber hoch aufgeladener und bedeutungsschwerer Begriff.
- Das „WIR“ erwies sich als zentraler Kristallisationspunkt.
- Ein wenig (für mich) überraschend war das „Zusammenstreiten“ jener Begriff, der das Wesen der gemeinsamen Arbeit in vielen Fällen am besten charakterisierte.

Ich möchte im Folgenden die Objekte (vgl. ebd.) näher bestimmen:

„Die Chemie muss stimmen!“ Dieser Satz, oder ein in der Bedeutung ähnlicher, fiel immer, wenn die Voraussetzungen für gute Zusammenarbeit beschrieben wurden. Dabei war es unbedeutend, ob die an der Zusammenarbeit Beteiligten sich dazu entschieden haben, d.h. die Auswahl der Kooperationspartner zumindest teilweise der eigenen Entscheidung folgte, oder ob sie bestimmt bzw. angeordnet wurde. Hört man in die Interviews tiefer hinein, so zeigt sich, dass damit immer Aspekte der inneren Bindung angesprochen sind. Diese können sowohl eine Bindung an die Person als auch an die Sache, d.h. die gemeinsam zu bewältigende Aufgabe, sein. In jedem Fall gab es so einen gemeinsamen Bezugsrahmen und das hatte zur Folge, dass sich die einzelne Person „nicht alleine gelassen fühlte“.

Diese innere Bindung aneinander oder an die gemeinsame Aufgabe wird in der Kooperation als wenig beeinflussbar beschrieben. Sie ist gegeben, stellt sich rasch ein. Als variabler Faktor wird einzig der Wille benannt. Bindung hängt vom Wollen der Betroffenen ab. Bindung ist letztendlich eine Entscheidung des Individuums. Es reagiert auf Bindungsangebote, aber Bindung kann man, so wurde es erlebt, in der Gruppe nicht

herstellen. Die Bereitschaft zu Bindung ist gewissermaßen eine Voraussetzung, die die Einzelnen in die Zusammenarbeit einbringen. Das wurde sowohl von den Lehrenden als Betroffene als auch von den Leitenden als Verantwortliche so beschrieben.

Bedeutete „die Chemie“ die Bindung nach innen, so markierte das „Wir“ die Grenze nach außen. War die Bindungsbereitschaft das, was man in die Zusammenarbeit gewissermaßen mitbrachte, so war das „Wir“ etwas, das sich erst im Laufe der Zeit entwickelte. Für diese Entwicklung einer Zusammenarbeit zu einer Kooperation, die von einem kräftigenden „Wir“ getragen wurde, waren vor allem äußere Bedingungen entscheidend:

- Der überwiegende Teil der Aufgabenerfüllung musste durch gemeinsame Arbeit bewältigt werden können. D.h. beispielsweise, dass Teamteaching, bei dem die Partner nur die Hälfte der Unterrichtszeit gemeinsam in der Klasse stehen, nicht als kräftiges „Wir“ erlebt wurde.
- Die Kooperation musste benannt und am Standort formell verankert sein, d.h. eine Arbeitsgruppe, die nicht benannt und die in der Organisation keinen (wenn auch nur zeitweiligen) „Platz“ hatte, wurde nicht als kräftiges „Wir“ erlebt.
- Die Kooperation musste mit Ressourcen für die gemeinsame Aufgabenbewältigung ausgestattet sein, d.h. Kooperationen, denen nicht explizit Raum und Zeit für diese Kooperation zugesprochen wurde, wurden nicht als kräftiges „Wir“ erlebt.
- Der Auftrag an die Kooperierenden musste benannt sein, d.h., in dem Maß, wie der Auftrag klar von der allgemeinen Aufgabenerfüllung abgegrenzt und ausgewiesen wurde, entstand innerhalb der Kooperierenden ein kräftigendes „Wir“.

Diese zweite Bedingung für gelingende Zusammenarbeit war somit stark von den äußeren Bedingungen, vom Handeln der Schulleitungen abhängig. In dem Maß, wie die Kooperierenden erkennen konnten, dass ihre Kooperation gewünscht war, war diese Grenzziehung nach außen und von außen ein stärkendes Element. Die Grenze bewirkte in diesem Fall nicht das Gefühl der Abspaltung, im Gegenteil, sie verstärkte die Zuge-

hörigkeit zum Ganzen, weil erkennbar wurde, welcher Beitrag zum Ganzen in dieser Kooperation geleistet wurde.

Mit der Voraussetzung der Bereitschaft zu Bindung nach innen („die Chemie stimmte“) und der Möglichkeit, die Grenzen nach außen klar zu ziehen („Wir“), waren die Voraussetzungen für gelingende Kooperation aus der Sicht der Betroffenen offenbar gegeben. Interessant und überraschend, in welcher Deutlichkeit es artikuliert wurde, war, dass die konkrete Kooperation im Wesentlichen als hoch konstruktive Konfliktlösung („Zusammenstreiten“) beschrieben wurde.

In sehr vielen Teams und Arbeitsgruppen arbeiteten Personen miteinander, die verschiedene Auffassungen und Praktiken vertraten. Diese zu bündeln hieß zunächst einmal, Konflikte so auszutragen, dass das Miteinander und das Gemeinsame erhalten blieb. Die vorhandene Bindung und das „Wir“ stellten offenbar hohe Ansprüche an das Niveau der Konfliktlösung. Ein „sowohl als auch“, ein „zunächst das eine, dann das andere“ wurde in vielen Fällen als nicht befriedigend erlebt und so wurde viel Zeit und Energie investiert, viel konstruktive Beharrlichkeit aufgebracht, um „wirkliche Lösungen“ zu erarbeiten, sie zu erproben, sie einer Prüfung zu unterziehen und gegebenenfalls weiterzuentwickeln.

(5) Die eben beschriebenen Faktoren Bindung nach innen, Grenzen nach außen und eine produktive, d.h. ziel- und ergebnisorientierte Dynamik zwischen den Kooperierenden waren bestimmend, ob eine Kooperation als gelungen erlebt wurde. Dabei handelt es sich um die wesentlichen Bestimmungsfaktoren einer Gruppe als soziales Phänomen.⁷ Es macht daher Sinn, die bisher eher allgemein und unspezifisch verwendeten Begriffe Zusammenarbeit, Kooperation und Teamarbeit nach den bisher vorliegenden Erkenntnissen der Studie durch den Terminus „Arbeiten in Gruppen“ zu ersetzen.

In der konkreten Entwicklungsarbeit wurde zumeist der Begriff Team in unterschiedlichsten Kombinationen für unterschiedlichste Kooperationsformen verwendet. Sieht man Teamarbeit als eine Kooperation, die ein hohes Maß an gemeinsamer Arbeit und ein hohes Maß an gemeinsam getragener Verantwortung umfasst (vgl. Buchinger 2008), so entsprach die tatsächliche Arbeitsform oft nicht diesen Ansprüchen. Es handelte sich aber in jedem Fall da, wo es als funktionierend und befriedigend erlebt wurde, um Ar-

⁷ Siehe (6)

beiten in Gruppen. Das trifft im erweiterten Sinn auch auf das Teamteaching zu, denn auch dieses paarweise Arbeiten funktionierte nur dann im Sinne der Ziele des Modellversuchs, wenn dieses Paar an ein sog. Fach- oder Klassen- bzw. Jahrgangsteam⁸ angebunden war.

Der Begriff Gruppe ist somit nicht nur bezogen auf die Schülerinnen und Schüler (die Adressaten des Unterrichts) zentral, sondern auch in Bezug auf die Lehrpersonen (die Planenden und Durchführenden des Unterrichts). Der Modellversuch Neue Mittelschule machte, in seiner konkreten Umsetzung im Burgenland, einen Paradigmenwechsel in der Aufgabenerfüllung notwendig. Die Aufgabenerfüllung im Lehrberuf erfolgte nun durch Arbeiten in Gruppen. Gruppe kann als das zentrale Objekt – im Sinne Blumers (vgl. Blumer 2013, 127ff) – im zweiten Entwicklungsthema angesehen werden. Bevor ich die Empirie erneut mit dieser Erkenntnis konfrontiere, ist es notwendig, den Begriff Gruppe (das zentrale Objekt im Entwicklungsthema Teamarbeit im Kollegium) näher zu bestimmen.

(6) „Unter Gruppe versteht man eine Reihe von Personen, die in einer bestimmten Zeitspanne häufig miteinander Umgang haben. Die Zahl der Mitglieder ist so gering, dass jede Person mit allen anderen Personen in Verbindung treten kann, und zwar nicht nur über andere Menschen, sondern direkt, wenn möglich von Angesicht zu Angesicht“. (Pechtl 1999, 91) Pechtl bezeichnet die Gruppe als *„eine Basiseinheit in unserem alltäglichen Leben“* (Pechtl 1991, 89), die sowohl im Alltag, in der Familie, in der Ausbildung und im Berufsleben als Zusammenschluss von Individuen zum Tragen kommt.

Raoul Schindler hat deutlich darauf hingewiesen, dass das Ziel, die gemeinsame Aktivität, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen, zu den konstitutiven Elementen einer Gruppe gehört (vgl. Schindler 1957). In dieser Zielorientierung entwickelt eine Gruppe eine eigene Gruppenidentität, grenzt sich nach außen ab und beginnt im Innen ihre Struktur aufgaben- und zielorientiert zu formen. (Vgl. Majce-Egger/Fliedl 1999, 107ff) Diese Struktur nach innen weist, sobald sich die Gruppe gebildet hat, d.h., dass das Stadium der Menge und der prägruppalen Phase überwunden wurde, eine typische Dynamik auf, sie ist nicht starr, sondern flexibel. Die Rollen wechseln unter den einzelnen Gruppenmitgliedern und dies ermöglicht der Gruppe ein flexibles ziel- und lösungsorientiertes

⁸ Wie bereits erwähnt wurde der Begriff Team sehr unspezifisch verwendet. Auch diese Kooperationen waren „Arbeiten in Gruppen“.

Agieren. Verfestigen sich die Positionen, erstarren die Strukturen, so verliert die Gruppe eine ihrer wesentlichsten Eigenschaften und damit ihr Charakteristikum. Es entstehen Institutionen mit formeller Hierarchie und vorbestimmten Funktionen. (Vgl. ebd.) Die „Rangdynamik“ (Schindler 1999, 272), die von Schindler in der „rangdynamischen Strukturformel“ (ebd., 273) beschrieben wurde, bildet eine umfassende Beschreibung der Gruppe als psychologisches Phänomen und ist somit ein theoretisches Bindeglied zwischen der Beschreibung des Individuums aus der Sicht der (Tiefen-)Psychologie und der Beschreibung sozialer Formationen aus der Perspektive der Soziologie. In ihr finden sich die in (4) beschriebenen Objekte der inneren Bindung, der Grenze nach außen und der konstruktiven Dynamik von Konflikten. Ich möchte dieses Modell daher im Folgenden kurz beschreiben. Für die Entstehung einer arbeitsfähigen Gruppe sind drei Faktoren maßgebend:

- Die Bildung einer Außengrenze, Schindler spricht von „Wir-Beziehung“ (ebd., 272): Die Gruppe entwickelt ein Muster der Zusammengehörigkeit, definiert auf Basis dieses Musters eine Unterscheidung zwischen Innen und Außen⁹ und zeigt nach außen hin ein abgrenzendes Verhalten (vgl. Majce-Egger/Fliedl 1999, 107ff).
- Ein gemeinsames Ziel, im Schindler’schen Modell „G, die Gegenposition“ (Schindler 1999, 273) genannt: G repräsentiert das aktuelle Ziel der Gruppe, motiviert die Gruppe zur Aktivität, zur Aufnahme einer Bewegung in Richtung G. „In ‚G‘ findet die Fülle des Möglichen ihre Realität, dort wird die Begegnung persönliche Wirklichkeit“ (ebd.). Die Gruppe definiert sich jeweils aktuell über G und entwickelt in dieser Dynamik ihre Gruppenidentität (vgl. auch Majce-Egger/Fliedl 1999, 107).
- Damit die Gruppe eine Bewegung in Richtung G aufnehmen kann, braucht sie eine innere Struktur: „Jede Gruppe weist eine typische innere Dynamik auf, die von vier charakteristischen Positionen getragen ist“ (Schindler 1957, 314).
„Alpha ist die Position, aus der eine Bewegung vorgeschlagen wird und entsteht. [...] Gamma ist der Bereich der Nachfolge, die sich dem Vorschlag aus Alpha anschließt [...] Omega ist die Position dessen, der am längsten braucht, sich der Initiative anzuschließen. Sein Zögern repräsentiert die Gegenkräfte, die

⁹ I.e. Zugehörigkeit zur Gruppe und Nichtzugehörigkeit.

Das Schindler'sche Modell zeigt die Gruppe in ihrer „3. Reifungsphase“ (ebd., 108), die sich nach der unstrukturierten Menge, der prägruppalen Phase der Wir-Beziehung und vor der Institutionalisierung ausbildet. Die rangdynamische Gruppe ist, ich habe bereits darauf hingewiesen, jene Phase, in der die Gruppe in Bezug auf Zielerschließung, Zielannäherung und Zielerreichung den größten Handlungsraum und damit auch die größte Wirkmächtigkeit hat.

In den weiteren Betrachtungen stellt sich die Frage, in welcher Weise derartige Gruppen als Arbeitsgruppen ihren Platz in Organisationen und im Besonderen in Veränderungs- und Innovationsprozessen dieser Organisationen finden können. Arbeitsgruppen sind in einen institutionellen Kontext eingebunden und stehen daher in Beziehung zu diesem, seiner formellen Hierarchie, seinen Zielen, seinen Ressourcen und seinem Weg der Ressourcenbeschaffung. Gruppen generieren ihre Kraft, wie ich mit dem Schindler'schen Modell zu zeigen versucht habe, aus ihrer Dynamik. Institutionen sind stabil und agieren in festen Formen. Wie ist dieses Verhältnis von Form und Dynamik nun bei institutionellen Arbeitsgruppen in Innovationsprozessen zu verstehen? Einen Weg dazu sehe ich in der näheren Bestimmung der Begriffe Funktion und Rolle und am Verhältnis der beiden zueinander:

„Unter Funktion verstehe ich erworbene, verliehene, vereinbarte oder festgelegte Rahmenbedingung in einer sozialen Gemeinschaft, die an beidseitig abgesprochene Tätigkeiten gebunden ist. Eine Rolle hingegen ist ein eigenes oder durch Fremderwartung gewähltes Verhaltensmuster, das abgesprochen oder unabgesprochen in einer sozialen Gemeinschaft ausgeübt wird.“ (Pechtl 1991, 202)

Folgt man diesen Beschreibungen, so wird klar, dass der wesentliche Unterscheid zwischen Funktion und Rolle im Grad der Wandelbarkeit und im Ausmaß der Abstimmung liegt. Funktionen sind wenig wandelbar und bedürfen einer Abstimmung im System. Eine Funktion wird nur dann wirksam, wenn es dazu eine ausgesprochene oder unausgesprochene, in jedem Fall aber anerkannte Vereinbarung gibt. Sie erfährt aufgrund dieser Vereinbarung Verbindlichkeit und Stabilität. Diese bezieht sich auf ihre aktuelle Positionierung im System, weist aber auch eine klare zeitliche Perspektive auf. Demgegenüber können Rollen individuell und weitgehend ohne Absprache gewählt und wieder gewechselt werden. Ihre Stabilität erlangen sie einzig und alleine im aktuellen kommunikativen Prozess.

Funktionen werden in Organisationen an jenen Schnittstellen installiert, wo unterschiedliche Interessen aufeinandertreffen. Ihre Aufgabe ist es, für den Ausgleich zwischen den Interessenslagen zu sorgen. Um diese Aufgabe erfüllen zu können, braucht eine Funktion eine stabile und verlässliche Einbindung in die Organisation.

Rollen werden demgegenüber in jedem Kontext neu gewählt. Sie werden in einem bestimmten Kontext so gewählt, wie sie einer individuellen Strategie der Zielerreichung folgend am dienlichsten erscheinen. Sie sind flexibel und beruhen auf dem Prinzip der Bewährung.

Da ein Mitglied einer Organisation immer einen zugewiesenen Platz hat, d.h. eine oder auch mehrere Funktionen ausfüllt, ist die Wahl der Rolle unter diesen Bedingungen nicht völlig frei. Die Rolle, soll sie glaubwürdig sein, muss immer in einem Bezug zur Funktion stehen, d.h. diese stärken, schwächen, Bekanntes akzentuieren oder Neues hinzufügen, sie muss aber auch in ebensolchem Bezug zur konkreten Person stehen. Die Funktion vermittelt zwischen unterschiedlichen Ansprüchen im System. Die Rolle vermittelt zwischen den Ansprüchen des Systems und jenen der Person.

Funktion und Rolle sind also immer zwei einander ergänzende Faktoren und niemals voneinander unabhängig. Man könnte aber vereinfacht sagen: Organisationen funktionieren gestützt auf Funktionen, Gruppen hingegen leben von den Rollen. Daraus ergeben sich für Innovationen in Organisationen weitreichende Konsequenzen:

- Innovationsimpulse kommen häufig aus einer Variation der Rolle. Sie ist flexibler, gibt der einzelnen Person den Raum, individuellen Bedürfnissen, Ideen, Motiven nachzugehen, und erschließt spontan neue Handlungsräume.
- Nachhaltig können diese Innovationsimpulse nur sein, wenn sie funktional abgesichert sind. Das passiert zunächst dadurch, dass die neue, unerwartete Rollengestaltung eine bestehende Funktion erweitert oder umdeutet und die Person dabei von anderen, mit Autorität und Deutungsmacht ausgestatteten Trägerinnen und Trägern von Funktionen unterstützt wird.
- Werden Innovationsimpulse zu Innovationsstrategien erweitert, so ist dies nicht mehr aus einer Variation der Rollen heraus zu bewerkstelligen. Eine nachhaltige Systemveränderung braucht anerkannte Vereinbarungen und greift damit in das Geflecht von Funktionen einer Organisation ein. Neue Funktionen müssen geschaffen bzw. bestehende verändert werden.

In den bisherigen Ausführungen wurde deutlich, dass sowohl Funktion als auch Rolle im Zusammenhang mit Konflikten und deren Bewältigung stehen. Weil die Funktion eben genau an jenen Schnittstellen einer Organisation eingerichtet wird, an denen unterschiedliche Interessenslagen, d.h. Konflikte zutage treten, ist die funktionale Stabilität ein entscheidender Faktor der Konfliktbewältigung. Weil andererseits die Gruppe ihr volles Potential nur dann ausschöpfen kann, wenn sie Rangdynamik nicht nur zulässt, sondern auch fördert, ist Rollenflexibilität der andere entscheidende Faktor in der Konfliktbewältigung. Betrachten wir daher zum Abschluss dieser theoretischen Überlegungen das Thema Konflikte näher. Schwarz unterscheidet sechs Grundmuster der Konfliktlösung:

1. Flucht
2. Vernichtung des Gegners
3. Unterordnung des einen unter den anderen
4. Delegation an eine dritte Instanz
5. Kompromiss
6. Konsens. (Vgl. Schwarz 2005, 277ff)

In einer Organisation, die Arbeitsgruppen einsetzt, d.h. Arbeitsaufträge an rangdynamische, aber funktional abgesicherte Gruppen delegiert, zeigt sich folgendes Bild:

- 1. und 2. kommt aufgrund der funktionalen Absicherung nicht in Frage.
- 3. kommt aufgrund der Rangdynamik in Gruppen als dauerhafte Lösung nicht in Frage.
- Bei 4. hätte die Arbeitsgruppe ihren Auftrag nicht erfüllt, das würden die beauftragenden FunktionsträgerInnen nur bedingt zulassen.

Es scheint somit mit großer Sicherheit gewährleistet zu sein, dass Konflikte, deren Bewältigung zur Erfüllung des Arbeitsauftrags notwendig sind, deren Bewältigung möglicherweise der eigentliche Kern des Arbeitsauftrags ist, auf der Ebene von Kompromiss oder Konsens, d.h. auf den höchsten Stufen (vgl. ebd.) gelöst werden. Auf diesem Weg erhält die Arbeitsgruppe im bereits beschriebenen Sinn eine Funktion in einer Organisation. Die Schnittstelle unterschiedlichster Interessen wird dann nicht mit einer Person als FunktionsträgerIn, sondern mit einer Gruppe, die sich aus einzelnen FunktionsträgerInnen zusammensetzt, besetzt. Das Zusammenspiel von Funktion und Rolle, von Form

und Dynamik, von verbindlich und individuell, von abgesichert und frei wird so optimal im Sinne der Aufgabenerfüllung genutzt. Die Arbeitsgruppe bietet den einzelnen FunktionsträgerInnen die Möglichkeit, über Variation der Rollen Innovationsimpulse zu setzen, die im geschützten Raum der Gruppe direkt einer sozialen Bewährung unterzogen werden. Die Innovationsimpulse werden so unmittelbar modifiziert und vergemeinschaftet. Dabei werden sie entweder verworfen oder auf eine tragfähige Basis gestellt, indem sie der Gruppe zeitweilig als „Gegenüber“ im Schindler’schen Sinn, d.h. als vorübergehendes Ziel einer Gruppenbewegung, dienen. Etabliert sich dieses Muster und gelingt es der Arbeitsgruppe, die Impulse in der Organisation zu verankern, so übernimmt die Gruppe eine Funktion ganz im Sinne Pechtels (vgl. Pechtl 1991, 202), die von allen Mitgliedern gemeinsam getragen und ausgeführt wird.

(7) Kehren wir zurück zum Modellversuch Neue Mittelschule: Das System der Hauptschule, in dem der Unterricht überwiegend von einzelnen Lehrpersonen gehalten wurde, setzte auf weitgehende Alleinverantwortung der Lehrpersonen für ihren Unterricht. Der Modellversuch Neue Mittelschule brachte deutliche Impulse zu einer verstärkten Kooperation. Die gestellten Aufgaben waren nur in Arbeitsgruppen zu bewältigen. Die theoretischen Betrachtungen haben gezeigt, dass funktional abgesicherte, rangdynamische (Arbeits-)Gruppen geeignet sind, Innovationsimpulse nachhaltig in einer Organisation zu verankern. In dieser Untersuchung stellen sich nun aus diesen theoretischen Überlegungen folgende Fragen an die Empirie:

- Waren derartige Arbeitsgruppen tatsächlich der Motor gelungener Entwicklungen?
- Unter welchen Bedingungen funktionierten Arbeitsgruppen im Sinne der Innovation?

