

Schrammel / Leimstättner / Schröder

Lernherausforderungen im Kontext kooperativer Schulentwicklung

Forschungsprojekt
mit Fokus auf Schulleiter/innen
im Bezirk Jennersdorf



Schrammel / Leimstättner / Schröder

**Lernherausforderungen im Kontext
kooperativer Schulentwicklung**

**Forschungsprojekt
mit Fokus auf Schulleiter/innen
im Bezirk Jennersdorf**

Forschungsprojekt

der Pädagogischen Hochschule Burgenland (PHB) in Kooperation mit dem Österreichischen Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS)

Im Auftrag des

Bundesministeriums für Bildung und Frauen

Projektleitung und Gesamtkoordination

Mag.^a Sabrina Schrammel (PHB)

Inhaltliche Projektarbeit

Dr.ⁱⁿ Brigitte Leimstättner (PHB)

Mag.^a Sabrina Schrammel (PHB)

Mag.^a Brigitte Schröder (ÖZEPS)

unter Mitarbeit von

Barbara Preiner (Transkription)

Katharina Scheibl (Transkription)

Mag.^a Sabine Weisz (Interviews)

Forschungskoaching

Dr.ⁱⁿ Eveline Christof (Universität Innsbruck)

Korrektorat

Mag.^a Veronika Nowak

Projektlaufzeit

November 2012 bis Juni 2014

Co-finanziertes Forschungsprojekt

Bundesministerium für Bildung und Frauen

Private Pädagogische Hochschule Burgenland

Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen

Eisenstadt, Juni 2014

*Priorität hat für mich,
dass ein Zusammenhalt da ist,
eine Zusammenarbeit da ist,
dass es funktioniert zwischen
den Kolleg/innen und den Schulpartnern,
also der Umgang mit den Personen,
das ist für mich, was Leitung ausmacht.*

Zitat einer Schulleiterin

Unser Dank gilt den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern für ihr Vertrauen, ihre Offenheit, dafür dass jede Einzelne, jeder Einzelne uns Zeit schenkte und Einblicke in die eigene Biografie, Praxis, Haltung und Denkweise gewährte.

Bezirksschulinspektorin Gerlinde Potetz sei hier namentlich erwähnt. Ihre Bereitschaft für Kooperation war Voraussetzung, eine Brücke zwischen Forschung und Schulpraxis zu spannen.

Inhalt

I. Gegenstand Umsetzung Veröffentlichung	2
1. Forschungsgegenstand und forschungsleitende Fragestellung.....	3
1.1 Fachwissenschaftlicher Schulentwicklungsdiskurs	5
1.2 Phasen und Strategien der bildungspolitischen Steuerung von Schulentwicklung.....	7
1.3 Ansprüche von SQA	8
1.4 Schulleiter/innen als verstrickte Gestalter/innen.....	9
2. Projektorganisation und Projektphasen.....	11
3. Realisierte und geplante Disseminationen	13
3.1 Vorträge und Workshops	13
3.2 Publikationen.....	14
3.3 Forschungswerkstätten.....	14
3.4 Inhaltliche Rückmeldungen an die Interviewpartner/innen	16
II. Theorien Methode Ergebnisse	17
4. Theoretische Verortungen	18
4.1 Handlungstheoretische Verortung	18
4.2 Professionalisierungstheoretische Verortung.....	19
4.3 Lerntheoretische Verortung	20
5. Methodische Herangehensweise	24
5.1 Forschungsdesign.....	24
5.2 Forschungsfeld und Sample.....	25
5.3 Datenerhebung und Auswertung.....	28
6. Methodenreflexion und eine praxeologische Forschungsperspektive.....	32
7. Ergebnisse der Feldanalyse	34
7.1 Zur Interdependenz zwischen dem Feld Schule und dem Feld Politik	34
7.2 Kooperative Praxisformen im Feld Schule: Forschungsfokus Schulbezirk Jennersdorf	35
7.3 Kooperative Praxisformen der Schulentwicklung auf Einzelschulebene	41
8. Fazit und Ausblick.....	45
III. Literatur Anhang.....	48
9. Literaturverzeichnis	49
10. Anhang.....	53
10.1 Fragebogen Schulleiter/innen.....	53
10.2 Transkriptionsrichtlinien	57
11. Biografische Angaben zu den Autorinnen	60

I. Gegenstand | Umsetzung | Veröffentlichung

1. Forschungsgegenstand und forschungsleitende Fragestellung

Auf Grundlage des Bundes-Schulaufsichtsgesetzes bezüglich Qualitätsmanagement an Schulen (BGBl. Nr. 28/2011 vom 20.05.2011) und vor dem Hintergrund aktueller bildungspolitischer Initiativen im Bereich schulischer Qualitätsentwicklung (SQA, QIBB) werden gegenwärtig in Österreich verstärkt Fragen der Schul- und Qualitätsentwicklung diskutiert.

Im Zuge dessen wurden sechs Qualitätsbereiche erarbeitet, welche „Akteur/innen im österreichischen Schulsystem Orientierung bei ihren Bemühungen um die Weiterentwicklung der Qualität von Schule und Unterricht bieten“ sollen (Altrichter u.a. 2012, S. 3): Lernerfahrungen und Lernergebnisse, Lernen und Lehren, Lebensraum Klasse und Schule, Führung und Schulmanagement, Professionalität und Personalentwicklung, Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen (vgl. hierzu Altrichter u.a. 2012, online verfügbar auf www.sqa.at). Eine differenzierte Auseinandersetzung mit den formulierten Qualitätsansprüchen zeigt, dass der kooperativen Zusammenarbeit der beteiligten Akteur/innen zentrale Bedeutung in Hinblick auf qualitätsvolle Weiterentwicklung von Einzelschulen zugeschrieben wird. Wenn gegenwärtig über qualitätsvolle Schulentwicklung verhandelt wird, dann unter der Maxime der Kooperation (vgl. hierzu Huber 2009, S. 509 und Rahm 2010, S. 83).

Sybille Rahm fasst kooperative Schulentwicklung als einen „Lernprozess, in dem organisationseigene Ressourcen über das Zusammenwirken aller schulischen Statusgruppen mit dem Ziel einer Qualitätsverbesserung des Bildungsangebotes mobilisiert werden“ (Rahm 2010, S. 83). Dies beinhaltet u.a. „die Notwendigkeit der Überwindung der Klassenzimmerperspektive“, denn die „Lehrkraft als Einzelkämpfer“ entspreche nicht mehr aktuellen Standards der Professionalität (vgl. Rahm 2010, S. 84). Letztverantwortung für die Mobilisierung der Akteur/innen vor Ort tragen per Gesetz die Schulleiter/innen (vgl. hierzu die letzte Novellierung des SchUG § 56). Sie sind an ihren Schulen u.a. verantwortlich für den Aufbau von Strukturen für kooperative Arbeitsweisen.

Folgen Schulleiter/innen dem postulierten Anspruch, kooperativ Schulentwicklung zu betreiben, sind sie verstärkt mit Lernherausforderungen bezüglich der Gestaltung sozialer Strukturen und professioneller Arbeitsbeziehungen befasst. In diesem Kontext sind sie mit Macht- und Hierarchieverhältnissen konfrontiert. Diese können nur Berücksichtigung finden, wenn die spezifischen Gegebenheiten vor Ort – die lokalen und regionalen Strukturen – erfasst werden.

Im durchgeführten Forschungsprojekt wird von der zentralen Überlegung ausgegangen, dass viele Schulleiter/innen angesichts des nunmehr gesetzlichen Auftrages zur kooperativen Schul- bzw. Qualitätsentwicklung (vgl. § 56 Schulunterrichtsgesetz, in Kraft seit 20.05.2012 und § 18 Schulaufsichtsgesetz, in Kraft seit 01.09.2012) vor der Herausforderung stehen, im Spannungsfeld

einer oft als träge empfundenen, etablierten sowie einer postulierten Praxis agieren bzw. gestalten zu müssen (siehe hierzu Kapitel 1.4).

Im Projekt wurde dieses Spannungsfeld in den forschenden Blick genommen und auf Differenzerfahrungen, Irritationen und Brüche, welche Schulleiter/innen im Kontext Schulentwicklung thematisieren, fokussiert. Diese verweisen aus einer pädagogischen Perspektive auf Lernherausforderungen (vgl. hierzu die lerntheoretische Grundlegung im Kapitel 4.3), deren Rekonstruktion, Beschreibung und Analyse Gegenstand des hier dokumentierten Forschungsprojekts ist. Dem Projekt wurde folgende forschungsleitende Fragestellung zugrunde gelegt: ***Welche Lernherausforderungen widerfahren Schulleiter/innen als Akteur/innen im Kontext kooperativer Schulentwicklung?***

Lernherausforderungen von Schulleiter/innen wurden in der Logik rekonstruktiver Sozialforschung mittels einer praxeologischen Herangehensweise (vgl. Bourdieu 1979) erfasst und beschrieben (siehe Kapitel 5.1). Der Begriff Praxeologie beschreibt die doppelte Konstitution der sozialen Wirklichkeit: Akteur/innen werden von der Gesellschaft konstruiert und konstruieren ihrerseits die Gesellschaft. Im Rahmen des Forschungsprojekts wurde demnach die von Schulleiter/innen thematisierte Schulentwicklungspraxis mit Blick auf die (berufs-)biografisch erworbenen Dispositionen der jeweils handelnden Schulleiter/innen und die sozialen Strukturen in ihrer regionalen und lokalen Dimension analysiert.