Durch den Entwicklungsauftrag wurde zunächst das bisherige Verständnis der Aufgabe (einer Lehrperson) in Frage gestellt und in der Folge erweitert bzw. neu definiert. Für dieses neue Verständnis der Aufgabe zeigte sich die bisherige Art der Aufgabenerfüllung als ungenügend. Neue Wege der Aufgabenerfüllung mussten erschlossen werden. Diese veränderten wiederum das Aufgabenverständnis. Dieser Kreislauf wirkte massiv verunsichernd. Dieser Unsicherheit konnte dadurch nachhaltig begegnet werden, dass

die neue Art der Aufgabenerfüllung in Gruppen bewerkstelligt wurde. Funktionierende Gruppenarbeit gibt Sicherheit in einer unsicher gewordenen Arbeitsumgebung.

Der Paradigmenwechsel von der individuellen Aufgabenerfüllung hin zu einer Aufgabenerfüllung in Gruppen war also zunächst dadurch begünstigt, dass der Entwicklungsimpuls einerseits attraktiv, andererseits aber weitreichend war und Verunsicherung auslöste. Die Schulleiterinnen und Schulleiter nutzten dieses Faktum und setzten weitgehend auf die Kraft von Arbeitsgruppen als Träger der Innovation. Wie bereits in (3) beschrieben, standen sie vor der Herausforderung, Innovationen umsetzen zu müssen, die zwar von Einzelnen sehr stark unterstützt wurden, die aber im Kollegium nicht unbedingt mehrheitsfähig waren. An allen an dieser Untersuchung teilnehmenden Standorten musste daher ein Weg gefunden werden, die innovativen Kräfte so zu stützen, dass nachhaltige Entwicklung für die gesamte Organisation möglich wurde. Dies geschah zunächst, indem die innovationsbereiten Kolleginnen und Kollegen, jene, die im Entwicklungsauftrag auch einen „persönlichen Anker“ setzen konnten, zu einer Gruppe verbunden wurden. Dabei war es wichtig, diese Gruppen nicht von Beginn an zu sehr durch tradierte Regeln zu formalisieren. So zeigte sich beispielsweise, dass es nicht vorteilhaft war, Entscheidungen über Abstimmung (= Mehrheitsentscheid) herbeizuführen. Die Innovationsträgerinnen und -träger waren auch in diesen Arbeitsgruppen nicht selten in der Minderheit. Gruppen, die dem „freien Spiel der Kräfte“ ausgesetzt waren, waren erfolgreicher.

Pechtl spricht davon, dass „*Personen dem Ziel und Plan entsprechend eingesetzt werden und miteinander in Beziehung treten*“ (ebd., 90). Nur so kann die Gruppe ihr Potential nutzen (vgl. ebd., 92). Dieses „In-Beziehung-Treten“ heißt nichts anderes, als der Gruppe ihre eigene Dynamik, ihre eigene Bewegung zu lassen. Von den Handelnden wurde das zumeist als angenehm, in Sinne der Handlungsräume, als zeitaufwendig und anstrengend, in Bezug auf die Erschließung dieser Handlungsräume, aber auch als effizient in Bezug auf die Zielerreichung erlebt. Das war neu.

Zunächst stellte die Gruppe also den sicheren Raum dar, in dem man sich der Herausforderung stellen konnte. Mit fortschreitender Entwicklungsarbeit förderte die Gruppe in ihrer Eigenbewegung aber auch jene Unterschiede zutage, in denen sich alle Spannungen der Innovation repräsentierten. Gruppenarbeit war nicht in erster Linie eine von Begeisterung und Engagement getragene Harmonie, sie machte auch Unterschiede deutlich und bedeutsam. Auch das war neu.

Diese Unterschiede waren:

- unterschiedliche Annahmen und Herangehensweisen aufgrund unterschiedlicher beruflicher Sozialisation
- unterschiedliche Wahrnehmungen und Sichtweisen aufgrund unterschiedlicher Perspektiven
- unterschiedliche Interessen aufgrund von Unterschieden im Professionsverständnis.

Die Arbeitsgruppen boten die Chance, diese Unterschiede aufzuzeigen, anzuerkennen und konstruktiv, d.h. im Sinne des Entwicklungsauftrags, zu bearbeiten. Die Arbeit in Gruppen in dieser Qualität war für viele eine neue Erfahrung. Ihre Chancen bestanden in Perspektivenwechsel und Konfliktlösung auf hohem Niveau sowie in der Sicherheit, „nicht alleine zu sein“. An vielen Schulen konnte dieser Paradigmenwechsel in der Aufgabenerfüllung zeitweilig gut und sehr zufriedenstellend umgesetzt werden. Dieses Arbeiten in Gruppen wurde jedoch mit Fortschreiten des Modellversuchs durch zwei Faktoren erschwert bzw. folgenreich behindert.

- Es zeigte sich, dass die Mitarbeit in Gruppen einer Beschränkung unterliegt. Mehr als zwei Mitgliedschaften in Arbeitsgruppen belasteten die Möglichkeit der Partizipation erheblich. Da der Modellversuch aufsteigend an den Standorten eingeführt wurde, waren die diesbezüglichen Herausforderungen an Planung und Administration kaum zu bewältigen.
- Zudem zeigte sich, dass alle notwendigen Voraussetzungen für die Aufgabenbewältigung in Gruppen nicht allein am Standort geschaffen werden konnten. Die Schulen waren angewiesen auf entsprechende Unterstützung aus dem System (Schulerhalter, Schulaufsicht, Entwicklungsbegleitung, Gesetzgebung, Gesetzauslegung, Personalvertretung) und erlebten diese vielfach als nicht ausreichend.

Zusammenfassend können aus den Erfahrungen im Modellversuch Neue Mittelschule im Burgenland folgende Gelingensbedingungen für Arbeitsgruppen formuliert werden:

1. Einzelne Personen in einem Kollegium sind aufgrund persönlicher Dispositionen bereit, Bindungen, sowohl an eine Aufgabe/ein Thema als auch an Personen, einzugehen.
2. Diese Personen werden durch die Leitung, d.h. funktional abgesichert, zu einer oder mehreren Gruppen verbunden und entwickeln eine Gruppenidentität.
3. Diese Gruppe erhält Auftrag/Ziel und Ressourcen.
4. Die Art der Aufgabenerfüllung wird der Dynamik der Gruppe überlassen.
5. Die Gruppe wird in dieser Dynamik unterstützt.
6. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden funktional abgesichert, d.h. die Umsetzung wird über verbindliche Vereinbarungen in der gesamten Organisation ermöglicht.
7. Die Erfahrungen werden gesichert und dienen als Basis für die Weiterentwicklung.

Abbildung 13: Gelingensbedingungen für Arbeitsgruppen

Die (Arbeits-)Gruppe funktionierte in der Umsetzung des Modellversuchs Neue Mittelschule im Burgenland tatsächlich als Entwicklungsmotor, weil sie einerseits aus sich heraus die Entwicklungshemmnisse unmittelbar und gebunden an Beziehungen deutlich machte und weil sie andererseits den idealen Rahmen bot, um eben diese Entwicklungshemmnisse zu bearbeiten und gemeinsam, d.h. nachhaltig, weil an Vereinbarungen gebunden, zu überwinden.

Die verstärkte und aufwändige, aber als erfolgreich erlebte Arbeit in Gruppen brachte auch eine Intensivierung der Kommunikation. Die dazu notwendige gemeinsame Sprache orientierte sich, wie bereits in (3) beschrieben, wenig an der „neuen Szenensprache“, sondern an der Notwendigkeit der Verständigung und des kommunikativen Erfolgs. Das neue „Wording“ im Modellversuch Neue Mittelschule war dabei lediglich ein Anhaltspunkt. Abgrenzung und die Demonstration von Expertise waren kein Anliegen, weil erkannt wurde, dass das anderen Zwecken dient und für Verständigung und kommunikativen Erfolg bei allen Beteiligten nicht wirklich hilfreich war. Die neue

Sprache im Modellversuch wurde an den Standorten in eine konkret passende und auf Verständigung bezogene Sprache übersetzt.

(8) Auch in Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns findet sich die sog. Erfolgs- und Verständigungsorientierung. Ich möchte daher zum Abschluss dieses Kapitels darauf Bezug nehmen, sie voneinander unterscheiden und diese Unterscheidung in einen Zusammenhang mit den empirischen Ergebnissen stellen.

Ich habe bereits in Kapitel 4.1 (8) darauf verwiesen, dass die Ausdifferenzierung des Erfahrungsraums in eine objektive Welt der Tatsachen, eine soziale, mit anderen in einer Kommunikationsgemeinschaft geteilte Welt, und eine subjektive, nur mir zugängliche Welt die Grundlage dafür bietet, dass normativ zugeschriebenes Einverständnis durch kommunikativ erzielte Verständigung ersetzt werden kann. (Vgl. Habermas 1995a, 106ff)

Ein Innovationsauftrag setzt normative Geltungsansprüche außer Kraft und setzt damit auch die bisherige Definition der sozialen Welt zumindest teilweise außer Kraft. Soll die eine Norm nicht durch eine andere aufgrund von Machtansprüchen geltend gemachte ersetzt werden, so muss die soziale Welt auf der Basis „*eines kooperativen Aushandelns von Situationsdefinitionen*“ (ebd., 106) neu erschaffen werden. „*Jeder Akt der Verständigung lässt sich als ein Teil eines kooperativen Deutungsvorgangs begreifen, der auf intersubjektive Anerkennung von Situationsdefinitionen abzielt*“ (ebd., 107). Dafür bildet die bereits in Kapitel 4.1 (8) beschriebene Rationalität die Grundlage, die Orientierung an der Verständigung (in der Gruppe) den Rahmen und der Geltungsanspruch (vgl. Kap. 4.3 (8)) das Ziel.

Habermas unterscheidet zunächst, auf der Basis der Weber'schen Handlungstheorien, instrumentelles, strategisches und kommunikatives Handeln (vgl. ebd., 377ff). Instrumentell ist eine Handlung dann, wenn ihr ein vermuteter, ausschließlich von der eigenen Aktivität abhängiger Handlungserfolg zugeschrieben wird. Bei der strategischen Handlung wird die Einflussnahme anderer auf den Handlungserfolg abgeschätzt, bewertet und in das eigene Handeln einbezogen. „*Im kommunikativen Handeln sind die Beteiligten nicht primär am eigenen Erfolg orientiert; sie verfolgen ihre individuellen Ziele unter der Bedingung, dass sie ihre Handlungspläne auf der Grundlage gemeinsamer Situationsdefinitionen aufeinander abstimmen können.*“ (Ebd., 385) Habermas legt damit

die Grundlage für eine tiefgreifende Unterscheidung zwischen Erfolgs- und Verständigungsorientierung. Darauf möchte ich im Folgenden näher eingehen.

Zunächst könnte man die Unterscheidung zwischen strategischem und kommunikativem Handeln als zwei Aspekte einer Handlung betrachten, bei der *„sich dieselbe Handlung einmal als die wechselseitige Beeinflussung von zweckrationalen Gegenspielern und zum anderen als ein Prozess der Verständigung zwischen Angehörigen einer Lebenswelt beschreiben lassen“* (ebd., 385f). Dem widerspricht Habermas mit der Überzeugung, soziale Handlungen lassen sich danach unterscheiden, *„ob die Beteiligten entweder eine erfolgs- oder eine verständigungsorientierte Einstellung einnehmen“* (ebd., 386). Und er fügt hinzu, dass sich diese Einstellungen *„anhand des intuitiven Wissens der Beteiligten selbst identifizieren lassen“* (ebd.). Dazu wird zunächst der Begriff Verständigung¹⁰ näher beschrieben, um dann aufbauend auf Austins Sprechakttheorie den Aspekt des Handelns, *„indem man etwas sagt“* (ebd., 389),¹¹ als Basis der Differenzierung heranzuziehen. Kommunikatives Handeln wird von Habermas als sprachlich vermittelte Interaktion definiert, bei der *„alle Beteiligten mit ihren Sprachhandlungen illokutionäre Ziele und nur solche verfolgen“* (ebd., 396), d.h., dem Gegenüber nicht nur etwas mitteilen und mit dieser Mitteilung Wirkung erzielen, sondern dieses Gegenüber auffordern. Diese Aufforderung zielt letztlich immer darauf ab, den mit dem Sprechakt erhobenen Anspruch zu akzeptieren oder zu verwerfen.

„Wir verstehen einen Sprechakt, wenn wir wissen, was ihn akzeptabel macht. Aus der Perspektive des Sprechers sind die Akzeptabilitätsbedingungen mit den Bedingungen seines illokutionären Erfolgs identisch. Akzeptabilität wird nicht im objektiven Sinn aus der Perspektive eines Beobachters definiert, sondern aus der performativen Einstellung des Kommunikationsteilnehmers.“ (Ebd., 400)

¹⁰ *„Verständigung gilt als ein Prozeß der Einigung unter sprach- und handlungsfähigen Subjekten. ... Ein kommunikativ erzielt Einverständnis hat eine rationale Grundlage; es kann nämlich von keiner Seite, sei es instrumentell, durch Eingriff in die Handlungssituation unmittelbar, oder strategisch, durch erfolgskalkulierte Einflußnahme auf die Entscheidung eines Gegenspielers, auferlegt werden. Wohl kann ein Einverständnis objektiv erzwungen sein, aber was ersichtlich durch äußere Einwirkung oder Anwendung von Gewalt zustande kommt, kann subjektiv nicht als Einverständnis zählen. Einverständnis beruht auf gemeinsamen Überzeugungen. Der Sprechakt des einen gelingt nur, wenn der andere das darin enthaltene Angebot akzeptiert, indem er (wie implizit auch immer) zu einem grundsätzlich kritisierbaren Geltungsanspruch mit Ja oder Nein Stellung nimmt.“* (Habermas 1995a, 386f)

¹¹ Austin unterscheidet zwischen illokutionären (auffordernden) Akten, lokutionären (mitteilenden) und prälokutionären (überzeugenden) Akten.

Die Einschätzung, ob ein Anspruch akzeptiert werden kann, d.h. Gültigkeit erlangt, ergibt sich einerseits aus den „*Erfüllungsbedingungen*“ (ebd., 403) (Wann gilt der Anspruch als erfüllt?) und andererseits aus den „*Bedingungen für das Einverständnis*“ (ebd.) (Welche Folgen hat die Akzeptanz?). Die Aufforderung mittels kommunikativen Handelns gelingt nach Habermas in dem Maß, wie ein Zuhörer durch den Sprecher gewährleistet sieht, dass die erhobenen Geltungsansprüche im Falle der Zustimmung auch eingelöst werden können.

Dieses Wechselspiel – von Aufforderung, Akzeptanzprüfung, Aushandlung der Geltungsansprüche, Gewährleistung der Geltungsansprüche, Akzeptanzprüfung dieser Gewährleistung und schließlich Zustimmung oder Verwerfung – markiert den grundlegenden Unterschied von erfolgs- und verständigungsorientiertem Handeln. Während erfolgsorientierte Handlungen nach Habermas primär durch eine vorab definierte Erfolgserwartung geleitet sind, ist die verständigungsorientierte Handlung vom Prozess der Erfüllung der Akzeptanzbedingungen geleitet. In Verlauf dieses Prozesses wird Erfolg erst definiert.

An dieser Stelle wird deutlich, warum rangdynamische Gruppen besser geeignet sind, Innovationen voranzutreiben. Der Innovationsanspruch setzt, wie bereits erwähnt, normative Geltungsansprüche außer Kraft. Die Innovation besteht darin, dass über den Weg des kommunikativen Handelns im Sinne von Habermas neue Leitlinien auf Basis von Verständigung, d.h. auf Basis kommunikativ erzielter Einverständnisse, geschaffen werden. Dabei haben, wie oben erläutert, die Erfüllungsbedingungen und die Bedingungen des Einverständnisses eine zentrale Rolle. In der rangdynamischen Gruppe unterliegen diese ebenfalls dem kommunikativen Prozess und somit einer auf Rationalität und Verständigung basierenden unmittelbaren Akzeptanzprüfung. Sie lässt dadurch tiefergreifende Reformen zu als institutionelle, hierarchisch-funktional gebundene Gruppen. Auf Basis so erreichter und bewährter Innovationen kann die Organisation in der Folge daran gehen, ihre normativen Geltungsansprüche zu modifizieren und diesen über Hierarchie und Funktionen Geltung zu verschaffen.

Der erste Teil dieses Prozesses, die Entwicklung von Innovationen durch Arbeiten in Gruppen, hat bei der Umsetzung des Modellversuchs Neue Mittelschule im Burgenland weitgehend gut funktioniert. Der zweite Teil, die Implementierung bewährter Innovationen über Hierarchie und Funktion in jene Teile der Organisation, die nicht bereit sind,

ihre Orientierung an normativen Geltungsansprüchen aufzugeben, wurde von vielen als gescheitert betrachtet. Der Modellversuch Neue Mittelschule hat dadurch im Burgenland nicht jene Nachhaltigkeit erreicht, die nach Einschätzung vieler Interviewpartnerinnen und -partner zwischen 2008 und 2012 in greifbare Nähe gerückt war.

Schematisch lassen sich die Ergebnisse zum Entwicklungsthema Teamarbeit im Kollegium wie folgt darstellen:

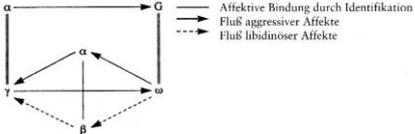
Erkenntnisse zum Entwicklungsthema Teamarbeit im Kollegium	
(1) Einleitung in das konkrete Entwicklungsthema	Teamarbeit wurde von den InterviewpartnerInnen unmittelbar angesprochen.
(2) Rahmenbedingungen, unter denen sich das jeweilige Thema entwickelt hat	Kooperation war vom Gesetzgeber und den Verantwortlichen deutlich direkt (Bundeslehrer) und indirekt (Notwendigkeit einer schulautonomen Studentafel) angeordnet.
(3) Welche Wirkung haben diese Rahmenbedingungen entfaltet?	Der Auftrag zur Kooperation wirkte angesichts der schwierigen Herausforderungen entlastend.
(4) Objekte in diesem Entwicklungsthema (im Sinne der Theorie des symbolischen Interaktionismus (vgl. Blumer 2010))	<ul style="list-style-type: none"> • die Chemie zwischen Personen • das WIR • Zusammenstreiten
(5) Herausarbeitung der dahinterliegenden Struktur (zentrales Objekt)	Gruppe
(6) Theoretische Überlegungen zu dieser Struktur (zentrales Objekt)	<p>Strukturgefüge: α = Initiativträger (Identitätsprinzip) G = Gegenüber, dem die Initiative gilt γ = die sie Ausführenden β = die in der Richtung unabhängigen Mitgehenden ω = der in der Handlungsrichtung zurückbleibende Letzte (Ambivalenzprinzip)</p>  <p>— Affective Bindung durch Identifikation → Fluß aggressiver Affekte --- Fluß libidinöser Affekte</p> <p>Abb. 3: Soziodynamische Grundformel (Schindler, 1957a)</p> <p>Soziodynamische Grundformel nach Schindler (1957) (zitiert nach Majce-Egger 1999, 254)</p>
(7) Befragung der Empirie mit dem in (6) erarbeiteten theoretischen Konstrukt	<ol style="list-style-type: none"> 1. Einzelne Personen in einem Kollegium sind aufgrund persönlicher Dispositionen bereit, Bindungen sowohl an eine Aufgabe/ein Thema als auch an Personen einzugehen. 2. Diese Personen werden durch die Leitung, d.h. funktional abgesichert, zu einer oder mehreren Gruppen verbunden und entwickeln eine Gruppenidentität. 3. Diese Gruppe erhält Auftrag/Ziel und Ressourcen. 4. Die Art der Aufgabenerfüllung wird der Dynamik der Gruppe überlassen. 5. Die Gruppe wird in dieser Dynamik unterstützt. 6. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden funktional abgesichert, d.h., die Umsetzung wird über verbindliche Vereinbarungen in der gesamten Organisation ermöglicht. 7. Die Erfahrungen werden gesichert und dienen als Basis für die Weiterentwicklung.
(8) Einbettung der Erkenntnisse aus der Rückbindung der Theorie zur Struktur des Entwicklungsthemas an die Empirie im Rahmen der Theorie des kommunikativen Handelns (vgl. Habermas 1995a; vgl. Habermas 1995b)	<p>Kommunikatives Handeln ist eine Interaktion, die Aktivierung, d.h. die Aufforderung des Anderen zum Handeln, zum Ziel hat. Diese Art der Erfolgsorientierung ist die Voraussetzung für Verständigung.</p> <p>Verständigung passiert auf Basis von Akzeptanz der Geltungsansprüche und deren Gewährleistung.</p> <p>Dafür bildet die in die Organisation eingebettete rangdynamische (Arbeits-)Gruppe einen idealen Rahmen.</p>

Abbildung 14: Erkenntnisse zum Entwicklungsthema Teamarbeit im Kollegium

4.3 Entwicklungsthema 3: Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Lernenden

(1) Das dritte zentrale Entwicklungsthema sprang im Gegensatz zu den ersten beiden nicht gleich ins Auge. Es zeigte sich weder bei den Besuchen der Schulen unmittelbar, noch wurde es in den Interviews gleich zu Beginn angesprochen. Meine Einstiegsfrage fokussierte die im subjektiven Erleben zentralen Entwicklungsereignisse im Modellversuch Neue Mittelschule. Die zunehmende Selbstständigkeit der Lernenden zeigte sich selten in punktuellen Ereignissen. Es war eher ein langsamer Prozess, ein vorsichtiges Loslassen von Seiten der Lehrenden, gekoppelt mit der Bereitschaft, sich von der Wirkung eines Impulses überraschen zu lassen. In den Interviews kam das Thema immer wieder über eine solche Episode der Überraschung zur Sprache. Meist wurde es zunächst über eine freudige Überraschung angesprochen. Die Schülerinnen und Schüler zeigten sich bei der Nutzung von Freiräumen im Lernprozess besonders aktiv, experimentierfreudig und begeistert. Die Arbeitsergebnisse waren teilweise exzellent. Oft wurde in der Folge aber auch von Erfahrungen berichtet, die Zweifel daran aufkommen ließen, dass die Ermutigung zu mehr Eigenverantwortung auch tatsächlich langfristig erfolgversprechend sei. Das Thema war rückblickend betrachtet sehr von Zwischentönen geprägt.

Ein anderes Bild zeigen die Dokumente zur standortspezifischen Schulentwicklung. In allen Schulen nimmt das Thema „Neue Lernkultur“ breiten Raum ein und dabei wird der Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Lernenden zentrale Bedeutung zugeschrieben. Die Wege der Umsetzung werden in den Konzepten jedoch nur vage beschrieben. Vorab erscheint das Thema der Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Lernenden als deutliches Postulat, rückblickend als äußerst schwierige Hürde auf dem Weg zu einer tatsächlich von einer neuen Lernkultur geprägten Neuen Mittelschule.

(2) Welche Rahmenbedingungen wirkten auf dieses Entwicklungsthema ein? Aus den Erläuterungen zur Einführung des Modellversuchs Neue Mittelschule ist zu entnehmen, dass § 7a SchOG Absatz (3) „*die für die Modellversuche wesentlichen pädagogischen Bestimmungen*“ (Parlament d. Rep. Österreich 2007, Vorblatt und Erläuterungen S3) benennt. Hier ist als einzige alle Schülerinnen und Schüler betreffende verbindliche

Maßnahme vorgeschrieben, „*dass hinsichtlich der Leistungen jedes Schülers zumindest zwei Mal pro Unterrichtsjahr eine ergänzende differenzierende Leistungsbeschreibung zu erfolgen hat*“ (BGBl. I 26/2008). Die Erläuterungen führen weiters dazu aus:

„Darin sollen mit hoher Motivationswirkung die verschiedenen Begabungen herausgearbeitet werden und auf deren Basis der Leistungsstand aufgezeigt werden. Besondere Bedeutung wird in diesem Zusammenhang auch der Beratung zukommen, wie die Leistungen individuell noch gesteigert werden können.“ (Parlament d. Rep. Österreich 2007, Vorblatt und Erläuterungen S4)

In Bezug auf das nun im Fokus stehende Entwicklungsthema ist das eine deutliche, weil verbindlich umzusetzende, aber wenig konkrete Vorgabe. In ihrem Rahmen können Eigenverantwortung und Selbstständigkeit angesprochen werden, müssen aber nicht. Ähnlich verhält es sich mit der bereits in Kapitel 4.2 beschriebenen Verpflichtung zum Teamteaching. Es schafft Raum und Möglichkeiten, die Eigenverantwortung und Selbstständigkeit der Lernenden zu fördern, kann aber ebenso für eine engere Führung im Lernprozess genutzt werden. Der Gesetzgeber hat somit für dieses Entwicklungsthema Möglichkeiten geschaffen, aber keine Vorgaben in diese Richtung gemacht.

Anders agierte die Entwicklungsbegleitung sowohl im Bund als auch im Land Burgenland. Die bundesweit regelmäßig stattfindenden Lernateliers stellten das Konzept des Lerndesigns in den Vordergrund. *„Das Lerndesign-Modell der NMS-Entwicklungsbegleitung basiert auf ‚Understanding by Design‘ von McTighe und Wiggins“* (Rechnungshof 2013, 55, Fußnote 27). Ziel dieser Treffen war es, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu befähigen, sog. Lerndesigns zu erstellen.

„Das 1- bis 2-seitige Produkt Lerndesign besteht aus Kernideen und Kernfragen, die die Lernwege von Einzelnen begleiten und gleichzeitig den gemeinsamen Nenner der Klassengemeinschaft bilden. Lernziele konkretisieren, was die Schüler/innen wissen, verstehen und tun können sollen. Vordefinierte Aufgaben und Kriterien für die Leistungsbeurteilung, welche im Einklang mit den Lernzielen sind, runden das Lerndesign ab. Diese Abbildung vom Wesentlichen ist ein Leitfaden für den Unterricht. Es steuert, was und wie beurteilt wird, wie Materialien und Lehrwerke eingesetzt werden, welches Wissen, Verstehen und Tun-Können im Voraus erhoben werden, sowie methodisch-didaktische Entscheidungen über Lehr- und Lernprozesse. So werden Lehr- und Lernprozesse nach dem Prinzip ‚vom Ende her‘ mit dem unverhandelbaren Ziel stets vor Augen möglich und Freiraum für Lehrenden und Lernenden auf dem Lernweg geschaffen.“ (NMS-Bibliothek o. J.)

Die Seminare wurden von den Befragten als anregend und bereichernd beschrieben, das Konzept Lerndesign allerdings als sperrig und schwer umsetzbar.

Auch im Burgenland wurden in der Fortbildung Schwerpunkte in Richtung Eigenverantwortung der Lernenden gesetzt. Dabei wurden die Fortbildungen zur „Klippert-Methode“ von vielen Schulen als sehr hilfreich beschrieben. Klippert stützt sein Konzept, aufbauend auf seiner eigenen Schülererfahrung in einer einklassigen Volksschule *„in einem 200-Seelen-Dorf in Nordhessen“* (Klippert 2010, 11), auf die Überzeugung, dass eine große Heterogenität der Lerngruppe eine Chance und kein Handicap ist. Er setzt dabei allerdings voraus, dass *„die pädagogischen Konzepte, Rahmenbedingungen und Fördermaßnahmen stimmen“* (ebd., 15). Im Mittelpunkt der nach ihm benannten Methoden stehen kooperatives Lernen, Kompetenzorientierung und konsequenter Arbeitsunterricht (vgl. ebd., 19). *„Der Grundgedanke dabei: die Schuler/innen müssen möglichst oft in wechselnder Zusammensetzung an gleichen oder ähnlichen Aufgaben arbeiten und sich wechselseitig helfen, kontrollieren und erziehen. Das sichert Lehrerentlastung und inspiriert und integriert die unterschiedlichen Schülertalente.“* (Ebd.)

Zusätzlich wirkte sich im Burgenland die allgemeine Entwicklung und gezielte Förderung des E-Learnings positiv auf dieses Entwicklungsthema aus. Die gezielte Nutzung der Lernplattform „LMS“ eröffnete neue Wege beim Lernen, die auch in Richtung vermehrter Eigenverantwortung und Eigeninitiative genutzt wurden. Die Möglichkeit, den Schulstandort für seine E-Learning-Standards zertifizieren zu lassen (eLSA-Zertifizierung), schuf an einzelnen Schulen zusätzliche Anreize und wirkte als Entwicklungsmotor.

(3) Wie wirkten alle diese Rahmenbedingungen in Bezug auf das Entwicklungsthema Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Lernenden konkret an den Schulen? Zunächst wurde an vielen Standorten im Burgenland die gewohnte Struktur des Unterrichts mit dem Ziel aufgebrochen, dadurch Eigenverantwortung und Selbstständigkeit der Lernenden zu fördern. Dies geschah in dreierlei Hinsicht:

1. Im Kollegium wurde, wie bereits in Kapitel 4.2 erwähnt, eine schulautonome Stundentafel entwickelt (vgl. Lehrpläne Hauptschulen 2008). Durch Kürzung der Zahl der Unterrichtseinheiten im vorgegebenen Fächerkanon wurden Unterrichtseinheiten frei für Neues. Eine Schule konnte maximal über 10 Wochenstunden (5.-8. Schulstufe) frei und auf Basis eigener Konzepte verfügen

(vgl. Kap. 4.2 (2)). Dieses Kontingent wurde in den seltensten Fällen voll ausgeschöpft, vor allem, weil man Englisch, Deutsch und Mathematik nicht auf das gesetzliche Minimum reduzieren wollte, aber es entstanden an vielen Schulen schulautonome Fächer wie „Soziales Lernen“, „Freiarbeit“ oder „Lernzirkel“. Die Erfahrungen in diesem Bereich sind durchwegs positiv, die „neuen Fächer“ haben sich an vielen Standorten etabliert und wurden weiterentwickelt.

2. An vielen Schulen wurde die fixe Abfolge von Unterrichtseinheiten zu je 50 Minuten mit jeweils 5 Minuten Pause (und einmal am Tag eine große Pause mit 15 Minuten) zugunsten einer anderen Verteilung der Unterrichtszeit aufgelöst. Durch längere unterbrechungsfreie Lernzeiten erhoffte man sich, einerseits ausreichend Zeit für Prozesse zu haben und andererseits die Konzentration an einem Tag weniger aufzusplitten und mehr zu bündeln. Zusätzlich wurde an vielen Schulen durch eine Neustrukturierung der Unterrichtszeit ein Freiraum geschaffen, der meist zu Beginn des Tages als „Tagesbesprechung“ oder „Morgenkreis“ genutzt wurde.

Konkret muss man sich das folgendermaßen vorstellen: Die Unterrichtseinheit wird von fünfzig auf fünfundvierzig Minuten reduziert. Einfache Einheiten sind für Arbeiten, die hohe Konzentration erfordern, ausreichend lang. Doppelte Einheiten haben dann 1,5 Stunden (90 Minuten) und bieten ausreichend Zeit für Erarbeitungs-, Übungs- oder Gruppenprozesse. Rechnerisch wird den Lernenden durch diese Reduktion bei 120 Wochen-Unterrichtseinheiten in vier Jahren die Lernzeit um insgesamt 600 Wochen-Unterrichtsminuten oder 150 Wochen-Unterrichtsminuten pro Jahr reduziert. Mit einer täglichen 30-Minuten-Einheit (Morgenkreis, Tagesbesprechung, Methodentraining etc.) wird diese Lücke wieder geschlossen und das gesetzlich vorgeschriebene Soll erfüllt. Als zusätzlich positiver „Nebeneffekt“ dieser Maßnahme ergibt sich, dass durch die Reduktion der Unterrichtseinheit um fünf Minuten auch bei den Lehrenden Arbeitszeit „frei“ wird, die dann gezielt in speziellen Förderprogrammen wieder eingebracht wird. Die Erfahrungen in diesem Bereich sind sehr gegensätzlich. An manchen Standorten ist die Zufriedenheit groß und diese Art der Struktur nicht mehr wegzudenken. An anderen Standorten hat sich diese Struktur nicht bewährt und wurde wieder

abgeschafft. Entscheidend dafür war, wie der beträchtliche verwaltungstechnische und dienstrechtliche Aufwand bewältigt wurde und wie sehr die damit verbundenen Möglichkeiten in der pädagogischen Arbeit im ganzen Kollegium begrüßt wurden.

3. Verwandte Inhalte wurden entweder in Projekten oder in sog. Lernfeldern zu fächerübergreifendem Unterricht gebündelt. Projekte wurden temporär durch den Zusammenschluss mehrerer Fächer durchgeführt und von den jeweiligen Fachlehrerinnen und -lehrern betreut. In Lernfeldern wurde der fachübergreifende Unterricht ganzjährig durchgeführt. Konkret gab es dazu zwei Varianten:
 - Das Lernfeld wurde in der schulautonomen Studentafel ausgewiesen. In dieser Variante war das Lernfeld gut verankert, aber auch fixiert.
 - Das Lernfeld wurde in der schulautonomen Studentafel nicht als solches ausgewiesen, sondern über die Lehrfächerverteilung und den Stundenplan gebildet. Konkret heißt das, dass jene Fächer, aus denen das Lernfeld gebildet wurde, vom selben Team und in benachbarten Unterrichtseinheiten unterrichtet wurden. In dieser Variante war das Lernfeld weniger gut verankert, konnte aber entsprechend der jeweiligen Situation im Jahrgang auch flexibler gehandhabt werden.

Durch die eben beschriebenen Maßnahmen wurde der organisatorische Rahmen geschaffen, im Unterricht auch inhaltlich andere Akzente zu setzen. Diese stehen in engem Zusammenhang mit dem Entwicklungsthema Selbstständigkeit und Eigenverantwortung und werden im Folgenden kurz zusammengefasst.

Es wurden bestimmte Lernzeiten außerhalb des konkreten Fächerkanons für den Erwerb und die Erweiterung sog. überfachlicher Kompetenzen reserviert. Da diese überfachlichen Kompetenzen als Grundlage des Lernens in den Fächern angesehen wurden, bildeten diese Lernzeiten oft den Ausgangspunkt im Schuljahr, zu Beginn eines neuen Unterrichtsabschnitts und auch am Schultag. In diesen Einheiten wurden die Grundlagen für den weiteren Lernprozess gelegt. In jedem Fall kam dabei dem Lernen in und mit der Gruppe eine zentrale Bedeutung zu. Die Gruppe bildet den Rahmen für Selbstständigkeit und Eigenverantwortung.

Es wurden auf unterschiedlichste Art Zeiten für freies und individuelles Lernen reserviert. In jedem Fall gab es klare Vorgaben für den Lernprozess, klare Regeln, die diese Lernphasen strukturierten, und ein institutionalisiertes Feedback zum Arbeitsergebnis. Innerhalb dieser Vorgaben waren die Lernenden gefordert, selbstständig und auf Basis von Eigenverantwortung sich den Zielen auf eigenen Wegen anzunähern. Graphisch lässt sich das Gesagte wie folgt darstellen:

Struktur	Ziel
Neue Maßnahmenführen zu neuen Lernformen.	
Schulautonome Studentafel - Neue „Fächer“	>>>>>> >>>>>> Lernzeiten außerhalb des vorgegebenen Fächerkanons
Schulautonomer Stundenplan - Neue zeitliche Einteilung	>>>>>> >>>>>>
Lernfelder und Projekte - Neue fächerübergreifende Aufgabenstellungen	>>>>>> >>>>>> Individuelle Lernzeiten

Abbildung 15: Strukturelle und inhaltliche Umgestaltung des Unterrichts

	Vorgegebener Fächerkanon	Fächerübergreifend bzw. „überfachlich“
Gemeinsame Lernzeit	vorhanden	neu (bzw. verstärkt)
Individuelle Lernzeit	neu	neu

Abbildung 16: Innovation im Unterricht

Diese neue inhaltliche Ausrichtung warf, wie bereits in Kapitel 4.1 erwähnt, ein neues Licht auf den Leistungsbegriff. Unter der Bedingung der Eigenverantwortung mussten die Ziele, die Arbeitsmöglichkeiten und die Kriterien, nach denen das Arbeitsergebnis bewertet werden soll, klar und transparent dargelegt werden. Portfolios, Gruppenreferate und Projekte, eine sog. „Minifacharbeit“ oder gar ein Jahresprojekt, brauchten klare Vorgaben und, und das erwies sich als besonders schwierig, es brauchte ein Konzept, wie sehr unterschiedliche Arbeitsweisen und in der Form sehr unterschiedliche Arbeitsergebnisse in einen gemeinsamen Bewertungsrahmen integriert werden konnten. Hier war einerseits die Orientierungslosigkeit, andererseits die Entwicklungsbegeisterung groß und die Ergebnisse entsprechend vielfältig. Die Zielvorgaben wurden Arbeitsplan, Anforderungskatalog, Lernzieleliste oder Kompetenzraster genannt und dienten neben verschiedenen Formen des Gesprächs (Gruppenfeedback, Selbstbild-/Fremdbildeinschätzung, Kinder-Lehrer-Elterngespräch, SchülerInnensprechtage) einerseits als Vorgabe und andererseits als Rahmen für strukturierte Reflexion.

Hinsichtlich einer vermehrten Eigenverantwortung und Selbstständigkeit der Lernenden zeigt sich somit, dass zunächst mit Maßnahmen zur Veränderung der äußeren, zeitlichen Struktur die Voraussetzungen geschaffen wurden. Danach wurde der Unterricht inhaltlich neu definiert und schließlich die zur Umsetzung notwendigen inneren Strukturen geschaffen. In den Interviews wurden die damit gemachten Erfahrungen, wie bereits zu Beginn erwähnt, sehr differenziert und gleichzeitig unklar dargestellt. Man hatte so viele verschiedene Erfahrungen gemacht, Erfolge und Enttäuschungen erlebt, dass es dazu kein klares Bild gibt. Anders gesagt: Das Gemeinsame liegt in dieser Ambivalenz. Ich möchte sie kurz zusammenfassen:

- Mit den beschriebenen Maßnahmen wurden für alle Kinder Lernumgebungen und Lernvoraussetzungen geschaffen, die nur für einen Teil der Kinder in ihren Familien selbstverständlich waren. Es zeigt sich hier wieder der bereits in Kapitel 4.1 genannte Aspekt des Ausgleichs bei den Voraussetzungen. Dieser Aspekt wurde einhellig als positiv erlebt. Mit fortschreitendem Modellversuch wurde aber auch vielerorts die Annahme als bestätigt angesehen, dass dieser Ausgleich nur innerhalb bestimmter Grenzen möglich ist. Hier ist wieder entscheidend, welche Bedeutung der Begriff „Niveau“ hatte (siehe Kap. 4.1 (4)).

- Mit den Maßnahmen wurde bei sehr vielen Kindern Begeisterung, Interesse und Ehrgeiz in einem äußerst erfreulichen Umfang geweckt. Das bewirkte Motivation und unterstützte die Eigeninitiative. Die Lernenden erlebten sich selbst als kompetent und wirksam. Das wiederum stärkte das Selbstvertrauen und die Eigenverantwortung. Auf diese Weise kam eine positive Dynamik zustande, die in ihrem Ausmaß und in ihrer Breitenwirkung viele überraschte. Diese Eigendynamik verstärkte aber nicht selten, und darin lag ein Problem, die Heterogenität in der Gruppe. Die entstehende Vielfalt musste, so wurde es zumindest erlebt, auch in Grenzen gehalten werden, um bewältigbar zu bleiben. Diese Grenzen waren keineswegs fix, standen laufend zur Diskussion, und damit wurde ein Zustand geschaffen, der mal verunsichernd, mal herausfordernd erlebt wurde.
- Mit den Maßnahmen wurden Situationen geschaffen, die an die Lehrenden selbst große Lernanforderungen stellten. Das war unproblematisch, solange die Entwicklungsarbeit von jenen umgesetzt wurde, die an der Konzeption beteiligt waren. Problematisch wurde es, sobald mit fortschreitendem Modellversuch eine Situation erreicht wurde, in der die Umsetzung von Personen gewährleistet werden sollte, die an der Konzeption nicht teilhaben konnten.
- Mit den Maßnahmen wurden auch Situationen geschaffen, die den Lehrenden einen Verlust an Kontrolle und damit nicht selten einen Verlust an Sicherheiten bescherte. Weil Menschen in fordernden Situationen nicht einfach auf notwendige Sicherheiten verzichten können, stellte sich einerseits die Frage, welche Sicherheiten wirklich notwendig sind, und andererseits, wie die verlorenen Sicherheiten ersetzt werden können.

Zusammenfassend kann man sagen: Der Wechsel von einem Unterricht, der sich am zu vermittelnden „Stoff“ orientiert, zu einem Unterricht, der für alle die Erreichung eines festgelegten Lernziels auf Basis unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und mittels unterschiedlicher Lernwege anstrebt, war ein weiterer Paradigmenwechsel. Er war insofern schwerer umzusetzen (als die Teamarbeit), weil er auch die Lernenden und deren

Umfeld einbezog, anders forderte. In dem Maß, wie das auf Zustimmung stieß und gelang, wurde es als „Quantensprung“ erlebt und die Lernenden entwickelten weitreichende Eigeninitiative und übernahmen Verantwortung für ihren Lernprozess. Da, wo die Erwartungen dem vollkommen entgegenstanden und die neuen Formen nicht als Chancen begriffen werden konnten, wurde es als Überforderung erlebt oder gar als „der falsche Weg“ gesehen.

(4) Fragt man auch hier, anhand welcher Objekte im Sinne Blumers (vgl. Blumer 2013, 127ff) dieses Entwicklungsthema verhandelt wurde, so zeigen sich auch hier drei zentrale Begriffe. Sie bildeten den Kern der Auseinandersetzung, um den das Thema Selbstständigkeit der Lernenden verhandelt wurde:

- Verantwortung
- Vielfalt
- Ziel.

Diese zentralen Begriffe überraschen nicht. Selbstständigkeit geht mit der Übernahme von Verantwortung einher, im selbstständigen Agieren tritt Vielfalt in unterschiedlichster Weise hervor und schlussendlich stellt sich die Frage: Wohin führt das? Da gerade dieses Entwicklungsthema sehr emotional diskutiert wurde, viele Hoffnungen, aber auch Enttäuschungen damit verbunden sind, zeigten sich auch diese Objekte vielschichtig. Sie werden nun in knapper Form beschrieben.

Ich habe bereits erwähnt, dass viele der Ideen, die diskutiert und teilweise auch umgesetzt wurden, die Vorstellung von dem, was es heißt, Lehrer oder Lehrerin zu sein, zum eigentlichen Gegenstand der Verhandlungen machten, dass mit der Änderung dieser Vorstellungen ein Verlust an Kontrolle im gewohnten Sinn einherging, und das warf das Thema Verantwortung zunächst aus der Perspektive der Lehrenden auf.

In welcher Weise bin ich verantwortlich, wenn ich Verantwortung abgebe? Einerseits wurde immer klarer, dass der Kern der sog. neuen Lernkultur darin bestand, dass gutes und nachhaltiges Lernen nicht durch die Lehrenden „erzeugt“ werden kann. Mit der Anerkennung, dass Lernen ein höchst individueller Aneignungsprozess ist, der initiiert, gelenkt, begünstigt, verstärkt, begleitet werden kann (vgl. u.a. Schrittmesser 2012; vgl. Priebe 2013), stellten sich auch Teile des bisherigen Berufsbildes und Professionsverständnisses in Frage. Das wurde am Begriff Verantwortung abgearbeitet.

Die zentralen Fragen dabei waren:

- Wofür bin ich immer noch verantwortlich, wenn ich die Verantwortung abgegeben habe?
- Können die, an die ich die Verantwortung abgeben möchte, diese auch wahrnehmen und was kann sie dabei unterstützen?
- Was kann diejenigen, die Verantwortung übernehmen sollen/müssen, in die Lage versetzen, das auch in zielführender Weise zu tun?

Die Verantwortungsübernahme durch die Lernenden zeigte sich in drei unterschiedlichen Formen:

- Zunächst ging es darum, dass jeder Lernende im Rahmen seiner Möglichkeiten Verantwortung für seinen Lernprozess zu übernehmen hatte. Stand etwas zur Wahl, so musste die Auswahl individuell getroffen werden. Wurde ein komplexer Arbeitsauftrag übernommen, so musste er entsprechend der Vereinbarung erfüllt werden. Wurde die Kontrolle von außen reduziert, so musste die Selbstkontrolle die Abläufe gewährleisten.
- Es zeigte sich bald, dass bei dieser eher freien Art des Lernens der Gruppe, in der man lernt, eine besondere Bedeutung zukam. Sie stellte die Lernpartner, sie ermöglichte Arbeitsteiligkeit und sie bot gleichzeitig den Raum für Reflexion. Damit kam ein weiterer Verantwortungsträger hinzu. Die Gruppe als soziales Gefüge musste auch Verantwortung für jedes ihrer Mitglieder übernehmen.
- Nun besteht eine Gruppe aus einzelnen Mitgliedern. Der einzelne junge Mensch muss daher auch bereit und in der Lage sein, Verantwortung für die Gruppe, der er angehört, ihren Zusammenhalt, ihr Funktionieren im Innen und ihre Bewegung nach außen zu übernehmen.