Dies ist insofern von Relevanz, als gelingende Schulentwicklung u.a. davon abhängig ist, welche (in sich verwobenen) sozio-strukturellen und individuellen Möglichkeiten und Grenzen die Handlungsspielräume von Schulleiter/innen mitbestimmen.

Sofern man Professionalisierung sowohl Akteur/innen- als auch Feld-bezogen denkt (vgl. hierzu Nairz-Wirth 2011, S. 178 sowie auch Paseka u.a. 2011, S. 16), liefern die im Rahmen des Projekts herausgearbeiteten Lernherausforderungen wichtige Erkenntnisse in Bezug auf individuelle Lernherausforderungen und Professionalisierungserfordernisse an Schulleiter/innen. Darüber hinaus sind diese Erkenntnisse auch als bedeutsame Lernherausforderungen des Feldes Schule an sich zu lesen (vgl. hierzu Kapitel 4.2). Daher sind die Ergebnisse des hier dokumentierten Forschungsprojekts für folgende Gruppen von Akteur/innen¹ von Interesse:

1. Schulleiter/innen, die im Rahmen des Forschungsprojekts interviewt wurden, z.B. mit Blick auf die Weiterentwicklung ihrer jeweiligen Schulentwicklungsprojekte

1 In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Akteur/innen im Sinne Bourdieus verwendet.

2. Fachwissenschaftler/innen im Bereich Schulentwicklung, z.B. in Hinblick auf das konstatierte Forschungsdesiderat bzgl. des Zusammenhangs von Schulentwicklung und Professionalisierung von Schulleiter/innen
3. Schulentwicklungsberater/innen und Supervisor/innen an Pädagogischen Hochschulen, z.B. als Grundlage für ihre Beratungstätigkeit, speziell im Kontext der BMBF Initiative „EBIS – Entwicklungsberatung in Schulen“
4. Verantwortliche für Aus- und Fortbildung in allen Bereichen der Pädagog/innenbildung, z.B. hinsichtlich virulenter Themenbereiche für den Bereich der Fort- und Weiterbildung von Schulleiter/innen
5. Bildungsverantwortliche auf unterschiedlichen Steuerungsebenen

Im Folgenden werden im Sinne eines Problemaufrisses in vier Schritten die zentralen Überlegungen des Forschungsprojekts erörtert und im Zuge dessen die Fragestellung differenziert entfaltet. Zuerst wird auf den deutschsprachigen fachwissenschaftlichen Schulentwicklungsdiskurs eingegangen und gezeigt, dass in den letzten Jahren vonseiten der Wissenschaft den Schulleiter/innen in ihrer Führungs- und Leitungsfunktion zunehmend Bedeutung für die qualitätsvolle Entwicklung von Einzelschulen zugesprochen wurde. Im Anschluss daran werden die drei Phasen der bildungspolitischen Steuerung von Schulentwicklung in Österreich seit den 1990er-Jahren skizziert. Für das vorliegende Projekt ist zentral, dass der vonseiten der Wissenschaft gestellte Anspruch insofern eine gesetzliche Legitimation erfahren hat, als Schulleiter/innen 2012 per Gesetz die Aufgabe zum entwicklungsorientierten Qualitätsmanagement an ihren Schulen überantwortet wurde. In einem dritten Schritt wird darauf eingegangen, dass mittels der aktuellen bildungspolitischen Initiative SQA ein Paradigmenwechsel im Bereich Schulentwicklung angestrebt wird, der im Forschungsprojekt als „kooperative Schulentwicklung“ beschrieben wird. Einher geht dieser Paradigmenwechsel mit dem Anspruch auf Kommunikation, Partizipation, Vereinbarung, Aushandlung, Verbindlichkeit und Kooperation. In einem letzten Schritt wird herausgearbeitet, dass Schulleiter/innen oftmals vor dem Hintergrund der aktuellen bildungspolitischen Qualitätsentwicklungsinitiativen in einem Spannungsverhältnis zwischen etablierter und postulierter Praxis stehen, und inwiefern daraus Lernherausforderungen erwachsen.

1.1 Fachwissenschaftlicher Schulentwicklungsdiskurs

Als eigenständiges Praxis- und Forschungsfeld hat sich Schulentwicklung im deutschen Sprachraum erst in den 1970er-Jahren zu etablieren begonnen, wobei der Diskurs seit den 1990er-Jahren eine enorme Intensivierung erfahren hat (vgl. Dederich 2012, S. 3). Im Folgenden werden unter

Bezugnahme auf Dederling theoretisch-konzeptionelle Ansätze der Schulentwicklung seit Anfang der 1990er-Jahre benannt. Diese referenzieren weitgehend auf organisationstheoretische Logiken und deren zentrale Begrifflichkeiten.

Eine Auseinandersetzung mit facheinschlägigen Publikationen am Beginn der 1990er-Jahre zeigt, dass diese von den zentralen Akteur/innen (genannt werden in diesem Zusammenhang u.a. Dalin, Rolff, Schratz und Philip) als pädagogische Organisationsentwicklung konzipiert wurde. Ansätze der Organisationstheorie und -beratung wurden unter Berücksichtigung von Besonderheiten der Organisation Schule auf den Schulbereich übertragen und in weiterer Folge äußerst differenziert weiterentwickelt (ausführlicher hierzu: vgl. Dederling 2012, S. 15f.).

Von den Ansätzen der pädagogischen Organisationsentwicklung wird in der Fachliteratur die pädagogische Schulentwicklung unterschieden, welche sich in erster Linie dadurch auszeichnet, dass sie Unterricht als Ansatzpunkt von Schulentwicklung in den Fokus rückt. Als zentraler Vertreter dieser Position kann Klippert genannt werden (vgl. ebd., S. 23).

Beiden Positionen ist gemeinsam, dass sich „Schulen von innen heraus als Ganzes“ (ebd., S. 26) entwickeln müssen. Bei der Vorstellung davon, wie herangegangen werden kann, unterscheiden sie sich voneinander. Ende der 1990er-Jahre hat sich als Ergebnis intensiver Diskussionen das Konzept Schulentwicklung im Systemzusammenhang (ebd.) herausgebildet. Dieses geht davon aus, dass Organisationsentwicklung (OE), Unterrichtsentwicklung (UE) und Personalentwicklung (PE) in einem vielschichtigen Bedingungsverhältnis stehen und nur in wechselseitiger Abhängigkeit voneinander gedacht werden können (vgl. beispielsweise Rolff 1995).

Eine weitere zentrale Position skizziert Dederling (2012, S. 34) indem sie Schulentwicklung als Weg zur lernenden Schule beschreibt. Im Fokus steht das organisationale Lernen. Diesem Ansatz liegen organisationstheoretische Überlegungen zugrunde, die Organisationen als Einheiten beschreiben, „in denen Menschen kontinuierlich die Fähigkeiten entwickeln, ihre wahren Ziele zu verwirklichen [...] und in denen Menschen lernen, miteinander zu lernen.“ (Senge 1996, S. 11) Schulleitung muss in dieser Hinsicht darauf achten, den „Mehrwert aus der *gemeinsamen* Arbeit auf das gewünschte Ziel hin“ sicherzustellen (Schratz u.a. 2010, S. 95). In diesem Kontext wird Schule als Expertenorganisation beschrieben, welche zwei Spezifika aufweist, die in Hinblick auf die Führungsaufgabe zentral sind: Angesichts einer flachen Hierarchie werden „innere Hierarchien verdeckt und die Aufteilung von Führungsaufgaben erschwert“ (ebd., S. 69); dazu kommt, dass „Führungspersonen als *primus inter pares* agieren (müssen)“, was mitunter „Probleme bei der Wahrnehmung von Führungsaufgaben aufwirft“ (ebd.).

Die skizzierten Ansätze des fachwissenschaftlichen Schulentwicklungsdiskurses wurden seitens der Verantwortlichen für den Bereich der Systemsteuerung innerhalb des Bildungssystems aufgegriffen. So wurde beispielsweise die *Leadership Academy* - ein österreichweites, institutionenübergreifendes

Qualifizierungsprojekt im Auftrag des Bildungsministeriums - als bildungspolitische Maßnahme zur Stärkung von Führungskräften im Bildungsbereich konzipiert und seit dem Jahr 2004 umgesetzt (vgl. hierzu <http://www.leadershipacademy.at/>).

1.2 Phasen und Strategien der bildungspolitischen Steuerung von Schulentwicklung

Schulentwicklung kann nicht unabhängig von Maßnahmen der bildungspolitischen Steuerung von Schulen betrachtet werden. Im Folgenden werden drei Phasen und die jeweilige Strategien zur Steuerung von Schulentwicklung in Österreich seit Anfang der 1990er-Jahre skizziert (vgl. hierzu auch Altrichter 2006).

Phase 1: Strategie der Ermöglichung Anfang der 1990er-Jahre

Diese erste Phase der Schulentwicklung zeichnet sich durch die rechtliche Zuerkennung von mehr Schulautonomie (Stichworte: Dezentralisierung, Deregulierung) an den Einzelschulen aus. Diese können angesichts regionaler Ansprüche und Ressourcen beispielsweise schulautonome Lehrpläne für bestimmte Schwerpunkte erstellen, was von den Akteur/innen sowohl als Chance als auch als Belastung wahrgenommen wurde. Es wurde auf Ermöglichung als treibende strategische Kraft gesetzt. Unterstützungsangebote seitens des damals zuständigen Ministeriums waren die Maßnahmen im Rahmen der zwei Qualitätsinitiativen QIS und QIBB, welche von Akteur/innen auf unterschiedlichen Ebenen (Landesschulinspektor/innen, Bezirksschulinspektor/innen, Schulleiter/innen) aufgegriffen wurden.