Funktionierende Gruppen (Teams) auf Seiten der Lehrenden konnten diese schrittweise Übertragung der Verantwortung an die Lernenden leichter bewältigen. Die Sicherheit, die aus der Gruppe kam, kompensierte die Unsicherheit, die mit dem teilweisen Abgeben von Verantwortung einherging. Zudem stellte sich dieser Prozess als nicht linearer dar. Es gab positive Überraschungen. Schülerinnen und Schüler zeigten sich in einer Reife der Verantwortlichkeit, die man ihnen nicht zugetraut hätte. Es gab aber auch Ent-

täuschungen und Rückschläge, weil Lernende nicht in der Lage waren, die angebotenen Räume und Möglichkeiten zielführend zu nutzen. Diese Erfahrungen bezogen sich natürlich nicht immer auf die Gesamtheit der Gruppe und das leitet über zum zweiten zentralen Objekt Vielfalt.

Die allgemein anerkannte Metapher war: Viele Wege führen zum selben Ziel. Die Annahme, dass die Kinder unterschiedlich sind, dass der beste Weg der „eigene Weg“ ist und dass die Lernangebote daher vielfältig sein sollten, war ebenso selbstverständlich wie nicht hilfreich. Die Schwierigkeit bestand vielmehr darin, Angebote zu entwickeln, die geeignet waren, das, wozu die Lernenden fähig waren, zur Entfaltung zu bringen. „Anything goes“ war kein Erfolgversprechen, weil es, und damit verknüpft sich das Thema Vielfalt mit dem Thema Verantwortung, ja um junge Menschen geht, denen das, was sie sind, und das, was sie werden können, noch nicht in ausreichendem Maß bewusst ist, um ihnen die volle Verantwortung für das, was sie brauchen und was für sie zielführend ist, überlassen zu können.

Das Thema Vielfalt war daher ein paradoxes. Einerseits war die Ausweitung der Möglichkeiten das Thema, andererseits ging es darum, in der Umsetzung diese Möglichkeiten wieder so einzuschränken, dass sie machbar und, wenn auch in Varianten, zielführend waren. Konkret bedeutete das Angebot unterschiedlicher Lernwege eine Variation bei den Methoden, bei der Arbeits- und Lernumgebung und der Form der Leistungserbringung. Das Objekt Vielfalt war ein, könnte man sagen, „pulsierendes“. War zu wenig Vielfalt im Blick, boten sich keine konkreten Möglichkeiten der Variation. War aber die volle Vielfalt im Blick, musste sie umgehend reduziert werden, um konkret bereichernd wirken zu können. Das ständige Entwerfen, Ausloten und Verwerfen von Möglichkeiten wurde als ermüdend erlebt. Viele Lehrende fühlten sich darin auch „vom System“ zu wenig unterstützt. Freiheit, das war der Tenor, braucht einen klaren, stabilen Rahmen. Innerhalb dieses Rahmens kann sich die Freiheit entfalten. Diesen Rahmen, der der Vielfalt Raum gab, konnten viele nicht erkennen, das verunsicherte sie und diese Verunsicherung untergrub die Motivation. Ein zentrales Element für einen derartigen Rahmen ist die stabile und klare Zielformulierung, womit wir beim dritten Objekt angekommen wären.

In dem Maß, wie das Ziel des Modellversuchs klar und stabil gewesen wäre, hätte dieses auch der pädagogischen Arbeit einen klaren Rahmen geben können. Das Ziel des Modellversuchs und die Rahmenbedingungen, unter denen er stattfand, haben sich aber

aus der Sicht der Befragten mehrfach verändert. Das führte in der Folge zu einer Verunsicherung in Bezug auf die Zielsetzungen, die den Lernenden gegenüber kommuniziert werden konnten. Ich werde diese Entwicklung in Folgenden kurz skizzieren.

Zunächst stellte sich der Modellversuch Neue Mittelschule als ein auf wenige Schulen beschränkter dar. Diese Schulen fühlten sich aufgefordert, mit aller Kraft und Energie eine neue Form der Sekundarstufe 1 zu entwickeln. Sie hatten dafür vermehrte Ressourcen zur Verfügung und waren darauf eingestellt, dass sie sich sowohl einer internen als auch einer externen Evaluation zu unterziehen hatten. Den ersten „Dämpfer“ erlebten viele, als sich zeigte, dass der Modellversuch rasch auf sehr viele Schulen ausgeweitet wurde. Aus ihrer Sicht war klar, dass das Besondere der Entwicklungsarbeit in dieser Breite nicht aufrechterhalten werden konnte. Vor diesem Hintergrund wurde dann (im Jahr 2011) die Nachricht, dass die Neue Mittelschule zur Regelschule umgewandelt werden sollte, nicht als Erfolg und Absicherung der Entwicklungsarbeit empfunden, sondern als deren einschleichendes Ende.

Die Ambivalenz im Objekt Ziel ist diesem Umstand geschuldet. Die „Neue Lernkultur“ war einerseits einer der reichhaltigsten Entwicklungsbereiche. Über den neu verhandelten Leistungsbegriff (siehe Kap. 4.1) wurden (für viele erstmals) Ziele, nicht „Stoff“ (also Themen), formuliert und dokumentiert. Diese Ziele wurden kommuniziert und waren bereits zu Beginn des Lernprozesses transparent. Die Zielerreichung wurde mit lernförderlichen Rückmeldungen begleitet, Fehler und Fragen wurden als Lernimpulse gesehen und die Möglichkeiten der Leistungserbringung sowie die Kriterien der Leistungsbeurteilung wurden so direkt wie möglich an diesen konkreten Zielen ausgerichtet. Das war neu und viele Initiativen wurden als gelungen und erfolgreich erlebt. Natürlich vollzog sich diese Entwicklung an den unterschiedlichen Standorten in unterschiedlichen Schritten und Tempi. Es konnte nicht alles gleichzeitig bearbeitet werden und die Entwicklungen waren nicht linear. Im Prozess mussten Brüche zwischen „alt und neu“ bewältigt werden, aber dennoch (oder gerade deshalb) blicken viele mit Stolz und Freude auf diese Entwicklungsphase zurück.

Die sich verändernden Rahmenbedingungen haben jedoch, so wurde es erlebt, der Freiheit den sicheren Boden genommen. Die Verunsicherung in Bezug auf das „große Ziel“ hat auf unzählige „kleine Ziele“ durchgeschlagen. Die Entwicklungsarbeit kam ins Stocken, lang, bevor der Modellversuch 2012 formal beendet und die Neue Mittelschule als eine Form der Regelschule gesetzlich geregelt wurde.

(5) Was hier deutlich zum Ausdruck kommt, und dabei zeigt sich das zentrale Objekt in diesem dritten Entwicklungsthema, ist die Bedeutung von Vertrauen. Verantwortung kann man nur wahrnehmen, wenn Vertrauen vorhanden ist, denn die Verantwortungsübernahme setzt voraus, dass diese zugetraut wird. Diesem Zutrauen liegt Vertrauen in die Bereitschaft, die Fähigkeit, die Verlässlichkeit zugrunde.

Vielfalt kann man nur nutzen, wenn Vertrauen vorhanden ist, denn die Nutzung der Vielfalt setzt voraus, dass die dafür zu treffenden Entscheidungen respektiert werden. Diesem Respekt liegt Vertrauen in die Ernsthaftigkeit, die Entschlusskraft, die Verbindlichkeit zugrunde.

Ziele sind nur dann welche, wenn man in ihre Stabilität während des Prozesses vertrauen kann, denn die Aufnahme einer Bewegung in Richtung eines Ziels setzt voraus, dass das Ziel erkennbar bleibt. Dieser Erkennbarkeit liegt Vertrauen in die Sichtbarkeit, die Offenlegung, die Transparenz des Ziels zugrunde.

Betrachtet man diese Verbindungen zwischen den Objekten Verantwortung, Vielfalt und Ziel und dem zentralen Objekt Vertrauen, so zeigen sie sich auf zwei Ebenen:

- Auf der Ebene der Systementwicklung kann die angestrebte Weiterentwicklung des österreichischen Schulsystems nur auf Vertrauen basierend funktionieren. Hier geht es um das Vertrauen, das die handelnden Personen auf allen Systemebenen untereinander haben, entwickeln, pflegen.
- Auf der Ebene der Lernenden und ihrer individuellen Lernprozesse zeigt sich, dass auch hier die angestrebte individuelle Weiterentwicklung auf individuellen Wegen, aber zu einem gemeinsamen Ziel, Vertrauen voraussetzt. Hier geht es um das Vertrauen, dass Entwicklungen nicht nur von außen gesteuert, sondern auch aufgrund einer inneren Steuerung zum Ziel führen.

Für das in diesem Kapitel behandelte Thema der Selbstständigkeit und der Eigenverantwortung der Kinder im Lernprozess ist der zweite Aspekt besonders interessant. Ich werde mich daher bei den theoretischen Betrachtungen zum zentralen Objekt Vertrauen darauf beziehen.

(6) Vertrauen ist in zwei wirkmächtigen Theorien der Entwicklungspsychologie des zwanzigsten Jahrhunderts ein zentraler Begriff. In der ersten Hälfte des zwanzigsten

Jahrhunderts waren es Sigmund Freud, seine Tochter Anna Freud und zahlreiche Schülerinnen und Schüler, die mit der Psychoanalyse, der Vorstellung von kindlicher Entwicklung und vom Lernen weitreichende und neue Impulse gaben. In der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts gelang dies dem Schweizer Psychologen Jean Piaget, der mit seinem Ansatz der epistemologischen Genetik die Entwicklungspsychologie außerordentlich beeinflusste. Beiden Theorien gemeinsam ist, dass sie Entwicklung als einen Reifungsprozess verstehen, der einem phylogenetischen Entwicklungsziel folgt. Beide Theorien unterscheiden sich, und das ist für unser Thema bedeutsam, dadurch, dass die Psychoanalyse darauf aufbaut, dass das Kind in seiner Entwicklung auf Erfahrungen reagiert, während Piagets Theorie davon ausgeht, dass entwicklungsfördernde Erfahrungen vom Kind aktiv angesteuert werden. (Vgl. Mussen et al. 1981, 40ff) Vertrauen nimmt in beiden Theoriegebäuden eine zentrale Rolle ein und ich werde dies nun so weit darstellen, wie es mir für das Thema dieses Kapitels hilfreich erscheint.

Erik H. Erikson, 1902 geboren und ein Schüler Freuds, hat den Begriff „*Urvertrauen*“ in der Entwicklungspsychologie geprägt. Einleitend schreibt er in seinen erstmals 1950 publizierten Überlegungen unter dem Titel *Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit*:

„*Das menschliche Wachstum soll hier unter dem Gesichtspunkt der inneren und äußeren Konflikte dargestellt werden, welche die gesunde Persönlichkeit durchzustehen hat und aus denen sie immer wieder mit einem gestärkten Gefühl innerer Einheit, einem Zuwachs an Urteilskraft und der Fähigkeit hervorgeht, ihre Sache ‚gut zu machen‘, und zwar gemäß den Standards derjenigen Umwelt, die für diesen Menschen bedeutsam ist.*“ (Erikson 2000, 56)

Um, wie Erikson es ausdrückt, „*eine Brücke zu schlagen zwischen der Theorie der infantilen Sexualität und unserer Kenntnis des physischen und des sozialen Wachstums des Kindes innerhalb seiner Familie und der Sozialstruktur*“ (ebd., 58f), verwendet er ein „*epigenetisches Diagramm*“ (ebd.), das verdeutlichen soll, „*daß erstens jedes zu diskutierende Problem der gesunden Persönlichkeit **systematisch mit allen anderen verbunden** ist und dass zweitens jedes Problem in irgendeiner Form schon existiert, bevor es normalerweise in seine entscheidende, kritische Zeit eintritt.*“ (Ebd., 59, Hervorh. im Orig.) Als die ersten Komponenten seelischer Gesundheit, die sich in den ersten fünf Lebensjahren entwickeln, identifiziert Erikson „*das Gefühl von **Urvertrauen**, [...] das Gefühl eines **autonomen Willens** und [...] ein Gefühl von **Initiative***“ (ebd.,

59, Auslassungen: N. R.). Dabei versteht er unter Urvertrauen „eine auf die Erfahrungen des ersten Lebensjahres zurückgehende Einstellung zu sich selbst und zur Welt“ (ebd., 62). Wenig später präzisiert er:

„Was wir hier ‚Vertrauen‘ (trust) nennen, entspricht dem, was Therese Benedek mit ‚Zuversicht‘ (confidence) bezeichnet hat. Ich ziehe ‚Vertrauen‘ vor, weil in diesem Wort mehr Naivität und Gegenseitigkeit ausgedrückt ist. Man kann wohl sagen, dass das Kleinkind Vertrauen habe, aber es setzt zu viel voraus, wenn man es zuversichtlich nennt. Vertrauen als Allgemeinzustand besagt nicht nur, daß man gelernt hat, sich auf die Versorger aus der Umwelt zu verlassen, ihre Gleichheit und Beständigkeit, sondern auch, daß man sich selber und der Fähigkeit der eigenen Organe [...] vertrauen kann; daß man sich als genügend vertrauenswürdig betrachten darf, so daß die Versorger nicht auf ihrer Hut sein brauchen oder einen verlassen müssen.“ (Ebd., 69f, Auslassung: N. R.)

Damit wird deutlich, dass Erikson im Vertrauen das erste Bindeglied in der menschlichen Entwicklung sieht. Das gilt sowohl innerpsychisch, weil sich der Mensch über das sich entwickelnde Vertrauen in seinen Körper erstmals als Einheit erlebt, als auch sozial, weil sich der Mensch über das sich entwickelnde Vertrauen stabil mit seiner Umwelt verbunden erlebt.

Erikson verweist damit deutlich auf die Bipolarität des Vertrauens. Es bezieht sich auf ein Außen UND ein Innen und kann seine ganze Kraft nur entfalten, wenn beide Bezugspunkte ausgebildet sind. Jedes nach außen gegebene (geschenkte) Vertrauen kommt nur dann zum Tragen, wenn es bei dem, der vertraut, durch ein Vertrauen nach innen gestützt ist, und es kann seine Wirkung nur entfalten, wenn es bei demjenigen, dem vertraut wird, in einem Vertrauen nach innen seine Resonanz findet. Ich möchte die Erwähnung Eriksons im Zusammenhang mit dem Thema dieses Kapitels mit diesem Hinweis auf die Bipolarität des Vertrauens abschließen, seine auf das epigenetische Diagramm aufbauende Identitätstheorie (vgl. ebd., 123ff) sowie die Kritik daran (vgl. Kaufmann 2005) ausklammern (dieser Diskurs führt zu weit weg vom eigentlichen Thema dieses Kapitels) und mich nun Jean Piaget zuwenden.

Piaget, 1896 in der Schweiz geboren, entwickelte eine Erkenntnistheorie, deren wissenschaftliche Grundlagen die Biologie, die Psychologie und die Philosophie sind (vgl. Piaget/Fatke 1981, 11) und die dem Konstruktivismus, im Speziellen dem frühen personalen Konstruktivismus und der konstruktiv-subjektiven Psychologie, zugeordnet werden kann. (Vgl. Millwood 2013; vgl. Reich 2001, 362ff) Nach Piaget „lässt sich das

Erkenntnisproblem – das sogenannte epistemologische Problem – nicht losgelöst vom Problem der Intelligenzentwicklung betrachten. Es reduziert sich auf die Frage, wie das Subjekt zunehmend fähig wird, Objekte adäquat zu erkennen, das heißt, wie es zur Objektivität gelangt. Diese ist nämlich keine ursprüngliche Eigenschaft, wie es die Empiristen annehmen [...].“ (Piaget/Fatke 1981, 32, Auslassung: N. R.)

Die Verbindung zwischen der Entwicklungspsychologie und der Erkenntnistheorie sieht Piaget darin, dass es zwischen dem Denken des Kindes und dem wissenschaftlichen Denken des Erwachsenen keinen theoretischen Bruch geben darf (vgl. ebd., 39), „*deshalb haben wir die Entwicklungspsychologie zur genetischen Erkenntnistheorie erweitert*“ (ebd.). Für das Thema dieses Kapitels ist interessant, dass Piaget zwar ähnlich wie Freud und Erikson die Entwicklung als ein Durchlaufen von in seiner Abfolge unumkehrbaren Stadien sieht, dass er aber im Gegensatz zum psychoanalytischen Entwicklungsmodell das Subjekt wesentlich aktiver sieht (vgl. auch Mussen et al. 1981, 46).

„Biologische Reifung bahnt lediglich den Weg für mögliche Konstruktionen [...]. Es ist Sache des Subjekts, sie zu verwirklichen. Diese Verwirklichung gehorcht, sofern sie regulär erfolgt, den Gesetzen der Kreoden [notwendige Wege], d.h. eines konstanten und notwendigen Fortschritts in der Weise, dass die endogenen Reaktionen Rückhalt in Umwelt und Erfahrung finden.“ (Piaget/Fatke 1981, 59, Auslassung: N. R., Einfügung: N. R.; vgl. auch 131f)

Piagets Theorie der epistemologischen Genetik basiert bereits in den frühesten Stadien auf dem Vertrauen in die aktive Entwicklung des Subjekts. Sie setzt voraus, dass Lernen nicht als Reproduktion, sondern als eine „*Schritt für Schritt aufbauende Eigentätigkeit*“ (ebd., 63) verstanden wird, bei der die Erfahrung strukturiert und die bisherige Erfahrungswelt reorganisiert werden muss (vgl. ebd., 62f). Zur näheren Erläuterung: Piaget belegt zunächst mit seinen Studien der frühkindlichen Entwicklung, dass der empiristische Blickwinkel, wonach das Subjekt den Inhalt der Erkenntnis „*von außen*“ (Piaget 2010, 45) bezieht, falsch ist.

*„Um nämlich Objekte zu erkennen, muss das Subjekt auf sie einwirken und infolgedessen transformieren: Es muss sie von der Stelle bewegen, verbinden, in Beziehung zueinander setzen, auseinander nehmen und wieder zusammensetzen. Von den elementarsten sensomotorischen Handlungen [...] bis hin zu den kompliziertesten intellektuellen Operationen [...] ist Erkenntnis ständig verknüpft mit Handlungen und Operationen, d.h. mit **Transformationen**.“ (Ebd., 43f, Hervorh. im Orig., Auslassung: N. R.)*

Erkenntnis hat somit nach Piaget seinen Ursprung nicht im Anerkennen externer Informationen, sondern in der Interaktion zwischen Subjekt und Objekt. Daraus folgt, dass die Möglichkeit zur Erkenntnis von Handlungsmöglichkeiten abhängig ist. Die Interaktion zwischen Subjekt und Erkenntnisobjekt wird durch ständig modifizierte Konstruktionen des Subjekts geleitet. Diese Konstruktionen sind aber weder Teil des Objekts, weil sie von Handlungen des Subjekts abhängig sind, noch sind sie Teil des Subjekts, weil dieses das Objekt erst erfahren muss. Sie entstehen durch operatorische Strukturen, die nicht bloß entdeckt, sondern vom Subjekt geschaffen werden, und sie beruhen, nach Piaget, auf zwei Schemata, dem der Assimilation und dem der Akkommodation. Assimilation meint in diesem Zusammenhang die Integration externer Elemente in bestehende Strukturen, der Komplementärprozess, die Anpassung der Struktur an externe Elemente und damit die Bildung neuer Strukturen, wäre die Akkommodation. Die Adaption, der Aufbau einer konkreten und mit der Erfahrung übereinstimmenden Welt-sicht, entwickelt sich in einem Wechselspiel von Assimilation und Akkommodation. (Vgl. ebd., 43ff u. 53ff)

Im Erkenntnisprozess verändert sich somit nicht nur das Subjekt, auch das Objekt erfährt eine Transformation. Piaget schafft damit eine wichtige theoretische Voraussetzung für die sog. Kompetenzorientierung. Nur wenn Lernziele als Kompetenzen, sprich Fähigkeiten, und nicht als Inhalt formuliert sind, ist diese Transformation möglich bzw. gestattet. Piaget führt aber mit seiner Theorie einen weiteren und für das in diesem Kapitel erläuterte Entwicklungsthema bedeutsamen Begriff ein, jenen der „*Äquilibration oder Selbstregulation*“ (ebd., 95). Seinen Studien zufolge kann das ausgewogene Wechselspiel von Assimilation und Akkommodation, und die so entstehenden immer komplexeren Strukturen weder mit Konzepten der Reifung, noch mit Konzepten der Erfahrung oder der sozialen Umwelt hinreichend erklärt werden. Einzig das endogene, aktive Streben nach Ausgleich, nach Reduktion der Spannung zwischen bestehenden Strukturen und Wahrnehmungen, zwischen Welt-sicht und Erfahrung, zwischen Assimilation und Akkommodation erklärt diesen Entwicklungsprozess, ja Piaget geht noch einen Schritt weiter: Er sieht in der Äquilibration jenen Faktor der Entwicklung, der die anderen (Reifung, Erfahrung und soziale Umwelt) koordiniert und organisiert. (Vgl. ebd., 95ff u. 105ff)

Jetzt sind wir im Kern der Sache angelangt. Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung im Lernprozess sind keine methodischen Zugänge, sie sind keine didaktischen Variationen. Ihnen im Lernprozess zentrale Bedeutung zu geben heißt letztendlich, die von Erikson aufgezeigte Bipolarität des Vertrauens nicht außer Acht zu lassen und auf die von Piaget postulierte aktive Entwicklung des Subjekts zu vertrauen. *„Die neuen Methoden sind jene, die dem eigenständigen Wesen des Kindes Rechnung tragen und sich auf die Gesetze der psychologischen Beschaffenheit des Individuums und auf die seiner Entwicklung stützen.“* (Piaget 1974, 113)

Den theoretischen Überlegungen können wir somit für die erneute Befragung der Empirie Folgendes entnehmen:

- Vertrauen hat eine zentrale innerpsychische Funktion. Es gewährleistet, dass sich der Mensch als Einheit erlebt und handlungsfähig ist.
- Vertrauen hat eine zentrale soziale Funktion. Es gewährleistet, dass sich der Mensch mit seiner Umwelt verbunden erlebt und in ihr handlungsfähig ist.
- Überall, wo sich Menschen für die Entwicklung von anderen Menschen verantwortlich fühlen, wird ihr Verhalten letztendlich von ihrer (impliziten) Entwicklungstheorie gesteuert. Die Idee der Eigenverantwortung der Lernenden beruht auf dem Vertrauen, dass der Lernende als Subjekt aktiv seine Weltbezüge strukturiert und reorganisiert.
- Dieses Vertrauen wurzelt in der Gewissheit, dass das lernende Subjekt, unter geeigneten Bedingungen, nicht anders kann, als auf diese Weise zu mehr Objektivität zu gelangen.