Phase 2: Anforderungsstrategie und evidenzbasierte Steuerung ab 2000

Die zweite Phase zeichnet sich dadurch aus, dass die Strategie der grundsätzlichen Ermöglichung von einer „Anforderungsstrategie“ abgelöst wurde. Für die Schulaufsicht wurden vonseiten des Gesetzgebers neue Aufgabenbereiche definiert: Sie wurde damit betraut, die im Rahmen der ersten Phase der Schulentwicklung entstandene Vielfalt in Bahnen zu lenken. Die Schulleitung sah sich in zunehmendem Maße mit der seitens bildungspolitischer und fachwissenschaftlicher Perspektive postulierten Herausforderung des Managements von Einzelschulen konfrontiert.

Vor dem Hintergrund von den nunmehr gestellten Fragen nach der Leistungsfähigkeit und Effizienz von Schulen wird verstärkt Selbst- und Fremdevaluation eingefordert (vgl. hierzu exemplarisch Altrichter/Messner/Posch 2004, Schratz/Jakobsen/MacBeath/Meuret 2000). Eine Intensivierung erfährt die evidenzbasierte Steuerung infolge nationaler und internationaler Vergleiche (z.B. Bildungsstandards, PIRLS, TIMMS, PISA). Es lässt sich eine Entwicklung in Richtung schulübergreifender und externer Steuerung beobachten. Die Einrichtung eines

Bildungsforschungsinstituts, die Erarbeitung von Bildungsstandards und deren regelmäßige externe Überprüfung sollten Schulen Orientierung in Hinblick auf wichtige Bildungsziele geben sowie gleichzeitig Daten für das System-Monitoring liefern und somit die Ausgangsbasis für eine effizientere Steuerung des Bildungswesens darstellen.

Phase 3: Verpflichtendes Qualitätsmanagement an Schulen als Aufgabe der Schulleitung ab 2013

Mit der Novellierung des § 56 des Schulunterrichtsgesetz und § 18 des Bundes-Schulaufsichtsgesetz (beide seit 2012 in Kraft) wurde zum einen schulisches Qualitätsmanagement als Aufgabe von Schulleiter/innen gesetzlich definiert. Zum anderen wurde die rechtliche Grundlage für entwicklungsorientiertes Qualitätsmanagement geschaffen, welches alle Ebenen der Schulverwaltung und Schulen umfasst (vgl. www.sqa.at, §§ Grundlagen 2012, S. 2). Die Umsetzung erfolgt für den Pflichtschulbereich durch die Initiative „Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA).

1.3 Ansprüche von SQA

Mit dem Unterrichtsjahr 2013/2014 sind alle österreichischen allgemein bildenden Schulen gesetzlich zu systematischer, d.h. planvoller, zielgerichteter und evidenzbasierter Schulentwicklung verpflichtet. Schulleiter/innen müssen sich als Gestalter/innen und Letztverantwortliche für standortspezifische Qualitätsentwicklung mit rechtlichen, formalen und prozeduralen Vorgaben sowie inhaltlichen Rahmenbedingungen auseinandersetzen. Hierfür wird eine Fülle von Texten, Informationen, Materialien, Instrumenten etc. vom BMBF angeboten, die den Lehrpersonen und den Schulleiter/innen Orientierung und Unterstützung geben sollen. So finden sich u.a.:

- ein Leittext über das Lernen sowie zahlreiche Informationen und Materialien zur pädagogischen Diagnostik und förderlichen Leistungsbeurteilung
- ein Leittext über die sechs Bereiche von Unterrichts- und Schulqualität
- ein Leittext zu einem anderen Führungsverständnis (dialogische Führung) sowie Erläuterungen zu Bilanz- und Zielvereinbarungsgesprächen als neue Führungsinstrumente im Sinne einer Vereinbarungskultur
- Erläuterungen u.a. zu den Entwicklungsplänen als Planungsinstrument und Beleg für Qualitätsentwicklung/Qualitätssicherung im Sinne der Rechenschaftslegung gegenüber der Öffentlichkeit
- rechtliche Grundlagen und die konkreten Hinweise zur Umsetzung dieser
- Videoimpulse zu relevanten SQA-Themen (vgl. www.sqa.at)

Die Initiative SQA beschreibt den Modus des Miteinander-Tuns im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen, welche der Logik der Vereinbarungskultur folgen (vgl. hierzu die ÖZEPS-Handreichung zur Vereinbarungskultur an Schulen, Leimer 2011 und Dzierzbicka 2006). Die neue Steuerungslogik erfordert auch eine neue Führungshaltung, welche als dialogisch bezeichnet wird (vgl. hierzu Schubert u.a. 2014). Diese impliziert eine Grundhaltung des Aushandelns und Vereinbarens, welche einen Dialog über die Gründe, Sinnhaftigkeit, Notwendigkeit und Ziele von Schulentwicklung „auf und zwischen allen Hierarchieebenen des Bildungssystems“ ermöglicht (Schubert u.a. 2014, S. 3).

Die Auseinandersetzung mit dem Leittext und die Überlegungen in Bezug auf die Umsetzung der sechs Qualitätsbereiche (SQA) von Schul- und Unterrichtsqualität machen deutlich, dass Schulentwicklung ohne Kooperation, Vernetzung und Austausch nicht realisierbar ist.

1.4 Schulleiter/innen als verstrickte Gestalter/innen

Im Forschungsprojekt wird von der zentralen Annahme ausgegangen, dass es eine Differenz zwischen postulierter und etablierter Praxis von Schulentwicklung (unter Berücksichtigung der Heterogenität von Einzelschulen und der betroffenen Akteur/innen) gibt.

Vor diesem Hintergrund stehen im vorliegenden Forschungsprojekt Schulleiter/innen als verstrickte Gestalter/innen von Schulentwicklungspraxis im Forschungsinteresse. Das heißt, Schulleiter/innen sind zum einen in etablierte soziale Handlungsstrukturen verstrickt, gleichzeitig sind sie verantwortliche Gestalter/innen postulierter Praxis- respektive Handlungsstrukturen. In diesem Spannungsverhältnis – so die zentrale Annahme der Autorinnen – widerfahren Schulleiter/innen im Rahmen von Schulentwicklung mitunter Irritationen. Das geschieht insofern, als „Routinen und Selbstverständnisse ihres Handelns, [die sie] vor dem Hintergrund der Biografie als Lehrende und später als Leitende ausgebildet haben“ (Christof 2005, S. 5), durch diese neuen Ansprüche kontrastiert werden. Wir sprechen in diesem Zusammenhang von Differenzerfahrungen, die bisweilen Brüche hervorbringen. Das äußert sich oftmals darin, dass in Anbetracht der eingeforderten Entwicklungen, die den Schulleiter/innen per Gesetz überantwortet wurden, „die bisherigen Handlungsmuster und -entwürfe nicht mehr greifen“ (Christof 2005, S. 5).

Leimstättner (2010) konnte mittels differenzierter Fallanalysen zeigen, dass Schulleiter/innen im schulischen Alltag vor der Herausforderung stehen, im Spannungsfeld etablierter sozialer Strukturen sowie Praxen und postulierter Anforderungen an Schulen agieren zu müssen, was zu „double-bind-Erfahrungen“ führen kann. Diese resultieren daraus, dass biografisch angeeignete, berufsbezogene Denk- und Handlungsrountinen in wechselseitiger Abhängigkeit mit etablierten Strukturen (in und aus denen heraus sie agieren müssen) einerseits und den neuen, eingeforderten Vorgaben im Rahmen

von Schulentwicklung andererseits in einem Gegensatz stehen (vgl. Leimstättner 2010, S. 183). Diese können im Anschluss an Schlömerkemper (2010, S. 288) als Antinomien (vgl. hierzu auch Helsper 2010) in Schulentwicklungsprozessen gefasst werden. Darunter versteht Schlömerkemper Widersprüche „auf allen Ebenen und zwischen allen Ebenen von Schule und Unterricht“ (ebd., S. 290), die mitunter zu Problemen führen, wenn sie nicht „rational bearbeitbar sind“ (Schlömerkemper, 2010, S. 291).

Pädagogisch gewendet (zur lerntheoretischen Verortung des vorliegenden Projekts siehe Kapitel 4.3) heißt das, einen Blick für Lernherausforderungen zu entwickeln, welche aus der Schulentwicklungspraxis erwachsen. Hierin ist auch die Bedeutung und Brisanz der Fragestellung bzw. des Forschungsprojekts für den aktuellen Schulentwicklungsdiskurs begründet.

2. Projektorganisation und Projektphasen

2.1 Beteiligte Organisationen und Personen

Das Forschungsprojekt wurde von der Pädagogischen Hochschule Burgenland in Kooperation mit dem Bundeszentrum für Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen (ÖZEPS) durchgeführt. Am Forschungsprojekt waren acht Kolleginnen beteiligt. Die Projektleitung und -organisation oblag Mag.^a Sabrina Schrammel (wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Burgenland). Inhaltlich umgesetzt wurde das Projekt von Dr.ⁱⁿ Brigitte Leimstättner und Mag.^a Sabrina Schrammel (beide Mitarbeiterinnen der PHB) sowie von Mag.^a Brigitte Schröder (Leiterin des ÖZEPS). Dr.ⁱⁿ Eveline Christof (Universität Innsbruck) stand für methodologische und methodische Fragen im Rahmen von Forschungswerkstätten zur Verfügung (siehe hierzu auch Kapitel 3.3).



Abbildung 1: Projektorganisation und beteiligte Personen

2.2 Phasen des Forschungsprojekts

Das Forschungsprojekt war in vier Phasen strukturiert, wobei die Phase 4 (Dokumentation und Dissemination) im Sinne eines kontinuierlichen Austausches parallel zu den anderen drei Phasen verlaufen ist und nicht – wie im Projektantrag skizziert – erst am Ende des Forschungsprojekts umgesetzt wurde (siehe hierzu Kapitel 3). Dem Forschungsprozess ging eine einjährige Vorprojektphase voraus, im Zuge derer die Projektmitarbeiterinnen gemeinsam mit externen Expert/innen im Rahmen von Forschungswerkstätten (vgl. Kapitel 3.3) inhaltliche und methodische Zugänge erarbeitet haben.

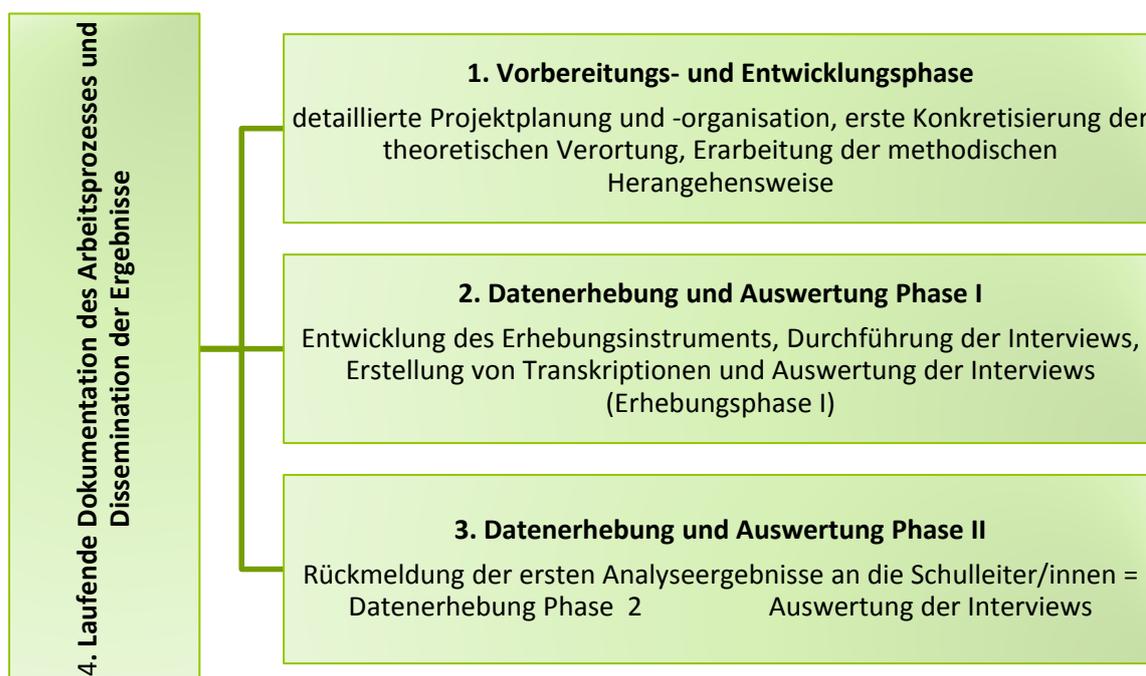


Abbildung 2: Phasen des Forschungsprojekts

2.3 Zusammenarbeit im Projektteam

Das Projekt war (im Sinne der Pädagogischen Hochschulen als eine tertiäre Bildungseinrichtung) als theoretische und methodische Suchbewegung (Prozesscharakter von Forschungsprojekten) konzipiert. Daher war es erforderlich, sich regelmäßig zu treffen, um theoretische Ausarbeitungen, die Gestaltung der methodischen Herangehensweise (das Verfassen eines Interviewleitfadens) und die Erarbeitung der Erhebungs- und Analysemethoden gemeinsam zu entwickeln. Neben den regelmäßigen Arbeitstreffen wurden Forschungswerkstätten an der Pädagogischen Hochschule Burgenland organisiert (vgl. hierzu Kapitel 3.3), um forschungsinteressierten PH-Mitarbeiter/innen, die selbst nicht im Projekt involviert waren, Einblicke in die Forschungspraxis zu ermöglichen.

3. Realisierte und geplante Disseminationen

Mit dem Projektstart wurde eine Reihe von Maßnahmen zur Dokumentation und Dissemination gesetzt. Die Aktivitäten der Projektmitarbeiterinnen im Bereich Dissemination beziehen sich auf unterschiedliche Zielgruppen (Wissenschaftler/innen, Interviewpartner/innen, forschungsinteressierte Lehrende an Pädagogischen Hochschulen, Schulentwicklungsberater/innen, Vertreter/innen der Schulaufsicht und Schulverwaltung) und beinhalten verschiedene inhaltliche Schwerpunktsetzungen (z.B. theoretische Überlegungen, Projektzwischenergebnisse, forschungsmethodische Herangehensweise, Reflexion der wissenschaftlichen Projektarbeit etc.).

3.1 Vorträge und Workshops

1. **Vortrag** im Rahmen der Tagung „Lernen in der / für die Praxis durch Forschung“ der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) am 08.11.2012 in Linz (Schrammel)
2. **Vortrag** im Rahmen der Bundestagung der Arbeitsgemeinschaft der Schulentwicklungsberater/innen „Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung, Personalentwicklung als konstituierende Bestandteile erfolgreicher Entwicklung“ am 13.11.2013 in Neusiedl am See (Schrammel)
3. **Vortrag und Workshop** im Rahmen des 2. Forschungstages an der Pädagogischen Hochschule Burgenland „Forschung zwischen Anspruch und Wirklichkeit“ am 06.03.2014 in Eisenstadt (Schrammel)
4. **Vortrag** im Rahmen der ÖFEB-Tagung „Leistungsbeurteilung zwischen Selektions- und Förderauftrag“, 01.-02.03.2013 in Salzburg (Leimstättner)
5. **Vortrag** im Rahmen der ÖFEB-Tagung „Interinstitutionelle und interdisziplinäre Lehrerbildungsforschung“, 24.-25.05.2012 in Innsbruck (Leimstättner)
6. **Vortrag und Workshop** im Rahmen der Veranstaltungsreihe „Spielräume von Schulentwicklung“ des Instituts für Pädagogische Professionalisierung der Universität Graz am 13.01.2014 in Graz (Leimstättner/Schröder)

7. **Vortrag** im Rahmen des ÖZEPS-Netzwerktreffens für PH-Kooperationspartner/innen am 23.09.2014 an der PH NÖ (Schrammel/Leimstättner/Schröder)
8. **Vortrag** im Rahmen der Tagung „Entwicklung begleiten – Professionalität sichern. Möglichkeiten und Grenzen der Schulentwicklungsberatung“ am 12.12.2014 in Graz (Abstract eingereicht)
9. **Vortrag** im Rahmen der Tagung der ARGE Schulentwicklungsberater/innen im Herbst 2014 in Graz (geplant)

3.2 Publikationen

1. Schrammel, Sabrina (2013): Handlungs[un]möglichkeiten im Rahmen ‚kooperativer‘ Schulentwicklung. In: ph publico 4. impulse aus wissenschaft und forschung. schriften der pädagogischen hochschule burgenland. 2013/4, Weber Verlag: Eisenstadt, S. 43-46
2. Schrammel, Sabrina (2014): Schulentwicklung als Umgang mit Differenzerfahrungen. In: ph publico 6. impulse aus wissenschaft und forschung. schriften der pädagogischen hochschule burgenland. 2013/4, Weber Verlag: Eisenstadt, S. 61-66
3. Schrammel, Sabrina/ Schröder, Brigitte (2014): Publikation für die Homepage des Österreichischen Zentrums für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen. Online unter: www.oezepts.at (in Arbeit)
4. Schrammel, Sabrina u.a. (2015): Lernherausforderungen angesichts von Schulentwicklung. In: Erziehung und Unterricht 2015/1 (in Arbeit)

3.3 Forschungswerkstätten

Die Forschungswerkstatt wurde 2011 eingerichtet und bietet Mitarbeiter/innen der Pädagogischen Hochschule Burgenland Zeit und Raum, sich über Forschungsaktivitäten auszutauschen sowie Fragen und kritische Aspekte, die in Forschungsprozessen auftreten, gemeinsam mit forschungsinteressierten Kolleg/innen zu diskutieren. Dies macht auch den „Werkstattcharakter“ aus. Forschungsinteressen, konkrete Forschungsfragen, Datenmaterial, methodische und

methodologische Überlegungen werden von den Teilnehmer/innen der Forschungswerkstatt zum Gegenstand der gemeinsamen Arbeit gemacht. Auf Anfrage werden externe Expert/innen eingeladen, um spezifische inhaltliche und/oder methodische Problemstellungen gemeinsam zu bearbeiten. Die einzelnen Workshops werden vom Kompetenzzentrum für Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule Burgenland administriert. Die inhaltliche und methodische Gestaltung obliegt jenen Mitarbeiter/innen, die eine Forschungswerkstatt zu einem bestimmten Thema initiiert haben.