(7) Ich möchte nun die Empirie erneut mit diesen vier Aspekten befragen. Da wäre zunächst Vertrauen als stabilisierender Faktor der Person. Dieser Aspekt tritt bei den Interviews in Bezug auf die Lehrenden immer wieder in Erscheinung. In der Entwicklungsarbeit wird entweder aktiv „unsicherer Boden“ betreten oder man wird in „unsicheres Terrain“ geführt. In jedem Fall geht es darum, worauf man sich „einlassen“ kann und was man „loslassen kann“, und es geht um einen „Verlust an Sicherheit“. Wie sich dieser Verlust an Sicherheit auswirkt, hängt stark vom Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit ab, in den Interviews alltagssprachlich als „Selbstvertrauen“ bezeichnet.

Ist dieses Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit gegeben, erschließen sich gerade in unsicheren Situationen immer wieder neue Handlungsräume. Die Unsicherheit wird als Chance erlebt, die Chance als eine reizvolle Herausforderung verstanden. Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter berichteten in zahlreichen kleinen Episoden von ihrer Freude und ihrer Begeisterung, die Freiräume selbstbewusst zu nutzen. Ist dieses Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit weniger ausgeprägt, dann wirkt die Verunsicherung oft lähmend. Die Sicherheit, die im Innen fehlt, wird im Außen gesucht. Häufig steht dann nicht die Frage „Was will ich tun?“ im Vordergrund, sondern die Frage „Was soll, was muss ich tun?“. Hier ist der Punkt, wo die Entwicklungsarbeit stockt.

Ein wesentlicher Punkt der stützenden, stabilisierenden Sicherheit im Umfeld sind die Arbeitsgruppe und die Vorgesetzten. Die Vorgesetzten stabilisieren, stützen und motivieren, indem sie den Handelnden „zutrauen“, die Herausforderung eigenständig und kreativ zu bewältigen. Die Gruppe stärkt, indem die Handelnden erleben, nicht alleine zu sein. Als wesentliche Faktoren des Erfolgs einer Arbeitsgruppe wurden genannt:

- „Zusammenarbeiten“ – Damit war ein gemeinsames Tun und ein gemeinsames Verantworten gemeint.
- „Meine Ansichten artikulieren können und zuhören“ – Damit wurde der verfügbare Raum und die verfügbare Zeit für die gemeinsame Reflexion unterschiedlicher Perspektiven angesprochen.
- „Ordnung im meinem System haben“ – In diesem letzten Punkt wurde deutlich, dass alle auftretenden Fragen zunächst einmal sich selbst zu stellen sind.

All diese Punkte brauchen Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit und die Bereitschaft, sich auf Unsicherheiten einzulassen. Diese Bereitschaft wurde immer wieder dargestellt als die Bereitschaft, sich lange mit Fragen zu beschäftigen, deren Antworten man nicht weiß und deren Antworten sich auch nicht unmittelbar erschließen. Aus einem bisher sicheren „Hantieren“ mit Antworten und dem Vertrauen darauf, dass die Antworten die „richtigen“ sind, wurde ein in vielen Fällen sicheres Hantieren mit Fragen im Vertrauen darauf, dass diese Fragen die „richtigen“ sind, und auch im Vertrauen

darauf, dass diese Fragen zu einer Aktivität der Objektivierung im Piaget'schen Sinn führen.

Hier schließt sich der Kreis, denn diese Objektivierung passiert in erster Linie dann, wenn es jemanden gibt, der einem das auch zutraut. Diese Prozesse wurden sowohl für Lehrerinnen und Lehrer als auch für Schülerinnen und Schüler beschrieben und sie kreisen um den Begriff Vertrauen in seiner innerpsychischen, seiner sozialen und seiner epistemologischen Bedeutung.

In diesem Zusammenhang möchte ich noch einmal den in Kapitel 4.1 beschriebenen Begriff Niveau erwähnen. Das Vertrauen im eben beschriebenen Sinn war bei jenen größer, die Niveau als den spezifischen Ausgangspunkt für einen ergebnisoffenen Prozess sahen. Es war bei jenen geringer, denen Niveau ein begrenzender und zu respektierender Rahmen, eine Begrenzung des Entwicklungspotentials war.

Bei der Suche nach Gemeinsamkeiten, bei der Befragung der Empirie mit Bezug auf das zentrale Objekt Vertrauen fällt auf, dass immer und immer wieder die „Haltung“ angesprochen wurde. Sie müsse einfach stimmen, sie müsse man verändern, damit überhaupt etwas zu bewegen sei. Diese Haltung der Lehrenden den Kindern gegenüber wurde als etwas beschrieben, das entweder „da ist“, das sich durch konkrete Erfahrungen verändert, das sich aber der Wirkung von „Überzeugungsarbeit“ weitgehend entzieht. Das scheint daran zu liegen, dass sich dieses als „Haltung“ bezeichnete Phänomen letztendlich auch als eine Art von Vertrauen entpuppt. Vertrauen wird als etwas beschrieben, das man „gewinnt“, d.h. als etwas, das sich (durchaus begleitet von unterschiedlichen Aspekten der Überraschung und der Freude) zeigt und dessen Wirkung man sich nicht entziehen kann und will.

Worin besteht dieses Vertrauen? Mit Piaget könnte man sagen: Es ist die Gewissheit, dass es zum Wesen des Menschen gehört, „echte Aktivität“ zu entfalten, dass die Beziehung zur Welt durch diese eigenständige Aktivität des Subjekts definiert wird und dass es durch den wechselseitigen Charakter dieser Beziehung unausweichlich zu einem Prozess der Objektivierung kommt. (Vgl. ebd., 115ff) Einfach gesagt: Im eigenständig forschenden Tun kann ein Kind nicht viel falsch machen. In der Unterstützung und Förderung dieser natürlichen Entwicklungskraft kann ein Mensch, dem ein Kind anvertraut ist, nicht viel falsch machen. Das, was von vielen Beteiligten im Modellversuch Neue Mittelschule mit „richtiger Haltung“ bezeichnet wurde, kann als das Vertrauen auf die

von Piaget mit dem Konzept der epistemologischen Genetik beschriebene echte und objektivierende Aktivität des Kindes als Subjekt seiner Handlungen verstanden werden.

(8) Mit diesem Ergebnis stellt sich abschließend die Frage, wie Objektivität (Gültigkeit) mit der Theorie des kommunikativen Handelns (vgl. Habermas 1995a; vgl. Habermas 1995b) erklärt wird. Wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln fasse ich dazu Aspekte aus Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns, in der er sich auch auf Piaget (vgl. Habermas 1995a, 105ff) bezieht, kurz zusammen:

Nachdem Habermas das „*kommunikative Handeln von allen übrigen sozialen Handlungen durch ihren illokutionären Bindungseffekt abgegrenzt*“ (ebd., 410) hat, befasst er sich mit den Geltungsansprüchen, denn die Tatsache, dass die Verständigung gelingt, ist nur der erste Schritt. Er bedeutet, dass soziales Handeln nicht als strategisches Handeln mit offenen oder verdeckten Zielen erfolgt, sondern, dass zwei sprach- und handlungsfähige Subjekte ein Einverständnis darüber erzielen, dass sie das Sprechaktangebot des jeweils anderen akzeptieren (vgl. ebd., 412). Das bedeutet vorerst nicht, dass es auch zu einer „*intersubjektiven Anerkennung eines einzigen, thematisch hervorgehobenen Geltungsanspruchs*“ (ebd.) kommt. Ein derartiges Einverständnis wird auf drei Ebenen erzielt. „*Diese lassen sich intuitiv leicht identifizieren, wenn man bedenkt, dass ein Sprecher im kommunikativen Handeln einen verständlichen sprachlichen Ausdruck nur wählt, um sich **mit** einem Hörer **über** etwas zu verständigen und dabei sich **selbst** verständlich zu machen.*“ (Ebd., 413) Im Folgenden möchte ich diese drei Aspekte näher erläutern:

- Der Aspekt der Richtigkeit:

Hier geht es um den normativen Kontext, in den die Sprechhandlung eingebettet ist. Sie muss, will sie Geltung erlangen und nicht als „Scherz“ verstanden werden, den in der konkreten Situation bestehenden Normen so weit entsprechen, dass sie von allen an der Kommunikation Teilnehmenden anerkannt werden kann.

- Der Aspekt der Wahrheit:

Hier geht es um die Beanspruchung der Existenz dessen, worauf die Sprechhandlung aufbaut. Sie muss von allen an der Kommunikation Teilnehmenden als gegeben oder zumindest möglich anerkannt werden.

- Der Aspekt der Wahrhaftigkeit:

Den dritten Aspekt könnte man auch mit Authentizität umschreiben. Hier geht es um die Anerkennung des privilegierten, subjektiven Zugangs zum Geäußerten durch alle, die an der Kommunikation teilnehmen. (Vgl. ebd., 412f)

Sprechakte, so sie zum Zwecke der Verständigung im Sinne Habermas' erfolgen, dienen durch ihren Anspruch auf normative Richtigkeit der Bestätigung eines gemeinsamen Bezugsrahmens und damit der Bestätigung der Beziehung zwischen den handelnden Subjekten. Sie dienen

- durch ihren Anspruch auf Wahrheit der Verortung in dieser gemeinsamen, intersubjektiv anerkannten Welt und damit der Beschreibung dieser Welt.
- durch ihren Anspruch auf Wahrhaftigkeit der individuellen Manifestation dieser Welt.
- durch ihre Anerkennung der Bestätigung der individuellen Teilhabe an dieser Welt.

Einfach formuliert: Es gibt etwas, das uns betrifft, und ich weiß etwas darüber. Habermas führt weiter aus, dass

„die Akteure, indem sie sich miteinander über etwas verständigen und dabei verständlich machen, nicht umhin können, die jeweilige Sprechhandlung in genau drei Weltbezüge [Richtigkeit, Wahrheit, Wahrhaftigkeit] einzubetten, und für sie, unter jedem dieser Aspekte, Gültigkeit beanspruchen. Wer ein verständliches Sprechaktangebot zurückweist, bestreitet mindestens einen dieser Geltungsansprüche.“ (Ebd., 413, Einfügung: N. R.)

Wie das gemeint ist, erläutert Habermas folgendermaßen:

*„Indem der Hörer einen Sprechakt als unrichtig, unwahr oder unwahrhaftig ablehnt, bringt er mit seinem ‚Nein‘ zum Ausdruck, dass die Äußerung ihre Funktion der Sicherung einer interpersonalen Beziehung, der Darstellung von Sachverhalten oder der Manifestation von Erlebnissen nicht erfüllt, weil sie entweder mit **unserer** Welt legitim geordneter interpersonalen Beziehungen oder mit **der** Welt existierender Sachverhalte oder mit der **jeweiligen** Welt subjektiver Erlebnisse nicht im Einklang steht.“* (Ebd., 413f, Hervorh. im Orig.)

Zunächst kann also zusammengefasst werden,

- dass Verständigung lediglich die Voraussetzungen für kommunikatives Handeln schafft,

- dass das Gelingen der kommunikativen Handlung von der Anerkennung der Gültigkeitsansprüche abhängt, und
- dass diese Gültigkeitsansprüche die Richtigkeit, die Wahrheit und die Wahrhaftigkeit betreffen.

Das erklärt aber kommunikatives Handeln noch nicht als ein „Prinzip der Vergesellschaftung“ (ebd., 452) und belässt die soziologischen Aspekte im Bereich der Weber’schen Theorie der Rationalisierung (vgl. ebd., 205ff), die mehr auf den explizit gewussten Handlungsorientierungen, den Zweck, aufbaut als auf den implizit gewussten Strukturen. Für Habermas sind es aber genau diese implizit gewussten gesellschaftlichen Strukturen, mit denen „ein Hörer vertraut sein muß [sic!], wenn er die wörtliche Bedeutung von Sprechakten verstehen und kommunikativ handeln soll“ (ebd., 452). Damit spannt er den Bogen zur Lebenswelt der Kommunikationsteilnehmer und findet so die Anschlussstelle der Handlungstheorie zur Gesellschaftstheorie: „das Gesellschaftskonzept muß [sic!] an ein zum Begriff des kommunikativen Handelns komplementäres Lebensweltkonzept angeknüpft werden“ (ebd.).

Man muss also die konkreten gesellschaftlichen Bezüge, die Lebenswelt der Kommunikationsteilnehmer kennen, um letztendlich nicht nur Verständigung, sondern auch Gültigkeit im kommunikativen Handeln zu erzielen. Dabei handelt es sich nicht um Wissen, „wenn Wissen dadurch charakterisiert werden kann, dass es begründet und bestritten werden kann“ (Habermas 1995b, 188), sondern um eine Selbstverständlichkeit, mit der der Betroffene zwar vertraut ist, die aber weder artikuliert noch problematisiert wird (vgl. ebd.), weil sie erstens im jeweiligen Kontext keinerlei Probleme aufwirft und zweitens in jenen Bereich, wo kommunikative Äußerungen gültig oder ungültig sein können, nicht hineinreicht (vgl. Habermas 1995a, 451). Habermas zitiert zu diesem Gedanken Wittgenstein mit den Worten: „Wenn das Wahre das Begründete ist, dann ist der Grund nicht wahr, noch falsch.“ (Wittgenstein: *Über Gewissheit*, zitiert nach ebd., 452) Verknüpft man diesen Gedanken mit dem, was zuvor über den Gültigkeitsanspruch ausgeführt wurde, so folgt daraus, dass ein Subjekt die Beziehung zur Welt, in der es lebt, in dreifach unterschiedlicher Weise aufbaut:

- „zu etwas in der objektiven Welt (als der Gesamtheit der Entitäten, über die wahre Aussagen möglich sind); oder

- zu etwas in der sozialen Welt (als der Gesamtheit legitim geregelter interpersonaler Beziehungen); oder
- zu etwas in der subjektiven Welt (als der Gesamtheit der privilegiert zugänglichen Erlebnisse, die der Sprecher vor einem Publikum wahrhaft äußern kann).“
(Habermas 1995b, 183f)

Eine kommunikative Handlung ist also immer gleichzeitig in einen objektiven, einen normativen und einen subjektiven Kontext eingebunden und die Gültigkeit ergibt sich aus der Gültigkeit in jedem dieser Weltbezüge. Habermas schreibt dazu:

*„Kommunikatives Handeln stützt sich auf einen kooperativen Deutungsprozess, in dem sich die Teilnehmer auf etwas in der objektiven, der sozialen und der subjektiven Welt zugleich beziehen, auch wenn sie in ihrer Äußerung thematisch **nur eine** der drei Komponenten hervorheben. [...] So gilt im kommunikativen Handeln die Regel, dass ein Hörer, der einem jeweils thematisierten Geltungsanspruch zustimmt, auch die beiden anderen, implizit erhobenen Geltungsansprüche anerkennt; anderenfalls muß [sic!] er seinen Dissens erklären.“* (Ebd., 184, Hervorh. im Orig., Auslassung: N. R.)

Lebensweltliche Selbstverständlichkeiten, Dinge also, mit denen wir leben, die wir aber nicht explizit wissen, können somit, sobald sie zum Situationsbestandteil und damit bewusst und problematisierbar geworden sind, als Tatsache, als Norminhalt oder als Erlebnisinhalt geäußert, aber immer nur in allen drei Inhaltsebenen als gültig anerkannt werden (vgl. ebd., 189). Umgekehrt braucht eine Situation nur so weit bestimmt zu werden, als dies zu ihrer gültigen Deutung notwendig ist. Jede aus kommunikativem Handeln entstehende Situationsbewältigung besteht somit aus einem unbewussten, lebensweltlichen Wissensvorrat, der unproblematisch ist, und einem kommunikativen Prozess, in dem in kooperativer Deutung die Anerkennung der Richtigkeit, der Wahrheit und der Wahrhaftigkeit entwickelt wird. So entsteht folgendes Wechselspiel:

- Einerseits werden im kommunikativen, vor allem aber kooperativen Prozess die drei unterschiedlichen Weltbezüge (Tatsache, Norm, Erlebnis) verändert. Dadurch verändert sich die gemeinsam geteilte Welt (Vergesellschaftung).
- Andererseits ist das Individuum gezwungen, jenen Raum, der nur dem privilegierten individuellen Zugang offensteht (Erlebnis), vom Prozess der Vergemeinschaftung abzugrenzen bzw. diese Grenze ständig neu zu ziehen. (Vgl. ebd., 186)

Eine Lerntheorie, die auf Eigenaktivität und Verantwortung setzt, in der Gewissheit, dass es dabei zu einer Selbstobjektivierung kommt, vertraut darauf, dass die Gültigkeit im Sinne der Habermas'schen Theorie des kommunikativen Handelns als kooperativer Deutungsprozess entsteht, in dem die jeweils geltenden Tatsachen, die Normen und das innere Erleben einbezogen und schließlich verändert werden. Nachhaltiges Lernen beruht zu einem großen Teil darauf, dass lebensweltliche Gewissheiten problematisiert, bewusstgemacht und schließlich im eben beschriebenen Sinn verändert werden. Voraussetzung dafür ist die Bereitschaft, sein Handeln nicht nach offenen oder versteckten strategischen Zielen zu orientieren, denn das führt zu Kampf (bzw. Anpassung), zur Manipulation oder Täuschung, aber nicht zum Lernen. (Vgl. Habermas 1995a, 446) Voraussetzung dafür ist Vertrauen der Handelnden nach innen und außen. Sind diese beiden Voraussetzungen nicht ausreichend ausgeprägt und verankert, kann die gemeinsame, kommunikative Deutung nicht stattfinden, können die intersubjektiven Weltbezüge nicht hergestellt werden. Es entsteht entweder ein von vielen beschriebener destruktiver Wahrheitspluralismus (nach dem Motto: „*Es kann nicht genug Wahrheiten geben, die sich gegenseitig aufheben*“ (Ulrich 2015)) oder wir haben es mit Objekten (im Sinne Blumers (vgl. Blumer 2013, 127ff)) zu tun, die nicht im kommunikativen Handeln, sondern durch Strategie entstanden sind. Auch das wurde im Modellversuch Neue Mittelschule von einigen erlebt und beschrieben.

Viele haben aber Wege des Lernens beschritten, die sich auf die Theorien von Erikson, Piaget und Habermas zurückführen und in ihnen begründen lassen, und damit, das zeigen die in dieser Studie gesammelten Erfahrungen, die schulische Welt nachhaltig verändert. Schematisch lassen sich die Ergebnisse zum Entwicklungsthema Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Lernenden wie folgt darstellen:

Erkenntnisse zum Entwicklungsthema Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Lernenden	
(1) Einleitung in das konkrete Entwicklungsthema	Das Thema wird über Erlebnisse und Überraschungen angesprochen.
(2) Rahmenbedingungen, unter denen sich das jeweilige Thema entwickelt hat	<ul style="list-style-type: none"> • Es gab den gesetzlichen Auftrag für eine ergänzende differenzierende Leistungsbeschreibung (2x pro Jahr). • Es gab die NMS-Entwicklungsbegleitung des Bundes mit dem zentralen Konzept des Lern-designs. • Es gab die spezifische Entwicklungsbegleitung im Burgenland mit dem Schwerpunkt „Klippert-Methode“ (vgl. Klippert 2010)
(3) Welche Wirkung haben diese Rahmenbedingungen entfaltet?	<ul style="list-style-type: none"> • Schulautonome Stundentafel / Neue Fächer • Neue zeitliche Strukturen • Lernfelder <p>Damit wurden einerseits Lernzeiten außerhalb des konkreten Fächerkanons und andererseits individuelle Lernzeiten geschaffen.</p>
(4) Objekte in diesem Entwicklungsthema (im Sinne der Theorie des symbolischen Interaktionismus (vgl. Blumer 2010))	<ul style="list-style-type: none"> • Verantwortung • Vielfalt • Ziel
(5) Herausarbeitung der dahinterliegenden Struktur (zentrales Objekt)	<ul style="list-style-type: none"> • Vertrauen
(6) Theoretische Überlegungen zu dieser Struktur (zentrales Objekt)	<p>Schlussfolgerungen aus den Theorien von Erikson und Piaget:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vertrauen hat eine zentrale innerpsychische Funktion. Es gewährleistet, dass sich der Mensch als Einheit erlebt und handlungsfähig ist. • Vertrauen hat eine zentrale soziale Funktion. Es gewährleistet, dass sich der Mensch mit seiner Umwelt verbunden erlebt und in ihr handlungsfähig ist. • Überall, wo sich Menschen für die Entwicklung von anderen Menschen verantwortlich fühlen, wird ihr Verhalten letztendlich von ihrer (impliziten) Entwicklungstheorie gesteuert. Die Idee der Eigenverantwortung der Lernenden beruht auf dem Vertrauen, dass der Lernende als Subjekt aktiv seine Weltbezüge strukturiert und reorganisiert. • Dieses Vertrauen wurzelt in der Gewissheit, dass das lernende Subjekt nicht anders kann, als auf diese Weise zu mehr Objektivität zu gelangen.

<p>(7) Befragung der Empirie mit dem in (6) erarbeiteten theoretischen Konstrukt</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aus einem sicheren „Hantieren“ mit Antworten und dem Vertrauen darauf, dass die Antworten die „richtigen“ sind, wurde ein in vielen Fällen sicheres Hantieren mit Fragen im Vertrauen darauf, dass diese Fragen die „richtigen“ sind, und auch im Vertrauen darauf, dass diese Fragen zu einer Aktivität der Objektivierung im Piaget’schen Sinn führen.
<p>(8) Einbettung der Erkenntnisse aus der Rückbindung der Theorie zur Struktur des Entwicklungsthemas an die Empirie im Rahmen der Theorie des kommunikativen Handelns (vgl. Habermas 1995a; vgl. Habermas 1995b)</p>	<p>Gültigkeit entsteht über ein Einverständnis auf drei Ebenen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der Aspekt der Richtigkeit: Hier geht es um den normativen Kontext, in den die Sprechhandlung eingebettet ist. Sie muss, will sie Geltung erlangen und nicht als „Scherz“ verstanden werden, den in der konkreten Situation bestehenden Normen so weit entsprechen, dass sie von allen KommunikationsteilnehmerInnen anerkannt werden kann. • Der Aspekt der Wahrheit: Hier geht es um die Beanspruchung der Existenz dessen, worauf die Sprechhandlung aufbaut. Sie muss von allen KommunikationsteilnehmerInnen als gegeben oder zumindest möglich anerkannt werden. • Der Aspekt der Wahrhaftigkeit: Den dritten Aspekt könnte man auch mit Authentizität umschreiben. Hier geht es um die Anerkennung des privilegierten, subjektiven Zugangs zum Geäußerten durch alle anderen KommunikationsteilnehmerInnen. • Sprechakte dienen durch ihren Anspruch auf normative Richtigkeit der Bestätigung eines gemeinsamen Bezugsrahmens und damit der Bestätigung der Beziehung zwischen den handelnden Subjekten. Sie dienen durch ihren Anspruch auf Wahrheit der Verortung in dieser gemeinsamen, intersubjektiv anerkannten Welt und damit der Beschreibung dieser Welt. Schließlich wird durch ihren Anspruch auf Wahrhaftigkeit die individuelle Manifestation dieser Welt geäußert und mit ihrer Anerkennung die individuelle Teilhabe an dieser Welt von allen KommunikationsteilnehmerInnen bestätigt. Einfach formuliert lautet die Botschaft: Es gibt etwas, das uns betrifft, und ich weiß etwas darüber.

Abbildung 17: Erkenntnisse zum Entwicklungsthema Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Lernenden

4.4 Zusammenfassung

Was ist neu an der Neuen Mittelschule? Präziser und aus der Perspektive von 2015 formuliert müsste die Frage lauten: Was war neu im Modellversuch Neue Mittelschule in den Jahren 2008-2012 im Burgenland? Ich werde nun, das 4. Kapitel abschließend, die Ergebnisse dieser empirischen Studie in Bezug auf diese Frage zusammenfassen. Kapitel 5 wird sich im Anschluss daran den daraus zu gewinnenden Antworten auf die Forschungsfragen widmen.

Das Neue am Modellversuch Neue Mittelschule im Burgenland war, dass das Verständnis von Schule grundlegend und nachhaltig in Frage gestellt wurde, dass die damit aufgeworfenen Fragen in einer zuvor nie dagewesenen Breite diskutiert wurden und dass ein Entwicklungsraum zur Verfügung stand, in dem zu diesen Fragen unterschiedlichste Antworten entwickelt, umgesetzt und evaluiert werden konnten.

Die **Entwicklungsfelder** waren:

- Gerechtigkeit als gelebte und verwirklichte Praxis im Schulsystem
- Lehren und die wesentlichen Qualitäten in der Aufgabenerfüllung der Lehrenden
- Lernen und die wesentlichen Qualitäten in der Aufgabenerfüllung der Lernenden

Zur Erläuterung möchte ich die drei zentralen **Prozesse** in der Entwicklungsarbeit kurz und verdichtet nachzeichnen:

- Der Entwicklungsauftrag stellte klar die Selektion nach der 4. Schulstufe und die Zweigliedrigkeit der Sekundarstufe 1 in Frage. Das brachte die gebräuchlichen Begriffe Niveau, Motivation und Leistung gründlich ins Wanken. Die Auseinandersetzung mit diesen Symbolen im Sinne Blumers (vgl. Blumer 2010) führte schließlich zur Auseinandersetzung mit dem Thema Gerechtigkeit. Im Entwicklungsprozess wurden Fragen der praktischen und gelebten Gerechtigkeit verhandelt und Positionen dazu

erarbeitet. Schlussendlich stand immer die Frage im Raum: Welche Maßnahmen der Selektion sind notwendig und gerecht und auf Basis welcher Vorstellung von Gerechtigkeit ist das argumentierbar? Durch die Festlegung des Gesetzgebers, dass alle Schülerinnen und Schüler das gleiche Bildungsziel haben (ein Paradigmenwechsel in Bezug auf das System der Hauptschule) stellte sich im Laufe der Entwicklung heraus, dass dieses Ziel nur durch Ausgleich bei den Lernvoraussetzungen und weitgehende Freiheit bei den Lernwegen zu erreichen sei. Die Vorstellungen von einer gerechten Schule mussten dahingehend adaptiert werden. Diese Adaptierung war grundlegend und folgenreich.

- Der Entwicklungsauftrag stellte klar die Einzelarbeit und die Einzelverantwortung der Lehrenden in Frage. Zudem war sehr bald klar, dass den komplexen Anforderungen des Modellversuchs nicht im Alleingang und nebeneinander begegnet werden konnte. Das Kollegium, die Summe von einzeln Arbeitenden, trat in den Hintergrund und die (Arbeits-)Gruppe, ihr Funktionieren, und damit die Bedeutung von Funktionen und Rollen für die Aufgabenerfüllung, bekam einen höheren Stellenwert. Die „Chemie“ zwischen Personen, das WIR und der Umgang mit Meinungsverschiedenheiten, Konflikten und Krisen („Zusammenstreiten“) waren die Begriffe, die in ihrer Bedeutung für das Gelingen der Arbeit nicht mehr eindeutig waren und neu verhandelt werden mussten. Es zeigte sich, dass Entwicklungsimpulse (nicht zu verwechseln mit Steuerung!) eher der Variation im Rollenverständnis entspringen als der Schaffung von (neuen) Funktionen, weil die Rollenvariation ihre Bewährung unmittelbar im sozialen Prozess erfährt, während die Variation in der Funktion auf das Commitment im System angewiesen ist.
- Der Entwicklungsauftrag wurde von den impulsgebenden Instanzen mit Interventionen begleitet, die, abgestimmt mit dem Aufbruch, der durch die anderen beiden Themen ausgelöst wurden, das bisherige Verständnis von Lehren und Lernen in Frage stellten. Indem das Lernen als Aktivität des Lernenden und nicht als unmittelbare Folge der Aktivität der Lehrenden in den Fokus gerückt wurde, vollzog sich ein Perspektivenwechsel, der

gleichermaßen anregend wie verunsichernd erlebt wurde. Das manifestierte sich in der Auseinandersetzung mit den Begriffen Ziel (des Lernprozesses), Verantwortung (für den Lernprozess und die Zielerreichung) und im Umgang mit jener Vielfalt, die von den Lernenden in den Lernprozess eingebracht werden könnte. Letztlich ging es um das Verhältnis von Fragen und Antworten. Wird zu viel über Antworten gelernt, ist der Lernprozess eingeeengt, der Lernende bald gelangweilt, aggressiv oder in einem Modus des Gehorchens. Wird zu viel über Fragen und Erkunden gelernt, kann der Lernende überfordert und verunsichert sein, weil es für ihn zu wenig Orientierung, zu wenig Anknüpfungspunkte gibt und er so ebenfalls das Interesse am Lerngegenstand verliert. Wieviel Sicherheit (Gewissheit) brauchen wir, damit wir Fragen stellen und ihnen nachgehen können? Das richtige, gute, entwicklungsfördernde Verhältnis von Gewissheit und Offenheit, von Antwort und Frage, von Normativität und Reflexivität im Lernprozess wurde verhandelt. Die Erfahrung im Entwicklungsprozess hat gezeigt, dass das Vertrauen in die Eigenverantwortung und Selbststeuerungskraft des Lernenden, wie sie Piaget in der von ihm und seinem Team entwickelten epistemologischen Genetik beschrieben und begründet hat, eine für die Lehrenden grundlegende und tragende Sicherheit bieten kann.

Zur Verdeutlichung zeigt die folgende Tabelle noch einmal die drei zentralen **Erfahrungen** im Entwicklungsprozess des Modellversuchs Neue Mittelschule in den Jahren 2008-2012 im Burgenland und stellt den Bezug zu den dadurch verhandelten zentralen **Themen** her.

	Zentrale Erfahrungen in der Entwicklungsarbeit	Zentrale Themen in der Entwicklungsarbeit
1.	Gerechtigkeit im Schulsystem zu verwirklichen bedeutet, die Unterschiede, mit denen Kinder aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen in die Schule kommen, auszugleichen. Dazu braucht es Freiheit und Individualität im Lernprozess und im Prozess der Leistungserbringung. Diese Freiheit stärkt die Motivation, begünstigt den Lernprozess und führt zu möglichst gleichen Chancen in Bezug auf das Ergebnis.	<u>Der gesellschaftliche Auftrag der Sekundarstufe 1</u> Es wurde das Verhältnis von Integration und Selektion mit Bezug auf jeweils konkrete Vorstellungen von Gerechtigkeit verhandelt.

2.	<p>Die rangdynamische (Arbeits-)Gruppe ist als Entwicklungsmotor der institutionellen, hierarchisch-funktional gebundenen Gruppe überlegen. Diese Gruppen erhalten ihre Innovationsimpulse zumeist aus der Variation der Rollen. Rollen sind nicht wie Funktionen über Vereinbarungen abgesichert, sondern einzig und allein auf Bewährung, d.h. den Erfolg im kommunikativen Prozess, angewiesen. Das schafft eine für die Entwicklungsarbeit günstige größere Variabilität und Validität. Zu dem macht die Gruppe die Entwicklungshemmnisse aus sich heraus unmittelbar und gebunden an Beziehungen deutlich und sie bietet den idealen Rahmen, um eben diese Entwicklungshemmnisse zu bearbeiten und nachhaltig, d.h. gemeinsam und an Vereinbarungen gebunden, zu überwinden.</p>	<p><u>Die Aufgabenerfüllung im Lehrberuf</u></p> <p>Es wurde das Verhältnis von Kooperation und Einzelarbeit mit Bezug auf jeweils konkrete Vorstellungen über die Profession verhandelt.</p>
3.	<p>Die sog. „neue Lernkultur“ an der Neuen Mittelschule beruht letztendlich auf dem Vertrauen der Lehrenden in die selbstregulierte und objektivierende Aktivität des Lernenden als Subjekt seiner Handlungen. Dieses grundlegende bipolare (nach innen und nach außen wirkende) Vertrauen erfasst jenen Faktor näher, der in der Diskussion der Entwicklungsarbeit zumeist mit „Haltung“ bezeichnet und als wenig beeinflussbar erlebt wurde. Damit einhergehend gewinnen Fragen und Fehler eine neue, konstruktive Bedeutung im Lernprozess. Das wiederum verändert den Blick auf die Ziele des Lernprozesses und erfordert eine Neudefinition des Leistungsbegriffs.</p>	<p><u>Entwicklung und Lernen</u></p> <p>Es wurde das Verhältnis von Reflexivität und Normativität im Lernprozess mit Bezug auf jeweils konkrete Vorstellungen zum gesellschaftlichen Wandel verhandelt.</p>

Abbildung 18: Erfahrungen und darüber verhandelte Themen im Modellversuch Neue Mittelschule im Burgenland

Daraus lassen sich folgende **Erkenntnisse** ableiten:

1. Der Entwicklungsprozess in der Umsetzung des Modellversuchs Neue Mittelschule in den Jahren 2008-2012 im Burgenland stellte die bis dahin im Schulsystem weitgehend gemeinsamen Weltbezüge nachhaltig in Frage. (Das alleine ist schon als Erfolg zu werten.) Dies gelang, weil durch den Auftrag und die Entwicklungsbegleitung zentrale Symbole in ihrer Eindeutigkeit erschüttert und hinterfragt wurden.
2. In der Entwicklungsarbeit wurden Erfahrungen gemacht und diese zu Positionen verdichtet verhandelt. Die Ergebnisse dieser Verhandlungen wurden je nach Qualität des Prozesses mehr oder weniger umgesetzt. Diese jeweilige Umsetzung führte zu weiteren Erfahrungen, zur Schärfung der Positionen und zu weiteren Umsetzungsvarianten. Der Erfolg des Modellversuchs liegt einerseits in der basisnahen Entwicklung dieser Positionen und andererseits in einer flächendeckenden Verhandlung der diesen Positionen zugrundeliegenden Themen. Er liegt weniger im konkreten Grad der Verwirklichung einzelner Positionen.
3. Die Entwicklungen an den einzelnen Standorten im Burgenland zeigen, dass Vorgaben dann Themen und somit zu flächendeckenden Entwicklungsimpulsen werden, wenn
 - die Vorgaben klar und stabil sind,
 - die Vorgaben ausreichenden Raum für individuelle und kollektive Aneignung lassen,
 - die bei den ersten Umsetzungsversuchen gemachten Erfahrungen systematisch reflektiert werden,
 - Positionen als Ergebnis dieser Reflexion entwickelt und geschärft werden,
 - unterschiedliche Positionen systematisch verhandelt werden.
4. Für den Erfolg eines Entwicklungsvorhabens ist diese Transformation von Vorgaben und Impulsen in breitflächig diskutierte Themen von großer Bedeutung. Gelingt dies, so verwandelt sich die **Dynamik der Intervention** zwischen den Systemebenen (Abbildung unten: oranger Kreis) in eine **Dynamik**

der Umsetzung und der Reflexion auf den jeweiligen Systemebenen (Abbildung unten: grüner Kreis). Wenn es gelingt, Entwicklungsthemen in dieser Weise zu etablieren, ist die Entwicklung nachhaltig. Das bedeutet aber auch, dass die Entwicklungsimpulse auf den jeweiligen Handlungsebenen transformiert werden. Das wiederum setzt voraus, dass das im Entwicklungsprozess vorgesehen und erwünscht ist.¹²

5. Handlungskonzepte, bei denen die gemeinsam geteilte Welt als das Ergebnis von kommunikativen Prozessen verstanden wird, bewältigen Entwicklungsaufträge leichter und subjektiv erfolgreicher. Rationalität und Verständigungsorientierung bieten dafür die Grundlage. Vorab festgelegte Erfolgskonzepte und darauf abgestimmte strategische Handlungen wirken eher entwicklungshemmend.

¹² Auch hier lässt sich Piagets Entwicklungstheorie auf der kollektiven Ebene anwenden. Der Impuls muss zunächst durch Assimilation angeeignet werden. Die Erfahrung zeigt jedoch allmählich, dass Akkommodation notwendig ist, und es kommt zu einer Adaption der konkreten Wirklichkeitsbezüge.

Die folgende Abbildung soll die Entwicklungsdynamik und die gewonnenen Erkenntnisse in anderer Form verdeutlichen:

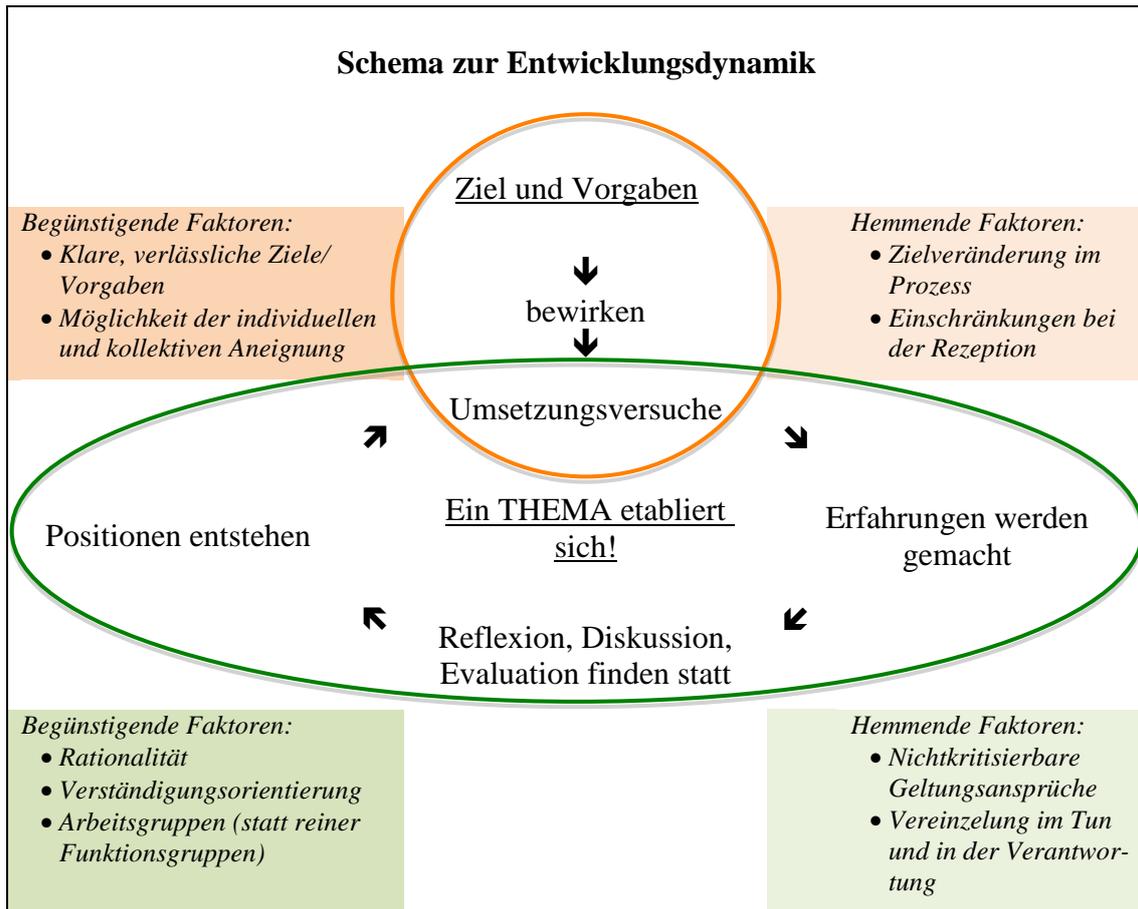


Abbildung 19: Entwicklungsdynamik beim Modellversuch Neue Mittelschule im Burgenland

Die Studie zeigt:

- Der Modellversuch Neue Mittelschule (und seine Umsetzung im Burgenland) kann als gelungener Versuch betrachtet werden, zentrale gesellschaftliche und bildungspolitische Themen in großer Breite mit den Betroffenen konkret zu verhandeln, Innovationen an der Basis zu entwickeln und sowohl gestützt und als auch geschützt im System umzusetzen. Dass dabei Bruchlinien und Konflikte offen wurden und das wiederum zu Verunsicherung und Belastungen im System führte, ist Teil des Erfolgs.
- Der Modellversuch bot zunächst mit dem Verhältnis von wenigen zentralen, aber relativ klaren Vorgaben, vielen autonom nutzbaren Freiräumen und

einer intensiven, in der Art völlig neuen Form der Entwicklungsbegleitung und Unterstützung gute Rahmenbedingungen. Diese wirkten aktivierend und motivierend und brachten eine Vielzahl an grundlegenden und nachhaltigen Innovationen ins System.

- In dem Maß, wie die Vorgaben umgestaltet, relativiert oder unerfüllbar wurden, der (Entwicklungs-)Rahmen instabil wurde, veränderte sich das Entwicklungsklima nachhaltig ungünstig. Die Verunsicherung kam in der sensiblen Entwicklungsphase des Übergangs von einer Pionierphase in einen beginnenden innovativen Alltag und brachte in vielen Prozessen Blockaden zutage, die nur schwer oder gar nicht aufgelöst werden konnten. Die Entwicklung hätte, so wünschten es sich die Befragten, aus der Perspektive der Standorte weiterreichend sein können.

Die Entwicklungsarbeit war letztendlich strukturell, gemessen an den Zielen wenig erfolgreich, inhaltlich aber außerordentlich reichhaltig. Ob das rückblickend in einigen Jahren als Erfolg dieses Modellversuchs gesehen werden kann, wird davon abhängen, wie dieser Erfahrungsreichtum in der nahen Zukunft geschätzt und genutzt wird.

5 SCHLUSSFOLGERUNGEN

Im nun folgenden Kapitel möchte ich die Verbindungen zu den Forschungsfragen herstellen und Antworten, welche sich aufgrund der Ergebnisse dieser Studie geben lassen, formulieren. Dabei werden die Analysen und der gesamte Reichtum der Empirie einbezogen.

Die Forschungsfragen lauteten (siehe auch Kap. 2.1):

- Welche Impulse können im Burgenland im Rahmen des Modellversuchs Neue Mittelschule zur Weiterentwicklung der Sekundarstufe 1 gewonnen werden?
- Welche Impulse können im Burgenland im Rahmen des Modellversuchs Neue Mittelschule zur Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen gewonnen werden?
- Welche Impulse können im Burgenland im Rahmen des Modellversuchs Neue Mittelschule speziell in Bezug auf den Umgang mit Differenz und Heterogenität gewonnen werden?
- Welche Impulse können im Burgenland in Bezug auf die regionale Steuerung der Qualitätsentwicklung im Schulwesen gewonnen werden und welche Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Autonomie der Schulstand-orte?

In den nun folgenden Unterkapiteln werde ich zu den einzelnen Fragen Stellung nehmen.

5.1 Impulse für die Weiterentwicklung der Sekundarstufe 1

Die Idee, dass der Modellversuch Neue Mittelschule die Entwicklung zu einer gemeinsamen Schule der 10- bis 14-Jährigen in Österreich einleitet, kann derzeit¹³ weder bestätigt noch verworfen werden. Einerseits hat es in der Bundespolitik den Anschein, dass

¹³ Sommer 2015

mit dem Ende des Modellversuchs und mit der Einführung der Neuen Mittelschule als Regelschule das Projekt Neue Mittelschule auf eine Reform der Hauptschule reduziert wurde und die Selektion nach der Grundschule weiterhin fixer Bestandteil des österreichischen Bildungswesens bleibt, andererseits gibt es aus der Vorarlberger Landespolitik deutliche Hinweise, einen anderen Weg einschlagen zu wollen. (vgl. Tageszeitung - Onlineausgabe: derStandard.at - 29.5. 2015) Allein das zeigt, dass der Modellversuch Neue Mittelschule ein weiterer Meilenstein in der hierzulande seit der Mitte des 18. Jahrhunderts¹⁴ stets kontrovers geführten Diskussion um Vereinheitlichung oder Differenzierung im Schulsystem ist (vgl. Engelbrecht 2014).

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie lassen für die Weiterentwicklung der Sekundarstufe 1 folgende Schlüsse zu:

1. Ausgleich bei den Voraussetzungen, Freiheit im Lernprozess und Gleichheit bei den Zielen bilden die Fundamente zu einem grundlegenden Verständnis von Gerechtigkeit und sind nicht nur Teil eines didaktischen Konzepts. Das Schulsystem müsste daher
 - die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Lernenden als individuelle Ressource anerkennen
 - angebotsreiche Lernumgebungen und multioptionale Raumkonzepte zur Verfügung stellen
 - den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen mit unterschiedlichen Lern- und Leistungssettings begegnen
 - die Leistungsbeurteilung den neuen Lern- und Leistungssettings anpassen
 - schulische Betreuungsangebote bereitstellen, die die Herstellung guter Lernvoraussetzungen fokussieren.