Während der Projektlaufzeit wurden von den Projektmitarbeiterinnen mehrfach Forschungswerkstätten angeboten. Ein besonderer Schwerpunkt lag auf methodologischen und methodischen Fragestellungen. Insofern stellt das Projekt auch einen wertvollen Beitrag auf dem Weg zum angestrebten Ziel der „Tertiärisierung“ der Pädagogischen Hochschule Burgenland dar.

1. **Forschungswerkstatt:** Projektidee, Antragsstellung, Projektstart (KFEW12SS01) am 16.01.2013 an der Pädagogischen Hochschule Burgenland (Referentinnen: Brigitte Leimstättner und Sabrina Schrammel)
2. **Methodenworkshop:** Entwicklung eines Interviewleitfadens (KFEW12SS02) am 11.02.2013 an der Pädagogischen Hochschule Burgenland (Referentin: Eveline Christof)
3. **Wissenschaftliche Arbeitsklausur der PHB, des ÖZEPS und der Universität Graz:** Thema „Pädagogische Professionalisierung und Schulentwicklung“ der Pädagogischen Hochschule Burgenland, dem Österreichischen Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen und dem Institut für Pädagogische Professionalisierung der Universität Graz, 04.-05.09.2013 in Deutsch Kaltenbrunn
4. **Auswertungsworkshop:** „Gelingensfaktoren von Schulentwicklung“ (KFEW13SS05) am 01.10.2013 an der Pädagogischen Hochschule Burgenland (Referentin: Eveline Christof)
5. **Forschungswerkstatt:** Von der Leitfadententwicklung zur Auswertung der Interviews (KFEW13SS06) am 24.10.2013 an der Pädagogischen Hochschule Burgenland (Referentin: Sabrina Schrammel)
6. **Auswertungsworkshop:** „Forschungsprojekt Schulentwicklung“ (KFEW13SS08) am 03.02.2014 an der Pädagogischen Hochschule Burgenland (Referentin: Eveline Christof)

7. **Forschungswerkstatt:** „Schulentwicklung“ (KFEW13SS14) am 02.07.2014 an der Pädagogischen Hochschulen Burgenland (in Planung, Referent/innen: Brigitte Leimstättner und Sabrina Schrammel)

3.4 Inhaltliche Rückmeldungen an die Interviewpartner/innen

Dem Forschungsprojekt wurde ein qualitativ-empirisches Forschungsdesign zugrunde gelegt (vgl. Kapitel 5), welches im Sinne des pädagogisch-reflexiven Interviews im Anschluss an Christof (2009) eine Rückmeldephase nach dem ersten Interview vorsieht. Diese inhaltlichen Rückmeldungen ermöglichen den Schulleiter/innen die Herstellung einer Distanz zu ihrem pädagogischen Tun und können insofern Reflexionsanlässe über ihre Praxis bieten. Dies konnte im Rahmen der Rückmeldephase beobachtet werden. So wurden etwa die Interviewerinnen von den Schulleiter/innen gebeten, die mündlich rückgemeldeten Ergebnisse durch die Interviewerinnen *und* ihre eigenen mündlichen Ergänzungen, Überlegungen etc. zu diesen Ergebnissen (welche im Zuge der Rückmeldephase mittels Diktiergerät aufgenommen wurden) nochmals schriftlich zu übermitteln, als Grundlage für ihre weitere Entwicklungsarbeit.

II. Theorien | Methode | Ergebnisse

4. Theoretische Verortungen

4.1 Handlungstheoretische Verortung

Dem Forschungsprojekt liegt eine praxeologische Forschungsperspektive im Anschluss an Bourdieu zugrunde.

→ *Der Begriff Praxeologie beschreibt im Forschungsprojekt die doppelte Konstitution der sozialen Wirklichkeit, d.h. die Praxis vermittelt zwischen den (re-)produzierten sozialen Strukturen und den Dispositionen der handelnden Akteur/innen (vgl. Bourdieu 1979).*

Seit Anfang der 1990er-Jahre beschäftigen sich Wissenschaftler/innen und Vertreter/innen von bildungspolitischen Steuerungsebenen verstärkt mit Fragen der Schulentwicklung. Mittlerweile liegt eine beinahe unüberschaubare Fülle an wissenschaftlichen und bildungspolitischen Publikationen und Handreichungen vor, welche angesichts gesellschaftlicher wie ökonomischer Bedingungen und wissenschaftlicher Erkenntnisse Veränderungen (mit jeweils spezifischen Qualitätsansprüchen, Zielsetzungen, Vorgehensweisen der Implementierung etc.) einfordern (vgl. hierzu die unterschiedlichen Phasen des fachwissenschaftlichen sowie des bildungspolitischen Schulentwicklungsdiskurses).

Dabei wird nur rudimentär thematisiert, dass „Veränderungen [...] immer auf konkrete AkteurInnen mit einer Geschichte, mit Bedürfnissen und Interessen“ treffen (Dölling 2010, S. 5; Hervorhebung durch die Autorinnen). So wichtig die Deskriptionen, Analysen und Instrumente sind, um Entwicklungen zu initiieren und zu begleiten, so „unverzichtbar für ein hinreichendes Verstehen von Transformationen ist zugleich der aufmerksame wissenschaftlich-analytische Blick darauf, wie die AkteurInnen praktisch in diesen Prozessen handeln, welchen Sinn sie den Veränderungen geben und welche habituelle Ressourcen sie dafür aktivieren (können)“ (Dölling 2010, S. 5; Hervorhebung durch die Autorinnen).

Im vorliegenden Projekt wird vor diesem Hintergrund die konkrete Schulentwicklungspraxis von Schulleiter/innen vor Ort, d.h. an ihrer Einzelschule in den Blick genommen. In der Analyse wird ein praxeologischer Forschungsansatz berücksichtigt. Vollzogene Schulentwicklungspraxis kann nur systematisch verstanden werden kann, wenn die (re-)produzierenden und (re-)produzierten sozialen Strukturen (gesetzliche Legitimierungen und Normierungen; vorliegende Macht- und Hierarchieverhältnisse und soziale Positionierungen auf regionaler, lokaler und Einzelschulebene) sowie das biografisch sedimentierte berufsbezogene Selbst- und Weltverständnis der jeweiligen Schulleiter/innen betrachtet werden.

Für das Forschungsprojekt sind beide Dimensionen von Bedeutung, allerdings bilden weder die Handlungsstrukturen noch das berufsbezogene Selbstverständnis den zentralen Punkt der praxeologischen Forschungsperspektive. Vielmehr muss die wechselseitige Abhängigkeit respektive Verwobenheit berücksichtigt werden, das spezifische „Verständnis der Logik der Praxis. Darunter wird im bourdieuschen Sinn der ‚modus operandi‘ verstanden, der es Menschen ermöglicht, in der Vielfalt und den jeweiligen Besonderheiten tausendfacher alltäglicher Handlungen, in Beziehung zu oder in Kooperation mit anderen sinnvoll, mit einer gewissen Regelmäßigkeit zu agieren und dabei, ohne dass dies individuelles Handlungsziel ist – das zu reproduzieren, was allgemein, ‚die Gesellschaft‘ oder auch die Strukturen der sozialen Welt genannt wird.“ (Dölling 2010, S. 6)

4.2 Professionalisierungstheoretische Verortung

Die handlungstheoretische Verortung wird um Überlegungen zur „kritischen Professionalisierung“ nach Messerschmidt (2013) ergänzt. Messerschmidt fordert das Sichtbarmachen des je spezifischen Involviert-Seins ein (ebd., S. 12), um es verhandelbar zu machen und einer (Selbst-)Kritik unterziehen zu können. In dieser Hinsicht könne man sich nicht ungebrochen als Aufklärer/in positionieren. Schulentwicklung kann, die professionalisierungstheoretischen Überlegungen von Messerschmidt aufgreifend, nur dann kritisch werden, wenn nicht nur das Wissen über Schulentwicklung einer Kritik ausgesetzt wird, sondern auch die Formen der Umsetzung (vgl. Messerschmidt 2013, S. 12). „Eine Voraussetzung dafür ist die Offenlegung der Ortsbedingungen“, also der Verhältnisse, von denen aus Schulentwicklung erfolgt: Wer spricht, lehrt, entwickelt, aus welchen sozialen Positionierungen heraus und wie wirkt sich das auf mein Gegenüber aus? (vgl. hierzu Messerschmidt 2012, S. 12).

Folgt man diesem Professionalisierungsverständnis, sind in Anlehnung an Bourdieu drei Dimensionen in ihrer Verwobenheit zu berücksichtigen (vgl. Nairz-Wirth 2011, S. 165):

- Macht- und Herrschaftsverhältnisse des Feldes Schule zu andere Felder (z.B. Politik, Ökonomie; siehe Kapitel 7.1),
- Kräfte- und Hierarchieverhältnisse im Feld Schule,
- die habituellen Prägungen der handelnden Akteur/innen, „d.h. ihr Dispositionssystem, das sie über die Verinnerlichung ihrer sozialen und ökonomischen Lebensbedingungen erworben haben“ (ebd.).

Hierin besteht auch ein zentrales Anliegen der Autorinnen. Die im Rahmen der Analysen herausgearbeiteten Lernherausforderungen von Schulleiter/innen stellen sich nicht nur als individuelle dar, vielmehr verweisen sie auf Professionalisierungserfordernisse des Feldes Schule an sich. Nairz-Wirth problematisiert in diesem Zusammenhang, dass durch die Individualisierung der „Habitusprobleme“ meist nicht „an notwendige Veränderungen der Feldstruktur gedacht“ (2011, S. 180) wird. Im Forschungsprojekt wird in praxeologischer Hinsicht von der Prämisse ausgegangen, dass Lernherausforderungen von Schulleiter/innen nur in Abhängigkeit zu Professionalisierungserfordernissen des Feldes Schule (z.B. Schulorganisation, Spielregeln des Feldes) gedacht werden können.

4.3 Lerntheoretische Verortung

Wenn im Rahmen des Forschungsprojekts der forschungsleitenden Fragestellung nachgegangen wird, welche Lernherausforderungen Schulleiter/innen im Kontext von Schulentwicklung an ihren Einzelschulen widerfahren, dann braucht es eine entsprechende lerntheoretische Verortung, die im Folgenden als genealogisch bezeichnet wird. Im Sinne einer Erörterung wird hier zwischen teleologischen und genealogischen Zugängen zum Lernen differenziert. Worin liegt der Unterschied zwischen teleologischen und genealogischen Zugängen zum Lernen²? Welche Implikationen haben die Zugänge für das Nachdenken über Lernen im Kontext von Schulentwicklung?

→ *Teleologische Perspektiven auf das Lernen weisen explizit formulierte Zielsetzungen und Resultate als Referenzpunkte von Lernprozessen aus. In teleologischer Hinsicht werden Lernprozesse ausgehend von oder aufbauend auf Zielsetzungen bzw. erwünschte und/oder eingeforderte Lernresultate inhaltlich wie methodisch konzipiert und gestaltet.*

Dieser Logik folgen auch aktuelle organisationstheoretische Ansätze der Schulentwicklung (vgl. Kapitel 1.1). Die unterschiedlichen Ansätze verbindet die Idee, systematische und planvolle Entwicklung in Bezug auf definierte, ausgewiesene Ziele zu betreiben. Vor diesem Hintergrund beschäftigen sie sich auch mit der Frage, welche Interventionsstrategien an Einzelschulen auf Ebene der Organisations-, Unterrichts-, Personal- bzw. Professionsentwicklung einen beabsichtigten, geplanten Wandel herbeiführen können. Hinsichtlich der Lernprozesse der Akteur/innen vor Ort

² Zur Unterscheidung von teleologischen und genealogischen Zugängen zum Lernen vgl. auch Mitgutsch 2009

werden Überlegungen angestellt, was und wie – ausgehend von den im besten Fall gemeinsam definierten Zielsetzungen – gelernt werden muss.

→ *Dem vorliegenden Projekt liegt ein **genealogischer Zugang zum Lernen** zugrunde. Es wird auf phänomenologische Lerndiskurse referenziert, welche vom Erfahrungsbegriff ausgehen. Erfahrungen, die Akteur/innen in der Auseinandersetzung mit der sozialen Welt zu einem konkreten Zeitpunkt mit einer Sache machen, basieren immer schon auf Vorerfahrungen. Erfahrungen sind in dieser Hinsicht immer schon vorstrukturiert und uns insofern bis zu einem gewissen Grad vertraut. Gleichzeitig werden wir aber im Alltag immer wieder von der Brüchigkeit des uns Vertrauten eingeholt. (vgl. hierzu Meyer-Drawe 2010)*

Was heißt das für den Kontext von Schulentwicklung? Schulleiter/innen machen im Laufe ihrer (Berufs-)Biografie (als Schüler/in, als Studierende, als Lehrer/in, als Schulleiter/in) zahlreiche Erfahrungen mit Schule und Schulleitung, welche sich zu einem berufsbezogenen Selbstverständnis verdichten. Im Forschungsprojekt wird davon ausgegangen, dass Schulleiter/innen angesichts postulierter Ansprüche bzgl. Schulentwicklung (vgl. Kapitel 1.3 und 1.4) und/oder im Rahmen der Umsetzung von Schulentwicklung (Schulentwicklungspraxis) mitunter Erfahrungen machen, die diese biografisch sedimentierten berufsbezogenen Selbst- und Weltbilder (z.B. von Bildung, Unterricht, Schulleitung, Anforderungen an den Lehrberuf) in Frage stellen, irritieren oder gar erschüttern. Dies ist für diesen Forschungskontext insofern von Bedeutung, als davon auszugehen ist, dass Schulleiter/innen angesichts des nunmehr gesetzlichen Auftrags zur Schulentwicklung und ihrer gesetzlich definierten Verantwortung, diesen Auftrag umzusetzen, verstärkt mit Differenzenerfahrungen konfrontiert sind.

Lernen lässt sich aus einer genealogischen Perspektive nicht rückwärts gerichtet aus Lernzielen ableiten, sondern widerfährt Menschen in der Auseinandersetzung mit der sozialen Welt. Lernen wird demnach „initiiert, wenn die Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt Brüche bzw. Lücken offenbart, die ihn irritieren“ (Salner-Gridling/Schröder 2012). Darin liegt auch das Erkenntnisinteresse genealogischer Zugänge zum Lernen³. Lernen in der Logik dieses genealogischen Lernbegriffs wird ob der Brüchigkeit erworbener berufsbezogener Selbst- und Weltbilder in der

3 Im vorliegenden Projekt wird nicht die Ansicht vertreten, dass ein teleologischer Zugang zum Lernen zu Gunsten einer genealogischen Perspektive aufgegeben werden soll. Beide Perspektiven schließen sich nicht aus, sondern nehmen unterschiedliche Aspekte in den Blick.

(Re-)Produktion von (Schulentwicklungs-)Praxis vollzogen. Wie sich diese Gratwanderung vollzieht und gestaltet, welche Umgangsweisen Schulleiter/innen unter dem Handlungsdruck, Schule entwickeln zu müssen, hervorbringen, lässt sich u.a. im Rahmen qualitativ-empirischer Studien einer rekonstruktiven Sozialforschung erschließen.

Auf Meyer-Drawe rekurrend, die Lernen als Gratwanderung „zwischen Konvention und Aufbruch“ (Meyer-Drawe 2010, S. 15) beschreibt, wird im vorliegenden Projekt Schulentwicklung nicht ausschließlich als zu gestaltender Aufgabenbereich von Schulleiter/innen in den Blick genommen. Es handelt sich um einen Aufgabenbereich, der Lernherausforderungen hervorbringt. In pädagogischer Hinsicht fordert ein solcher Lernbegriff dazu heraus, die Irritationen oder gar Brüche, die Lehrer/innen und Schulleiter/innen in ihrer Praxis (im Kontext Schulentwicklung) thematisieren, gezielt aufzugreifen und als Lernanlässe wahrzunehmen. Das bedeutet auch, jenen Lernthemen im Kontext von Schulentwicklung Zeit und Raum zu geben, die sich gerade nicht aus vorab definierten Zielsetzungen und Leitbildern ableiten lassen.

Für die Schulentwicklungspraxis heißt das, aufmerksam zu sein für Lernerfordernisse von Schulleiter/innen, die sich nicht in der bloßen Vermittlung von Zielen und Ansprüchen, wie Schule sein soll, sowie Trainings von methodischen Ansätzen und Entwicklung von Maßnahmen zur Zielerreichung erschöpfen.

- **Lernen wird initiiert, wenn die Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt Brüche und Lücken offenbart, die ihn irritieren (Salner-Gridling und Schröder 2012).** *Schulleiter/innen stehen im Kontext von Schulentwicklung mitunter im Spannungsfeld zwischen etablierter und postulierter Praxis. Im Zuge dessen machen sie Differenzenerfahrungen, die ihr berufsbezogenes Selbst- und Weltverständnis irritieren können.*
- **Lernen vollzieht sich als Gratwanderung zwischen Konvention und Aufbruch (Meyer-Drawe 2010).** *Schulentwicklung impliziert immer wieder eine Auseinandersetzung mit vertrauten/konventionellen und neuen/unkonventionellen Qualitätsansprüchen, Inhalten, methodischen Zugängen, Handlungspraxen etc. An dieser Gratwanderung vollziehen sich Lernprozesse.*

Der sozialwissenschaftliche Blick richtet sich auf die Brüchigkeit des berufsbezogenen Selbst- und Weltverständnisses von Schulleiter/innen im Kontext von Schulentwicklung, die sich aus ihren spezifischen Praxiszusammenhängen ergeben und gleichsam Lernherausforderungen hervorbringen.

Die Berücksichtigung der spezifischen Zusammenhänge erfordert eine praxeologische Herangehensweise (vgl. Kapitel 4.1).

5. Methodische Herangehensweise

5.1 Forschungsdesign

Zentrales Anliegen des Projekts ist es, ausgehend von den Praxistheorien der Schulleiter/innen über Schulentwicklung jene Lernherausforderungen herauszuarbeiten, die auf die einzelnen Akteur/innen bezogen sind, aber – dem theoretischen Ansatz der Praxeologie entsprechend – in Abhängigkeit zur Struktur bzw. Logik des Feldes Schule gedacht werden müssen. Zur Erfassung und Analyse der individuellen Praxistheorien einerseits und der Feld-Dimension andererseits wurde ein Forschungsdesign entwickelt, welches sich am Forschungsprogramm des „pädagogisch reflexiven Interviews“ (Christof 2009) orientiert.