2. Kooperation und Gruppenarbeit zählen nicht nur zur vorrangigen Arbeitsweise der Lernenden, sondern auch der Lehrenden. Das würde bedeuten, dass
 - die Aufgabenerfüllung der Lehrenden grundsätzlich auf

¹⁴ 1774 erfolgte die Einführung eines einheitlichen staatlichen Schulwesens im damaligen Österreich („Allgemeine Schulordnung für deutsche Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen Kayserl. Königl. Erbländern“ (Engelbrecht 1984, 103)).

- Arbeitsgruppen aufgebaut wird
- für diese Arbeitsgruppen die entsprechenden Rahmenbedingungen geschaffen werden
 - Funktionen (sowie deren Aufgaben und Verantwortung) im System abgestimmt und Rollenvariabilitäten auf Basis klarer Funktionen unterstützt und gefördert werden.
3. Entwicklungen werden über Impulse angestoßen. Diese gehen, auf Funktionen begründet, von übergeordneten Systemebenen aus. Diese Impulse sind so zu gestalten, dass sie die Möglichkeit der individuellen und kollektiven Aneignung bieten. Dazu ist es notwendig, dass
- die Ziele und die Rahmenbedingungen klar sind
 - die Ziele und Rahmenbedingungen stabil bleiben bzw. eine Veränderung nachvollziehbar gestaltet wird
 - die Rahmenbedingungen die Nutzung der Möglichkeiten der Autonomie fördern
 - die Autonomie ausgeweitet wird
 - die Zielerreichung durch vielfältige Impulse unterstützt wird, diese müssen abgestimmt und koordiniert sein
 - die Impulse so gestaltet sind, dass sie bei der individuellen und kollektiven Aneignung eine Adaption zulassen und so Entwicklung induzieren
 - die systematische Reflexion der gemachten Erfahrungen vorgesehen ist und eingefordert wird.

5.2 Impulse für die Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Pädagoginnen und Pädagogen

Mit dem Gesetz zur „PädagogInnenbildung NEU“ (BMBF o. J.; vgl. BGBl.II Nr. 335/2013 2013) wurde die einheitliche Ausbildung aller Lehrenden im Bereich der Sekundarschulen neu geregelt. Die Umsetzung dieses Gesetzes im Studienbetrieb startet mit dem Wintersemester 2015. Damit sind die Voraussetzungen in den nächsten Jahren äußerst günstig, auch inhaltlich neue Akzente zu setzen.

Aus der vorliegenden Studie lassen sich folgende Empfehlungen ableiten:

1. Die Arbeit in einem zentralen gesellschaftlichen Bereich, und das ist die Schule, basiert in einer offenen, demokratischen Gesellschaft auf grundsätzlich kritisierbaren Geltungsansprüchen. Die künftigen Pädagoginnen und Pädagogen können darauf vorbereitet werden, indem sie
 - in ihrer Fähigkeit zur Rationalität gefördert werden
 - in ihrer Fähigkeit zu einer auf Aktivierung und Verständigung basierenden Kommunikation gefördert werden
 - in ihrer Fähigkeit zur systematischen Reflexion gefördert werden.

2. Die Aufgabenerfüllung im Beruf fordert, in mehreren Arbeitsgruppen aktiv eingebunden zu sein. Dazu ist es notwendig, dass
 - Gruppenarbeit in allen Bereichen des Studiums als Standard eingesetzt wird
 - diese Gruppenarbeit im Studium systematisch reflektiert und so nicht nur als Arbeitsweise, sondern auch als unmittelbares Lernfeld etabliert wird
 - der Reflexion, der Unterscheidung von Funktion und Rolle besonderes Augenmerk geschenkt wird
 - kommunikative Kompetenzen und Gruppenkompetenz explizit gefördert und gefordert werden.

3. Die Aufgabenerfüllung im Beruf fordert die zielgerichtete Erschließung und Nutzung von vielfältigen Ressourcen für den Lernprozess. Dazu braucht es
 - eine umfassende Medienkompetenz für die Gestaltung unterschiedlicher Lernumgebungen
 - Fachdidaktik und pädagogische Diagnostik für die Gestaltung vielfältiger Lernimpulse
 - die Fähigkeit zu einer multiperspektivischen Herangehensweise.

4. Die Anforderungen in der Lehre werden vielfältiger, weil den individuellen Lernprozessen mehr Achtung geschenkt wird. Dazu ist es notwendig, dass
 - die Studierenden sich eingehend mit dem Thema Vertrauen auseinandersetzen
 - die Studierenden das Thema Vertrauen in ihrer eigenen Biographie reflektieren
 - das Thema Vertrauen entwicklungstheoretisch und gesellschaftstheoretisch reflektiert wird.

5. Systementwicklung und Verantwortungsübernahme für Systemkomponenten sind fixe Bestandteile des Lehrberufs. Um die Studierenden darauf vorzubereiten, braucht es
 - grundlegende Kenntnisse über den Aufbau der die Schule betreffenden Rechtslage
 - die Fähigkeit, grundlegende legistische Texte zu verstehen und zu interpretieren
 - die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel
 - die Fähigkeit und die Bereitschaft, mit Konflikten aktiv und konstruktiv umzugehen, denn Entwicklungsarbeit zeigt Interessensgegensätze auf, die es zu überwinden gilt
 - Kreativität in einem umfassenden Sinn.

5.3 Impulse für den Umgang mit Differenz und Heterogenität

In den vorangegangenen Kapiteln 5.1 und 5.2 wurde schon vieles dargelegt, was auch für dieses Unterkapitel relevant ist. Ich möchte daher an dieser Stelle noch einmal explizit auf das Verhältnis von Normativität und Reflexivität eingehen.

Bildung aus einer normativen Sicht betrachtet bedeutet, einen vorgegebenen Zielkatalog zu erreichen und damit entsprechende Berechtigungen in der Gesellschaft zu erwerben. Damit stößt man auf einen anderen Aspekt der Bildung, der auch auf die reflexive Sicht verweist: Bildung ist ein Versuch, die Unsicherheit von Zukunft zu bewältigen. Bildung ist somit auch eine Bewältigungsstrategie individueller und kollektiver Zukunftsunsicherheit. Insofern sind die Bildungsziele immer auch bewusst oder unbewusst an jene

als unsicher vermutete Zukunft und die Sorge um die Bewährung in dieser Zukunft gebunden. Das wiederum bedeutet, dass mit Bildung eine Adaption an eine als wahrscheinlich gesehene Perspektive verbunden ist. Nun stellt sich die Frage, ob diese Perspektive normativ oder reflexiv konstruiert wird.

Konkret bedeutet das:

- Eine Perspektive kann normativ, festlegend, einschränkend aufgrund von Normen, bewährten Praktiken und etablierten Prognoseverfahren erschlossen werden oder
- eine Perspektive kann reflexiv, fragend, öffnend aufgrund von Ressourcen, Entwicklungszuversicht und Vertrauen erschlossen werden.

Dieser Unterschied wird umso bedeutsamer, wenn wir uns in Erinnerung rufen (siehe Kap. 5.1), dass die Vielfalt nicht in Bezug auf das grundsätzliche Ziel, sondern auf dem Weg zu diesem Ziel zugelassen wird. Je heterogener eine Gruppe von Lernenden ist, umso vielfältiger sind die möglichen Wege zum Ziel und umso wichtiger ist es, das Gewicht eher auf die reflexive als auf die normative Perspektivenerschließung zu legen, d.h. Zukunft wird über Ressourcen, nicht über Prognosen erschlossen. Yildiz spricht in diesem Zusammenhang von Diversitätskompetenz (vgl. Yildiz 2015, 34ff). *„Als Diversitätskompetenz wird die Fähigkeit verstanden, die individuellen Lebenswirklichkeiten der Kinder und Jugendlichen in spezifischen Situationen und in unterschiedlichen Zusammenhängen zu identifizieren, zu begreifen und adäquate Handlungsperspektiven daraus zu entwickeln.“* (Ebd., 36)

Was bedeutet das nun für die konkrete Lehre? Piaget unterscheidet bereits 1964 vier in ihrem Wesen völlig unterschiedliche Unterrichtsmethoden:

- rezeptive Methoden – Vortrag, Darbietung
- aktive Methoden – systematische Ausrichtung auf die Aktivität des Lernenden
- anschauliche Methoden – Anschauung, Demonstration
- programmierte Methoden – Nachvollziehung vorgegebener Lernwege.

(Vgl. Piaget 1974, 59ff)

Piaget merkt dazu an, dass Erkenntnis auf operativen Vorgängen beruht, „*die durch Aktionen oder Gedanken das Reale transformieren, um den Mechanismus dieser Transformation zu erfassen und so die Ereignisse und Objekte in Operationssysteme (oder Transformationsstrukturen) einzugliedern*“ (ebd., 65), und macht damit deutlich, welche zentrale Bedeutung die aktiven Methoden beim Lernen haben müssten. Weiters weist er darauf hin, dass Erkenntnis nicht aus den Objekten selbst ableitbar ist, „*sondern aus den Aktionen als solchen, die diese Objekte verändern*“ (ebd.). Aktive Methoden stützen sich auf reflexive Perspektivenentwicklung, sind ergebnisoffen und erschließen die Zukunft über vorhandene Ressourcen und Vertrauen.

Die Daten des Forschungsprojekts zeigen, dass Unsicherheit bei den aktiven Methoden auftritt, weil dabei die konkrete Arbeit, die Leistung der Lehrenden, am wenigsten sichtbar und dokumentierbar erscheint. Die sog. Outputorientierung (Stichwort: Bildungsstandards, mit deren flächendeckender Testung in Österreich 2012 begonnen wurde) schürt bei vielen die Sorge, dass die Leistungen der Lernenden unmittelbar als Leistungen der Lehrenden interpretiert werden. Das verstärkt den Druck der Lehrenden, sich über die Leistungen der Lernenden zu rechtfertigen. Leistungsansprüche dieser Art werden an einer Norm, an bestehenden, externen Maßstäben gemessen. Sie folgen dem Prinzip der Prüfung.

Piagets Erkenntnisse zum Lernen münden in eine Logik der Bewährung (konkret jetzt und in Bezug auf die antizipierte Zukunft), bei der sich die Prüfung „*nicht als Handeln unter den Augen eines [...] Prüfers, sondern als Erprobung der eigenen Vorstellungen, Erwartungen und Handlungsmaximen in der Begegnung mit den Ansprüchen der anderen*“ (Gelhard 2011, 141) vollzieht. „*Hannah Arendt bringt es auf die Formel einer ‚Überprüfung, die aus der Begegnung mit dem Denken anderer entsteht‘*“ (ebd., 142).

„*Bewährung bedeutet nicht, unter den Augen eines Beobachters am besten abzuschneiden, sondern Antworten zu (er)finden, die die anderen annehmen und – zumindest auf Zeit – akzeptieren können. Dabei agiert jeder zugleich als Prüfer und Prüfling, der sich den unvorhersehbaren Reaktionen anderer auszusetzen hat. Die Logik der Bewährung ist eine Konfliktlogik. [...] Das ist eine Einsicht, die Kant, Kleist und Hegel auf je eigene Weise formuliert haben: denken bedarf der Gemeinschaft anderer, weil es auf die Möglichkeit, sich anderen mitzuteilen, angewiesen ist; Gemeinschaft ist aber nur als konflikthafte zu denken, wenn sie nicht autoritär gleichgerichtet wird.*“ (Ebd., 144f, Auslassung: N. R.)

Die vorliegende Studie zeigt einerseits, dass den Rahmenbedingungen vor Ort für aktives Lernen im Sinne Piagets und dem Prinzip der Bewährung mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden muss. Die diesbezüglichen Erfahrungen wurden als weitgehend ermutigend und erfolgreich erlebt und es besteht die Bereitschaft zur Weiterentwicklung. Andererseits zeigt die Studie ein deutliches Unbehagen in Bezug auf jene Bereiche der Leistungsbeurteilung, die sich auf standardisierte Prüfungsformen stützen.

Für den Umgang mit Differenz und Heterogenität bedeutet das, dass das Verhältnis zwischen aktivem Lernen (im Sinne Piagets) unter dem Prinzip der Bewährung und unmittelbar zielgerichtetem Lernen unter dem Prinzip der Prüfung sowohl praktisch als auch theoretisch mehr ausdifferenziert werden muss. Einerseits eine neue Lernkultur und Individualisierung zu postulieren und andererseits den Paradigmenwechsel zur Outputorientierung zu loben und umzusetzen, ohne diese beiden Maßnahmen theoretisch und praktisch zueinander in Beziehung zu setzen, wird von vielen als ungenügend erlebt.

5.4 Impulse für die regionale Steuerung der Qualitätsentwicklung im Schulwesen

Zum Thema dieses Unterkapitels wurde ebenfalls in Kapitel 5.1 schon Wesentliches gesagt. Ich möchte in diesem Teil der Arbeit noch einmal auf das Thema Konflikte eingehen.

Schulentwicklung, das hat die Arbeit klar gezeigt, lebt einerseits von einer harmonisierend wirkenden Begeisterung und fördert andererseits Konflikte zutage. Im Idealfall bilden die Harmonie und Begeisterung jene Bindung, die es für eine konstruktive Bewältigung der Konflikte braucht. Ist der Fall weniger ideal gelagert, dann deckt entweder das Streben nach Harmonie die (notwendigen) Konflikte zu, was letztendlich Entwicklung behindert, oder die Konflikte werden zum Nährboden für strategisches Handeln (im Gegensatz zu kommunikativem Handeln), was ebenfalls eine an konkreten Problemstellungen orientierte Entwicklung behindert, weil sich die Strategien auf jeweils außerhalb der konkreten Problemstellung gelegene Aspekte des Themas beziehen. Buchmann beschreibt in ihrer Studie, die unter dem Titel *Schulentwicklung verstehen – Die soziale Konstruktion des Wandels* 2009 publiziert wurde, Schulentwicklung als einen Prozess, der sich unmittelbar in „drei Akteurswelten“ (Buchmann 2009, 146) vollzieht:

- Schulentwicklung in der Welt der Leitenden

„Die Leitenden verstehen unter Schulentwicklung, Bildungsnachhaltigkeit dank eines pädagogischen Paradigmenwechsels erreichen zu wollen. Dazu sollten Innovationsanlässe von aussen [sic!] als willkommene Impulse zu einer radikal neuen Pädagogik auf der Ebene der Einzelschule genutzt werden. Mit der Grundbereitschaft des Kollegiums zu grossen [sic!] Schritten vollzieht sich die Schulentwicklung dann in beharrlichen, kleinen Schritten in Richtung der Vision des individualisierten Lernens.“ (Ebd., 229)

- Schulentwicklung in der Welt der Lehrenden

Schulentwicklung *„betrifft einerseits die Gestaltung der Beziehungen auf der Ebene Lehrende - Lernende und andererseits auf der Ebene der Lehrerinnen- und Lehrerteams. Ein Veränderungsprozess, der die Eigenständigkeit der Lernenden in den Mittelpunkt der unterrichtlichen Praxis stellt, bringt unweigerlich die Frage nach der Führungsverantwortung der Lehrperson in der pädagogischen Interaktion mit sich [...]“* (Ebd., 230, Auslassung: N. R.)

- Schulentwicklung in der Welt der Lernenden

„Die Lernenden verstehen unter Schulentwicklung [...], dass sie als Heranwachsende langsam in die Selbstständigkeit entlassen werden. Selbst im Übergang von der Kinder- in die Erwachsenenwelt begriffen, wollen sie zwar Freiraum, fühlen sich aber noch zu unerfahren, um ihn aktiv nutzen zu können.“ (Ebd., 231, Auslassung: N. R.)

Buchmann zeigt, wie auf Basis dieser unterschiedlichen Perspektiven auf das Entwicklungsvorhaben wesentliche Themen wie Erfolg, Verantwortung-Übernehmen, Strukturierung und Autonomie unterschiedlich gedeutet werden (vgl. ebd., 232ff). Die vorliegende Studie bestätigt diesen Befund. Damit wird deutlich, dass Entwicklungsvorhaben unterschiedliche Interessen aktivieren und daher Konflikte hervorrufen. Jene Trägerinnen und Träger von Funktionen, die für die Steuerung von Entwicklungsvorhaben Verantwortung tragen, müssen daher dieses Konfliktpotential von Beginn an berücksichtigen und ihm aktiv mit kommunikativem, d.h. an Aktivierung und Verständigung orientiertem Handeln begegnen. Entwicklungsprozesse sind schlussendlich Prozesse eines kollektiven realen und symbolischen Verhandeln von Werten. Sie können nicht verordnet bzw. auf Basis von (Deutungs-)Macht durchgesetzt oder verhindert werden. Als Konflikt verstanden können sie konstruktiv bearbeitet werden. Im kommunikativen Handeln können die den Konflikten zugrundeliegenden Interessen offengelegt und bearbeitet werden, im strategischen Handeln bleiben sie verdeckt. Das wiederum bedeutet letztendlich, auch in der Entwicklung dem Prinzip der Bewährung zu vertrauen, nicht dem der Prüfung.

ANHANG:

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Bezugspunkte im Forschungsfeld	13
Abbildung 2: Ablaufmodell gegenstandsbezogener Theoriebildung	22
Abbildung 3: Schematische Darstellung des Forschungsdesigns	33
Abbildung 4: Aspekte im empirischen Material und ihre Verbindung zu Linien	37
Abbildung 5: Linien im empirischen Material und ihre Verbindung zu Achsen	38
Abbildung 6: Der Forschungsgegenstand	39
Abbildung 7: Konstruktion des Forschungsgegenstands.....	42
Abbildung 8: Die Analyse der zentralen Entwicklungsthemen - Prozessbeschreibung.	45
Abbildung 9: Gerechtigkeit Grundschema	62
Abbildung 10: Gerechtigkeit im Sinne der Neuen Mittelschule	64
Abbildung 11: Erkenntnisse zum Entwicklungsthema Systemwandel	68
Abbildung 12: Soziodynamische Grundformel nach Schindler (1957)	85
Abbildung 13: Gelingensbedingungen für Arbeitsgruppen	92
Abbildung 14: Erkenntnisse zum Entwicklungsthema Teamarbeit im Kollegium	97
Abbildung 15: Strukturelle und inhaltliche Umgestaltung des Unterrichts	103
Abbildung 16: Innovation im Unterricht	103
Abbildung 17: Erkenntnisse zum Entwicklungsthema Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Lernenden	124
Abbildung 18: Erfahrungen und darüber verhandelte Themen im Modellversuch Neue Mittelschule im Burgenland	128
Abbildung 19: Entwicklungsdynamik beim Modellversuch Neue Mittelschule im Burgenland	131

LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS

- Altrichter, Herbert/Posch, Peter* (1994). *Lehrer erforschen ihren Unterricht : eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung* 2. durchges. und bearb. Auflage., Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Altrichter, Herbert/Rolff, Hans-Günter* (2000). *Theorie und Forschung in der Schulentwicklung*, in: *Journal für Schulentwicklung*, (4/2000)
- Atteslander, Peter* (2003). *Methoden Der Empirischen Sozialforschung*, Walter de Gruyter
- Bachmann-Medick, Doris* (2010). *Cultural Turns : Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften* 4. Auflage., Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Berger, Walter* (1978). *Schulentwicklungen in vergleichender Sicht - USA, England, Frankreich, BRD, Schweiz und Österreich*, Wien, München: Jugend und Volk Verlagsgesellschaft m.b.H.
- BGBL.36/2012* (2012). *Änderung des Schulorganisationsgesetzes, des Schulunterrichtsgesetzes, des Schulpflichtgesetzes 1985, des Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetzes, des Schulzeitgesetzes 1985, des Land- und forstwirtschaftlichen Bundesschulgesetzes, des Bildungsdokumentationsgesetzes, des Minderheiten-Schulgesetzes für das Burgenland, des Minderheiten-Schulgesetzes für Kärnten, des Privatschulgesetzes und des Religionsunterrichtsgesetze*, abrufbar unter:
http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_I_36/BGBLA_2012_I_36.html (letzter Zugriff: 17.11.2012)
- BGBLA I 26/2008 RIS - BGBLA_2008_I_26* - Bundesgesetzblatt authentisch ab 2004, abrufbar unter:
http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA_2008_I_26&ResultFunctionToken=956f4baf-bda1-4946-8c62-284978b53b05&Position=1&Titel=&Bgblnummer=26%2f2008&SucheNachGesetzen=False&SucheNachKundmachungen=False&SucheNachVerordnungen=False&SucheNachSonstiges=False&SucheNachTeil1=False&SucheNachTeil2=False&SucheNachTeil3=False&VonDatum=01.01.2004&BisDatum=08.03.2014&ImRisSeit=Undefined&ResultPageSize=50&Suchworte= (letzter Zugriff: 8.3.2014)
- BGBL. I 26/2008* (2008). *Änderung des Schulorganisationsgesetzes*, abrufbar unter:
http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA_2008_I_26 (letzter Zugriff: 30.12.2012)
- BGBL. I 26/2008 - Vorblatt und Erläuterung* (2008). 307 der Beilagen XXIII. GP - Regierungsvorlage, abrufbar unter:
http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIII/I/I_00307/fname_090423.pdf
- BGBL. I 44/2009* (2009). *Änderung des Schulorganisationsgesetzes*, abrufbar unter:
http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA_2009_I_44&ResultFunctionToken=8b1d19f9-5d3c-432d-a76a-1311db0279a7&Position=1&Titel=&Bgblnummer=&SucheNachGesetzen=False&SucheNachKundmachungen=False&SucheNachVerordnungen=False&SucheNachSonstiges=False&SucheNachTeil1=False&SucheNachTeil2=False&SucheNachTeil3=False