Das Forschungsdesign umfasst, dem pädagogisch reflexiven Interview entsprechend, pro interviewter/m Schulleiter/in zwei Datenerhebungsphasen, zwei Auswertungs- sowie zwei Rückmeldungsphasen. Nach der ersten Datenerhebungsphase erfolgt die Inhaltsanalyse der Daten in Hinblick auf Praxistheorien der Befragten entlang definierter Kategorien (vgl. Christof 2009). Die Darstellung der Analyse in Form von paraphrasierten Zusammenfassungen wird den Interviewten rückgemeldet. Diese Rückmeldung stellt gleichzeitig die zweite Datenerhebungsphase dar (ebd.), an welche die Feldanalyse anschließt.

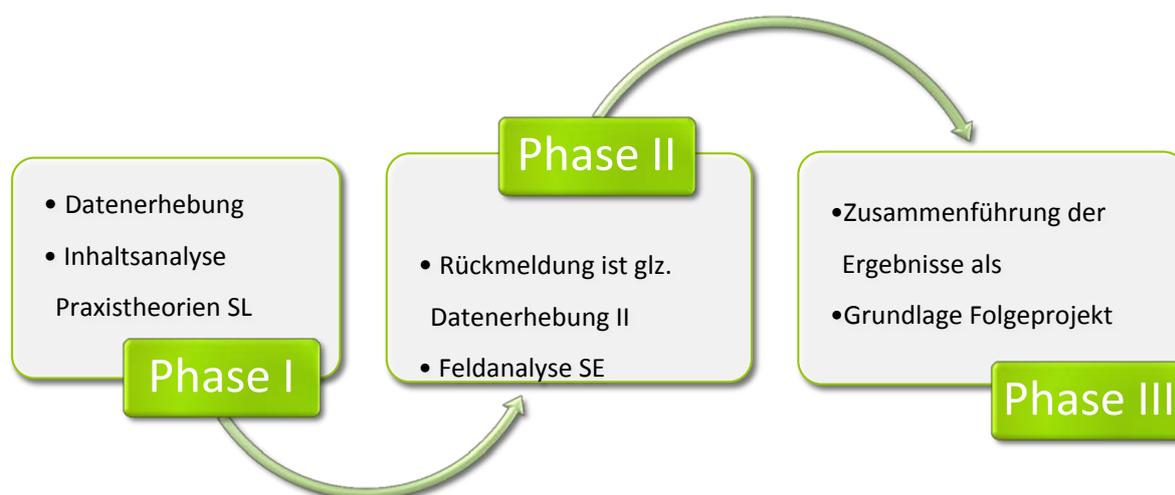


Abbildung 4: Verlauf der methodischen Herangehensweise

5.2 Forschungsfeld und Sample

Die Datenerhebung erfolgte im burgenländischen Schulbezirk Jennersdorf. Es handelt sich hierbei um den südlichsten Bezirk des Burgenlandes. Es muss berücksichtigt werden, dass es sich um eine Region handelt, welche spezifische Besonderheiten aufweist (vgl. hierzu Leimstättner 2011, S. 71ff.), die angesichts einer praxeologischen Forschungsperspektive nicht unerheblich für Verstehensprozesse sind und im Rahmen der Analyse systematisch berücksichtigt wurden (z.B. historische Entwicklung, periphere Grenzregion, Schmelztiegel unterschiedlicher Kulturen, Religionen, Sprachgruppen, spezifische ökonomische Bedingungen und Infrastruktur).

Für die Wahl des Schulbezirk Jennersdorf als Forschungsfeld waren mehrere Gründe ausschlaggebend, die im Folgenden ausgeführt werden.

(1) Umsetzung kooperativer Schulentwicklung auf Bezirksebene ab 2002

2002 wurde von der zuständigen Bezirksschulinspektorin, Gerlinde Potetz, ein Entwicklungsprojekt initiiert und durchgeführt, welches zum Ziel hatte, im Rahmen eines kooperativen Prozesses, d.h. unter Beteiligung von Lehrer/innen, Schulleiter/innen und moderiert von Vertreter/innen des damaligen Pädagogischen Instituts, ein regionales Bildungskonzept für alle Pflichtschulen im Bezirk Jennersdorf zu erstellen. Verbindlichkeit und Transparenz waren für die Bezirksschulinspektorin wichtige Qualitätskriterien und Voraussetzung für nachhaltige Entwicklung.

Demnach wurde im Schulbezirk Jennersdorf, dem bildungspolitischen Auftrag folgend (vgl. Kapitel 1.2), ab 2002 verstärkt auf eine Kultur des Miteinander-Entwickelns gesetzt, die der Logik des gemeinsamen Aushandelns und Vereinbarens folgt. Ein zentrales Anliegen bestand bzw. besteht nach wie vor in der Vernetzung der Schulleiter/innen und Lehrer/innen der Einzelschulen (vgl. hierzu den Projektbericht von Potetz 2006, S. 3). Das heißt, in diesem Schulbezirk wird im Kontext der Schulentwicklung seit über einem Jahrzehnt in Kooperationen und Netzwerken gearbeitet, was gegenwärtig auch im Rahmen von SQA und Pädagog/innenbildung NEU eine hohe Bedeutung hat.

(2) Erarbeitung von inhaltlichen Schwerpunktsetzungen für den Schulbezirk und Pflichtschulen im Schulbezirk

Im Rahmen des Entwicklungsprojekts wurden im Zuge eines begleiteten, moderierten Prozesses seitens des Unterstützungssystems (damals Pädagogisches Institut), *kooperativ* (Einbezug von interessierten Schulleiter/innen und Lehrer/innen) thematisch-inhaltliche Entwicklungsfelder erarbeitet. Auf Grundlage dessen wurde ein fortdauernder Entwicklungsprozess des Schulbezirks und der sich in diesem Bezirk befindlichen Einzelschulen (Pflichtschulbereich) eingeleitet. Das Bildungskonzept umfasst ein Leitbild für den Schulbezirk (zentrale Inhalte: zeitgemäße Lehr- und Lerninhalte, Qualitätsvorsorge, professionelle Unterrichtsgestaltung, Selbst- und Sozialkompetenz, europäische Dimension, Übergänge begleiten, Berufsvorsorge und Eltern als Partner/innen). Aus diesem Leitbild wurden für den Schulbezirk die folgenden fünf Entwicklungsvorhaben abgeleitet:

- Übergänge begleiten
- Basisqualifikationen
- zeitgemäße Unterrichtsmethoden
- Berufsorientierung
- Internationalisierung vgl. hierzu den Projektbericht Potetz 2006, S. 9ff.)

(3) Stärkung der Schulleiter/innen

Im Rahmen des Entwicklungsprojekts im Schulbezirk Jennersdorf ist die Bezirksschulinspektorin von der Überlegung ausgegangen, dass nur qualifizierte Schulleiter/innen mit ihren jeweiligen Mitarbeiter/innen erfolgreiche Entwicklungsprozesse einleiten und umsetzen können. Daher wurde der Qualifizierung der Schulleiter/innen, besonders in der ersten Projektphase (Erstellung des regionalen Bildungskonzepts für alle Pflichtschulen) Priorität eingeräumt (Potetz 2006, S. 3).

An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass in diesem Bezirk bereits in den letzten zwölf Jahren Entwicklungen erfolgt sind, die zum jetzigen Zeitpunkt per Gesetz verpflichtend eingefordert werden. Daher ist dieser Schulbezirk als Forschungsfeld von besonderem Interesse, zumal davon auszugehen ist, dass in dieser Region Entwicklungen beforscht werden können, die für das gesamte Bundesgebiet erst mit der verpflichtenden Schulentwicklung 2013/2014 allmählich wirksam werden.

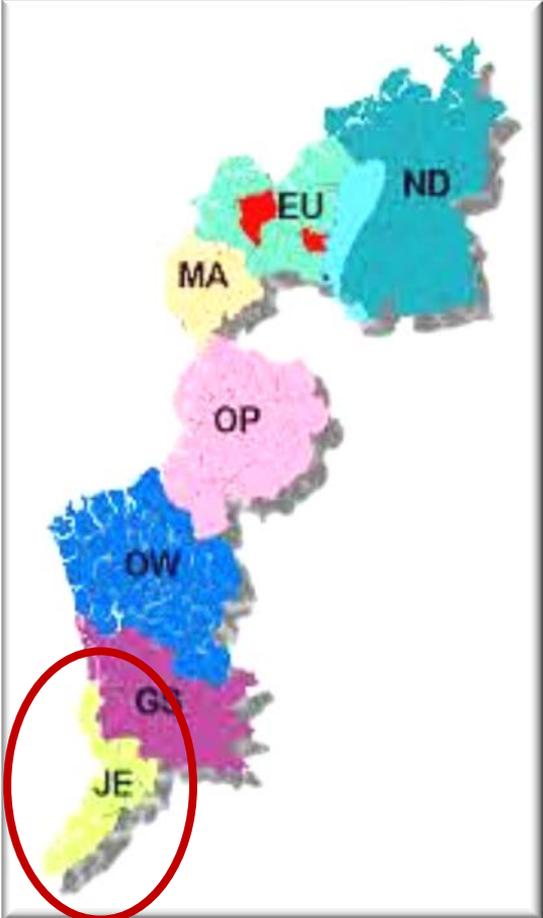
<p>Burgenländischer Schulbezirk Jennersdorf</p> <p>-----</p> <p>Pflichtschulinspektorin</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gerlinde Potetz <p>Pflichtschulen (Start Forschungsprojekt)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 17 Volksschulen • 2 Neue Mittelschulen • 1 Hauptschule • 1 Sonderpädagogisches Zentrum • 1 Privatschule <p>2002 – 2006 Erarbeitung eines regionalen Bildungskonzepts mit inhaltlichen Entwicklungsthemen des Schulbezirks und der Pflichtschulen im Schulbezirk</p> <p>2002 – laufend regionale Schulentwicklung</p>	
---	---

Abbildung 3: Schulbezirk Jennersdorf

Im Paradigma der qualitativen Sozialforschung verortet, wurde im Projekt ein theoretisches bzw. gezieltes Sampling vorgenommen (vgl. hierzu Glaser und Strauss 1998). Dabei wird in der qualitativen Sozialforschung die Auswahl der Interviewpartner/innen (bzw. der Fälle) vor dem Hintergrund projektbezogener forschungstheoretischer Überlegungen getroffen. Die Schulleiter/innen wurden per E-Mail über das Forschungsprojekt informiert und um Beteiligung ersucht. Es wurden ausschließlich Schulleiter/innen interviewt, die nach diesem Rundschreiben von sich aus bereit waren, ein Interview zu geben. Dabei konnte folgende Streuung erreicht werden: Geschlecht, nieder- und hochorganisierte Schule, Schulart, Differenzierung nach Dienstalter, Zeitpunkt der Übernahme der Funktion Schulleiter/in bzw. Einstieg in die Mitarbeit am regionalen Bildungsplan.