- se&VonDatum=01.01.2004&BisDatum=08.03.2014&ImRisSeit=Undefined&ResultPageSize=50&Suchworte=schulorganisationsgesetz (letzter Zugriff: 8.3.2014)
- BGBL. II 185/2012* (2012). NMS Umsetzungspaket, abrufbar unter:
http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_185/BGBLA_2012_II_185.html (letzter Zugriff: 17.11.2012)
- BGBL. II Nr. 335/2013* (2013). RIS - Hochschul-Curriculaverordnung 2013, abrufbar unter:
<https://www.ris.bka.gv.at/MarkierteDokumente.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Kundmachungsort=&Index=&Titel=HCV+2013&Gesetzesnummer=&VonArtikel=&BisArtikel=&VonParagraf=&BisParagraf=&VonAnlage=&BisAnlage=&Typ=&Kundmachungsnummer=&Unterzeichnungsdatum=&FassungVom=30.07.2015&VonInkrafttredatum=&BisInkrafttredatum=&VonAusserkrafttredatum=&BisAusserkrafttredatum=&NormabschnittnummerKombination=Und&ImRisSeit=Undefined&ResultPageSize=100&Suchworte=Hochschul-Curriculaverordnung+2013&WxeFunctionToken=db2b0d73-5ca9-48b3-b1a0-11bd0d96ecbd> (letzter Zugriff: 30.7.2015)
- BiFIE* Kompetenzen und Modelle, abrufbar unter: <https://www.bifie.at/node/49> (letzter Zugriff: 8.1.2015)
- Blumer, Herbert* (2010). Herbert Blumer: Symbolischer Interaktionismus, in: *Abels, Heinz* (Hrsg.): Interaktion, Identität, Präsentation, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 43–57, abrufbar unter:
<http://www.springerlink.com/content/n678m701x6764l05/abstract/> (letzter Zugriff: 10.10.2012)
- Blumer, Herbert* (2013). Symbolischer Interaktionismus: Aufsätze zu einer Wissenschaft der Interpretation, Berlin: Suhrkamp
- BMBF* Genehmigte Modellpläne, abrufbar unter:
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/mp.xml> (letzter Zugriff: 9.3.2014a)
- BMBF* PädagogInnenbildung NEU, abrufbar unter:
<https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehr/labneu/index.html> (letzter Zugriff: 30.7.2015b)
- bm:ukk/LSR Burgenland* (2008). Modellplan Burgenland, abrufbar unter:
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16716/mp_bgl.pdf
- bm:ukk/LSR Kärnten* (2008). Modellplan Kärnten, abrufbar unter:
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16717/mp_ktn.pdf
- bm:ukk/LSR Oberösterreich* (2008). Modellplan Oberösterreich, abrufbar unter:
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16718/mp_ooe.pdf
- bm:ukk/LSR Steiermark* (2008). Modellplan Steiermark, abrufbar unter:
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16719/mp_stmk.pdf
- bm:ukk/LSR Vorarlberg* (2008). Modellplan Vorarlberg, abrufbar unter:
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16720/mp_vbg.pdf
- Bourdieu, Pierre* (2005). Das Elend der Welt, Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Buchinger, Kurt* (2008). Teamarbeit und der Nutzen der Gruppendynamik für heutige Organisationen, in: *Heintel, Peter*. (Hrsg.): Betrifft: TEAM dynamische Prozesse in Gruppen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- Buchmann, Florence* (2009). *Schulentwicklung verstehen - Die soziale Konstruktion des Wandels*, Münster: Waxmann Verlag
- Bude, Heinz/Dellwing, Michael* (2013). Einleitung: *BlumersRebellion 2.0. Eine Wissenschaft der Interpretation*, in: *Symbolischer Interaktionismus: Aufsätze zu einer Wissenschaft der Interpretation*, Berlin: Suhrkamp
- Büeler, Xaver* (2000). *Theorie und Forschung in der Schulentwicklung*, in: *Journal für Schulentwicklung*, (4/2000)
- Burgenland LGBl. Nr. 65/2006* (2006). RIS - Burgenländische Pflichtschulgesetz 1995, abrufbar unter:
<https://www.ris.bka.gv.at/Ergebnis.wxe?Abfrage=Lgbl&Lgblnummer=65/2006&Bundesland=Burgenland> (letzter Zugriff: 30.7.2015)
- Burgenland LGBl. Nr. 76/2008* (2008). RIS - LGBL_BU_20080829_76 - Landesgesetzblatt nicht authentisch, abrufbar unter:
https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Lgbl&Dokumentnummer=LGBL_BU_20080829_76&ResultFunctionToken=857f21c8-fb2f-43ea-bbab-583bec75434b&Kurztitel=&Lgblnummer=76%2f2008&Bundesland=Burgenland&BundeslandDefault=Undefined&VonDatum=&BisDatum=31.12.2014&SucheNachGesetzen=False&SucheNachKundmachungen=False&SucheNachVerordnungen=False&SucheNachSonstiges=False&ImRisSeit=Undefined&ResultPageSize=100&Suchworte= (letzter Zugriff: 30.7.2015)
- Cassianus, Johannes* (1993). *Gott suchen, sich selbst erkennen*, Freiburg im Breisgau; Basel; Wien: Herder
- D'Adda, Roberta* (2008). *Giotto in Padua 1. Aufl.*, Milano: Skira Editore S.p.A.
- Dilthey, Wilhelm* (2008). *Abgrenzung der Geisteswissenschaft*, in: *Wirth, Uwe* (Hrsg.): *Kulturwissenschaft : eine Auswahl grundlegender Texte*, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Dubs, Rolf* (2000). *Unterrichtsentwicklung im Rahmen der Schulentwicklung*, in: *Journal für Schulentwicklung*, (4/2000)
- Engelbrecht, Helmut* (1984). *Geschichte des österreichischen Bildungswesens:: Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. 3: Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz*, Wien: Österreichischer Bundesverl
- Engelbrecht, Helmut* (2014). *Unendlicher Streit durch Jahrhunderte Vereinheitlichung oder Differenzierung in der Organisation österreichischer Schulen*, Wien: new academic press
- Erikson, Erik H* (2000). *Identität and Lebenszyklus: drei Aufsätze. 18. Aufl.*, Frankfurt: Suhrkamp
- Faymann, Werner* (2008). *Regierungserklärung von Bundeskanzler Werner Faymann*, abrufbar unter:
http://www.bka.gv.at/site/cob__33021/currentpage__0/6598/default.aspx (letzter Zugriff: 3.1.2013)
- Feyerabend, Paul* (1986). *Wider den Methodenzwang*, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Flick, Uwe* (2007). *Qualitative Sozialforschung Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage.*, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Keupp, Heiner/Rosenstiel, Lutz von/et al.* (Hrsg.) (1995). *Handbuch Qualitative Sozialforschung 2. Auflage.*, Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union
- Geier, Manfred* (2010). *Die Brüder Humboldt: eine Biographie*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verl.

- Gelhard, Andreas* (2011). *Kritik der Kompetenz*, Zürich: Diaphanes
- Girtler, Roland* (2001). *Methoden der Feldforschung 4.*, völlig neu bearbeitete Auflage., Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag Ges.m.b.H.
- Glaser, Barney G/Strauss, Anselm L* (2010). *Grounded Theory Strategien qualitativer Forschung*, Bern: Huber
- Habermas, Jürgen* (1995a). *Theorie des kommunikativen Handelns Band 1*, Frankfurt a.M: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen* (1995b). *Theorie des kommunikativen Handelns - Band 2*, Frankfurt a.M: Suhrkamp
- Helmke, Andreas* (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Seelze-Velber: Kallmeyer
- Holzleithner, Elisabeth* (2009). *Gerechtigkeit 1. Aufl.*, Wien: Facultas.wuv
- Horn, Christoph/Scarano, Nico* (2002). *Philosophie der Gerechtigkeit: Texte von der Antike bis zur Gegenwart*, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Humboldt, Wilhelm Friedrich* (1825). *Über das Entstehen der grammatischen Formen, und ihren Einfluss auf die Ideenentwicklung*, in: *Abhandlungen der Königlichen Akademie der Wissenschaften zu Berlin*, Berlin, 401ff, abrufbar unter: http://bibliothek.bbaw.de/bibliothek-digital/digitalequellen/schriften/anzeige/index_html?band=07-abh/18221823&seite:int=836 (letzter Zugriff: 23.2.2014)
- Institut Beatenberg* Institut Beatenberg - Kompetenzraster, abrufbar unter: <http://www.institut-beatenberg.ch/wie-wir-lernen/instrumente/kompetenzraster.html> (letzter Zugriff: 8.1.2015)
- Jahoda, Marie/Lazarsfeld, Paul F/Zeisel, Hans* (1975). *Die Arbeitslosen von Marienthal : ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit ; mit einem Anh. zur Geschichte der Soziographie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Katholisches Bibelwerk e.V. Stuttgart/Deutsche Bibelstiftung* (1980). *Das Neue Testament und die Psalmen: Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift.*, Stuttgart: Katholisches Bibelwerk : Deutsche Bibelstiftung
- Kaufmann, Jean-Claude* (1999). *Das verstehende Interview*, Konstanz: UVK, Universitätsverlag Konstanz
- Kaufmann, Jean-Claude* (2005). *Die Erfindung des Ich: eine Theorie der Identität*, Konstanz: UVK
- Keller, Reiner* (2012). *Das Interpretative Paradigma eine Einführung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften : Imprint: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Klein, Hans Peter* (2013). *Auf dem Weg zur Inkompetenzkompensationskompetenz*, in: *Sackgassen der Bildungsreform Ökonomisches Kalkül - Politische Zwecke - Pädagogischer Sinn*, Wien: Facultas, 103ff
- Kleining, Gerhard* (1995a). *Lehrbuch entdeckende Sozialforschung 1, Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik.*, Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion
- Kleining, Gerhard* (1995b). *Methodologie und Geschichte qualitativer Sozialforschung*, in: *Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Keupp, Heiner/Rosenstiel, Lutz von/et al.* (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung*, Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union
- Kleining, Gerhard* (1994). *Qualitativ-heuristische Sozialforschung : Schriften zur Theorie und Praxis*, Hamburg-Harvestehude: R. Fechner
- Kleining, Gerhard/Witt, Harald* (2000). *The Qualitative Heuristic Approach: A Methodology for Discovery in Psychology and the Social Sciences. Rediscovering the*

- Method of Introspection as an Example | Kleining | Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, abrufbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1123/2494> (letzter Zugriff: 6.10.2012)
- Klippert*, Heinz (2010). Heterogenität im Klassenzimmer: wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können, Weinheim [u.a.]: Beltz
- Krause*, Detlef (2005). Luhmann-Lexikon: eine Einführung in das Gesamtwerk von Niklas Luhmann ; mit über 600 Lexikoneinträgen einschliesslich detaillierter Quellenangaben 4., neu bearbeitete und erw. Aufl., Stuttgart: Lucius & Lucius
- Lehrpläne Hauptschulen*, BgBl. II Nr. 134/2000 zuletzt geändert durch BgBl. II Nr. 290/2008 (2008). RIS - Lehrpläne - Hauptschulen Anl. 1 - Bundesrecht konsolidiert, abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40101278&ResultFunctionToken=5a40af14-0548-4f7a-b74f-b47ea2d85fa3&Position=1&Kundmachungsorgan=&Index=&Titel=&Gesetzesnummer=&VonArtikel=&BisArtikel=&VonParagraf=&BisParagraf=&VonAnlage=&BisAnlage=&Typ=&Kundmachungsnummer=&Unterzeichnungsdatum=&FassungVom=30.07.2015&VonInkrafttredatum=&BisInkrafttredatum=&VonAusserkrafttredatum=&BisAusserkrafttredatum=&NormabschnittnummerKombination=Und&ImRisSeit=Undefined&ResultPageSize=100&Suchworte=Lehrplan+Hauptschule> (letzter Zugriff: 30.7.2015)
- Liessmann*, Konrad Paul (2014). Geisterstunde Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift, Wien: Zsolnay, Paul
- Mach*, Ernst (1905a). Erkenntnis und Irrtum, Leipzig: Verlag von Johann Ambrosius Barth
- Mach*, Ernst (1905b). Erkenntnis und Irrtum [Skizzen zur Psychologie der Forschung], Leipzig: Verlag von Johann Ambrosius Barth, abrufbar unter: <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Mach,+Ernst/Erkenntnis+und+Irrtum>
- Majce-Egger*, Maria (1999). Methodik der Dynamischen Gruppenpsychotherapie, in: *Majce-Egger*, Maria (Hrsg.): Gruppentherapie und Gruppendynamik-Dynamische Gruppenpsychotherapie: Theoretische Grundlagen, Entwicklungen und Methoden, Bibliothek Psychotherapie. Wien: Facultas Universitätsverlag, 237ff
- Majce-Egger*, Maria/*Fliedl*, Rainer (1999). Gruppenmodelle, in: *Majce-Egger*, Maria (Hrsg.): Gruppentherapie und Gruppendynamik-Dynamische Gruppenpsychotherapie: Theoretische Grundlagen, Entwicklungen und Methoden, Bibliothek Psychotherapie. Wien: Facultas Universitätsverlag, 95ff
- Mayring*, Philipp (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung : eine Anleitung zu qualitativem Denken 5. überarbeitete und neu ausgestattete Ausgabe., Weinheim: Beltz
- Mead*, George Herbert/*Joas*, Hans (1987a). Gesammelte Aufsätze. 2: [...] 1. Aufl., 2. [Nachdr.], Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Mead*, George Herbert/*Joas*, Hans (1987b). Gesammelte Aufsätze. Bd. 1: [...] 1. Aufl., [Nachdr.], Frankfurt am Main: Suhrkamp

- Mead, George Herbert/Morris, Charles W.* (1973). Geist, Identität und Gesellschaft: aus der Sicht des Sozialbehaviorismus 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Millwood, Richard* (2013). Learning Theory - What are the established learning theories?, abrufbar unter: <http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LNV3H2J9-HWSVMQ-13LH/Learning%20Theory.cmap> (letzter Zugriff: 2.3.2015)
- Mussen, Paul Henry/Conger, John Janeway/Kagan, Jerome* (1981). Lehrbuch der Kinderpsychologie 3. Aufl., Stuttgart: Klett
- Neuweg, Georg Hans* (2013). Der gute Mensch und sein Wissen, in: Sackgassen der Bildungsreform Ökonomisches Kalkül - Politische Zwecke - Pädagogischer Sinn, Wien: Facultas, 103ff
- NMS-Bibliothek* Kompetenz, abrufbar unter: <http://www.nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php?id=2396&mode=entry&hook=1524> (letzter Zugriff: 8.1.2015a)
- NMS-Bibliothek* Rückwertiges Lerndesign, abrufbar unter: <http://www.nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php?id=2396&mode=entry&hook=1542> (letzter Zugriff: 25.5.2015b)
- OECD* (2009). OECD- Länderprüfungen Migration und Bildung. Österreich, abrufbar unter: <http://www.oecd.org/edu/country-studies/44584913.pdf> (letzter Zugriff: 27.2.2013)
- Parlament d. Rep. Österreich* (2007). 307 d.B. (XXIII. GP) - Schulorganisationsgesetz, abrufbar unter: http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIII/I/I_00307/index.shtml (letzter Zugriff: 29.11.2014)
- Parlament d. Rep. Österreich* (2012). 1631 d.B. (XXIV. GP) - Schulorganisationsgesetz, Schulunterrichtsgesetz, u.a.; Änderung, abrufbar unter: http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/I/I_01631/index.shtml (letzter Zugriff: 9.3.2014)
- Pechtl, Waldefried* (1999). Persönlichkeit, Gruppe, Organisation, in: *Majce-Egger, Maria* (Hrsg.): Gruppentherapie und Gruppendynamik-Dynamische Gruppenpsychotherapie: Theoretische Grundlagen, Entwicklungen und Methoden, Bibliothek Psychotherapie. Wien: Facultas Universitätsverlag, 89ff
- Pechtl, Waldefried* (1991). Zwischen Organismus und Organisation: Wegweiser u. Modelle für Berater u. Führungskräfte 2. Aufl., Linz: Veritas Verl.
- Piaget, Jean* (2010). Meine Theorie der geistigen Entwicklung 2. Aufl. *Fatke, Reinhard* (Hrsg.): Weinheim und Basel: Beltz
- Piaget, Jean* (1974). Theorien und Methoden der modernen Erziehung, Frankfurt am Main: Fischer
- Piaget, Jean/Fatke, Reinhard* (1981). Jean Piaget über Jean Piaget: sein Werk aus seiner Sicht, München: Kindler
- Prantl, Karl von/Platon* (2013). Uebersicht des Inhaltes, in: Der Staat - Politeia, Stuttgart: e-artnow, abrufbar unter: <http://www.amazon.com/Der-Staat-Politeia-Vollständige-deutsche-ebook/dp/B00FMWE42G>
- Priebe, Botho* (2013). Von den Schwierigkeiten lernseitiger Schulentwicklung - subjektive und kollektive Alltagstheorien in Kollegien als Blockaden und Chancen, in: *Christof, Eveline/Schwarz, Johanna F.* (Hrsg.): Lernseits des Geschehens: über das Verhältnis von Lernen, Lehren und Leiten, Innsbruck: Studien-Verl
- Rechnungshof* (2013). Modellversuch Neue Mittelschule, abrufbar unter: <http://www.rechnungshof.gv.at/berichte/ansicht/detail/modellversuch-neue-mittelschule-2.html> (letzter Zugriff: 13.12.2013)

- Regehly*, Thomas (1992). Hermeneutische Reflexionen über den Gegenstand des Verstehens, Hildesheim ; New York: G. Olms, abrufbar unter: http://aleph.univie.ac.at/F?func=item-cen-2&doc_library=UBW01&doc_001_number=AC00476589&sub_library=AHB&local_base=UBW01
- Reichertz*, Jo (2015). Die Bedeutung der Subjektivität in der qualitativen Sozialforschung, abrufbar unter: http://www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/archiv/video/closinglecture_2015/index.html (letzter Zugriff: 17.9.2015)
- Reich*, Kersten (2001). Konstruktivistische Ansätze in den Kultur- und Sozialwissenschaften, in: *Hug*, T. (Hrsg.): Die Wissenschaft und ihr Wissen, Baltmannsweiler, abrufbar unter: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/reich_34.pdf
- Ribolits*, Erich (2009). Bildung ohne Wert: Wider die Humankapitalisierung des Menschen, Wien: Löcker
- Rieckmann*, Heijo (2005). Managen und Führen am Rande des 3. Jahrtausends : Praktisches, Theoretisches, Bedenkliches 3., durchgesehene Auflage., Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Lang
- Rolff*, Hans-Günter (2005). Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung, abrufbar unter: http://www.zfw.tu-dortmund.de/werkzeugkasten_docs/Schulentwicklung_Drei-Wege-Modell.pdf (letzter Zugriff: 27.2.2013)
- Rousseau*, Jean-Jacques/*Hardt*, Ernst (1985). Bekenntnisse, Frankfurt am Main: Insel-Verlag
- Sandel*, Michael (2013). Gerechtigkeit - Wie wir das Richtige tun, Berlin: Ullstein Buchverlage
- Scharmer*, Claus Otto (2009). Theorie U : von der Zukunft her führen ; [Öffnung des Denkens, Öffnung des Fühlens, Öffnung des Willens ; Presencing als soziale Technik], Heidelberg: Carl-Auer-Verl.
- Schindler*, Raoul (1957). Grundprinzipien der Psychodynamik in Gruppen, in: *Psyche*, Band 11, Stuttgart: Klett-Cotta, 308ff
- Schindler*, Raoul (1999). Rangdynamik in Anwendung, in: *Majce-Egger*, Maria (Hrsg.): Gruppentherapie und Gruppendynamik-Dynamische Gruppenpsychotherapie: Theoretische Grundlagen, Entwicklungen und Methoden, Bibliothek Psychotherapie. Wien: Facultas Universitätsverlag, 271ff
- Schmitz*, Markus/*Bernard*, Wolfgang/*Kammler*, Steffen (2010). Analysis, eine Heuristik wissenschaftlicher Erkenntnis : platonisch-aristotelische Methodologie vor dem Hintergrund ihres rhetorisch-technisch beeinflussten Wandels in Mathematik und Philosophie der Neuzeit und Moderne, Freiburg im Breisgau: Alber
- Schrittesser*, Ilse (2012). Lernen pädagogische gewendet. Annäherungsversuch mit Nebenwirkungen, in: *Schrittesser*, Ilse/*Fraundorfer*, Andrea/*Krainz-Dürr*, Marlies (Hrsg.): Innovative learning environments: Fallstudien zu pädagogischen Innovationsprozessen, Wien: Facultas.WUV
- Schwarz*, Gerhard. (2005). Konfliktmanagement: Konflikte erkennen, analysieren, lösen 7. Aufl., Wiesbaden: Gabler
- Specht*, Werner (Hrsg.) (2009). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Graz: Leykam, abrufbar unter: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/sb/nbb.xml>
- Sprenger*, Reinhard K (2007). Mythos Motivation : Wege aus einer Sackgasse 18., durchgesehene Auflage., Frankfurt, M.; New York: Campus-Verl.

- Störig, Hans Joachim (1979a). Kleine Weltgeschichte der Philosophie Bd. 1. 111.-120. Tausend., Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag
- Störig, Hans Joachim (1979b). Kleine Weltgeschichte der Philosophie Bd. 2. 111.-120. Tausend., Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag
- Strübing, Jörg (2008). Grounded Theory : zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung 2., überarbeitete und erweiterte Auflage., Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Tageszeitung: *Der Standard* 8.1. (2011).
- Tageszeitung: *Kronenzeitung* 8.1. (2011).
- Tageszeitung: *Kronenzeitung* 26.10.. (2011).
- Tageszeitung: *Kurier* 8.1. (2011).
- Tageszeitung: *Kurier* 26.10. (2011).
- Tageszeitung - Onlineausgabe: *derStandard.at* - 29.5. (2015). Vorarlberg: „Unsere Vision ist ein gerechtes Bildungssystem“, in: *derStandard.at*, abrufbar unter: <http://derstandard.at/2000016548605/Schwarz-Gruen-in-Vorarlberg-Unsere-Vision-ist-ein-gerechtes-Bildungssystem> (letzter Zugriff: 31.5.2015)
- Tageszeitung: *Wiener Zeitung* 8.1. (2011).
- Ulrich, Bernd (2015). Nacht über Moskau, in: *Die Zeit*, Nr.10
- Walser, Martin (2012). Über Rechtfertigung, eine Versuchung, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Weinert, Franz E (2014). Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim; Basel: Beltz
- Wittgenstein, Ludwig (2008). Zwei Verwendungen des Wortes „sehen“, in: Wirth, Uwe (Hrsg.): Kulturwissenschaft : eine Auswahl grundlegender Texte, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Yildiz, Erol (2015). Migration und Bildung. Von der interkulturellen zu einer diversitätsbewussten Bildung, in: *Gombos, Georg/Hill, Marc/Wakounig, Vladimir/Yildiz, Erol* (Hrsg.): Vorsicht Vielfalt: Perspektiven, Bildungschancen und Diskriminierungen, Klagenfurt/Celovec: Drava

Pädagogische Hochschule Burgenland
Thomas Alva Edison-Straße 1 • 7000 Eisenstadt
www.ph-burgenland.at • office@ph-burgenland.at

ISBN: 978-385253-552-4



9 783852 535524