Im Forschungsprojekt wurden dem Forschungsantrag entsprechend 2x8 Interviews mit Schulleiter/innen des burgenländischen Schulbezirk Jennersdorf durchgeführt, wobei in diesem die Strategie des maximalen Vergleichs verfolgt wurde. Dadurch soll dem intermediären Ansatz entsprochen werden, akteurspezifische Handlungszuschreibungen, Deutungen und Begründungsmuster unterschiedlicher Logiken, entsprechend dem jeweiligen strukturellen Kontext, zu erfassen. Ergänzend dazu wurden zwei Expert/inneninterviews geführt.

5.3 Datenerhebung und Auswertung

In einem ersten Schritt wurden die Praxistheorien von Schulleiter/innen über Schulentwicklung mittels eines Leitfadeninterviews erfasst. Unter Praxistheorie werden im Projekt die „verdichteten“ Aussagen einer/s Schulleiter/in über ihre/seine performativ hergestellte Schulentwicklungspraxis (praktische Vollzüge) bezeichnet, die unter Bezugnahme theoretischer Zugänge und analytischer Verfahren Aufschluss über Handlungsstrukturen geben können, welche der vollzogenen Schulentwicklungspraxis zu Grunde liegen.

Im Rahmen der ersten Erhebungswelle wurde der Frage nachgegangen, welche Praxistheorien Schulleiter/innen über Schulentwicklung haben, wobei ein besonderer Fokus auf Kooperation und Vernetzung am Schulstandort sowie im Schulbezirk lag. („Welche Praxistheorien haben Schulleiter/innen über *kooperative Schulentwicklung*?“). Dem vorliegenden Projekt wird ein „weiter“ Begriff von Kooperation zugrunde gelegt: Unter Kooperation werden verschiedenste Modi des Zusammenwirkens von Akteur/innen mit dem Ziel Schulentwicklung verstanden.

Im Rahmen einer Forschungswerkstatt (vgl. Kapitel 3.3) wurde auf Grundlage der Auseinandersetzung mit Fachliteratur ein Leitfaden für ein qualitatives Interview entwickelt (vgl. Anhang 10.1). Der Fragebogen ist in vier Themenfelder gegliedert:

1. Kontext: Fragen zur (Berufs-)Biografie, zum Schulstandort allgemein
2. Hinführung zum Thema Schulentwicklung allgemein
3. Positionierung, Beteiligung, Kooperation, Zusammenarbeit im Entwicklungsprojekt Regionales Bildungsmanagement (RBM) Jennersdorf
4. Aufforderung zur Beschreibung einer gelungenen oder weniger gelungenen Situation im Kontext von Schulentwicklung

Zu diesen Themenbereichen wurden Fragen (Alternativ- und Eventualfragen) formuliert, um die Perspektive der/des jeweiligen Schulleiters/in differenziert zu erfassen. Die Interviews dauerten ca. 60-90 Minuten und wurden vollständig mittels der Transkriptionssoftware f4 transkribiert. Hierfür wurden Transkriptionsrichtlinien erstellt (vgl. Anhang 10.2).

Im Rahmen des ersten Auswertungsschrittes wurden die Interviews der Schulleiter/innen anhand der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring mit einem dafür konzipierten Leitfaden kodiert. Es wurden Kategorien zur (1) Schulentwicklung an der Einzelschule und (2) zu Entwicklungen auf Bezirksebene mit Fokus „Kooperation und Zusammenarbeit“ erstellt. Im Folgenden werden die erarbeiteten Kategorien (Kodiernamen und Definition der Kategorien) dargestellt.

1. Abschnitt: Kategorien zur Schulentwicklung an der Einzelschule: Inhalte, Begründungen, Ziele und Qualitätsansprüche, Verständnis von SE und Vorgehen im Zshg. mit SE, Akteur/innen (soziales Kapital)		
Nr.	Kodiername	Definition der Kategorie
0	Beschreibung der Einzelschule	In dieser Kategorie werden Daten und Fakten zusammengefasst, konkret Schüler/innenanzahl, Klassenanzahl, Zusammensetzung des Kollegiums. Darüber hinaus Informationen über das Dienstalter der/des Schulleiters/in, den Zeitpunkt der Übernahme der Funktion als Schulleiter/in
Nr.	Kodiername	Definition der Kategorie
1.1	Thema der Schulentwicklung	In dieser Kategorie geht es um das Thema [ev. mehrere Themen], welches an der jeweiligen Einzelschule aktuell bearbeitet wird, an dem schwerpunktmäßig gearbeitet wird. In diese Kategorie gehören alle Textpassagen, die sich auf pädagogische Themen (z.B. neue Lernmethoden, Medien) beziehen.
Kodiername	Definition der Kategorie	
1.2	Begründungen für Schulentwicklung	In diese Kategorie sollen Aussagen bzw. Begründungsfiguren aufgenommen werden, die zum Ausdruck bringen, warum es an der Einzelschule diese bestimmte und nicht irgendeine andere inhaltliche Schwerpunktsetzung für Schulentwicklung gibt.
Kodiername	Definition der Kategorie	
1.3	Zielsetzungen und Qualitätsansprüche	Diese Kategorie soll zusammengefasst darstellen, welche Zielsetzungen bezogen auf die aktuelle Schwerpunktsetzung von Schulentwicklung genannt werden, ebenso werden Textpassagen aufgegriffen, in denen Qualitätsansprüche zum Ausdruck gebracht werden.
Kodiername	Definition der Kategorie	
1.4	Verständnis von Schulentwicklung und Beschreibung von Maßnahmen (Fokus: OE, UE, PE) in SE-Prozessen	Diese Kategorie soll zusammengefasst darstellen, wie an der Einzelschule das genannte pädagogische Schwerpunktthema entwickelt/bearbeitet wird. Die Kategorie beinhaltet Aussagen über Maßnahmen, welche (a) Unterrichtsentwicklung, (b) Personalentwicklung/Persönlichkeitsentwicklung/das Professionsverständnis und (c) Organisationsentwicklung fokussieren.
Kodiername	Definition der Kategorie	
1.5	Akteur/innen der SE am Schulstandort	In diese Kategorien gehören alle Textpassagen, in denen die Schulleiter/innen über beteiligte Akteur/innen sprechen, wobei der Fokus auf Akteur/innen am Schulstandort der Einzelschule liegt (z.B. Lehrer/innen, Eltern bzw. Erziehungsberechtigte als Schulpartner, Vertreter von Institutionen im näheren geografischen Umfeld, Schulerhalter etc.). Darunter fallen Aussagen, welche (a) die Akteur/innen beschreiben sowie (b) die Beziehungen der Akteur/innen untereinander und (c) Beziehung der Akteur/innen zum/r Schulleiter/in.

2. Abschnitt: Entwicklungen im Schulbezirk in Hinblick auf Kooperation / Vernetzung / Zusammenarbeit		
Nr.	Kodiername	Definition der Kategorie
2.1	Beschreibungen und Einschätzungen der Entwicklungen auf Schulbezirksebene	In diese Kategorie werden alle Aussagen der Schulleiter/innen aufgenommen, die Aufschluss über vergangene, aktuelle und zukünftige Entwicklungen im Bereich „Schulentwicklung“, speziell „kooperativer Schulentwicklung“ auf Schulbezirksebene geben.
Nr.	Kodiername	Definition der Kategorie
2.2	Akteur/innen auf Bezirksebene	In diese Kategorien gehören alle Textpassagen, in denen die Schulleiter/innen über beteiligte Akteur/innen sprechen, wobei der Fokus auf Akteur/innen auf Bezirksebene (ev. ergänzt um Landesebene) liegt (z.B. Schulleiter/innen, Lehrer/innen anderer Schulen, Schulaufsicht etc.). Darunter fallen Aussagen, welche (a) die Akteur/innen beschreiben sowie (b) die Beziehungen der Akteur/innen untereinander und (c) Beziehung der Akteur/innen zur/m Schulleiter/in.

Die Aussagen der Schulleiter/innen wurden pro Interview anhand der entwickelten Kategorien zusammengefasst, paraphrasiert und im Rahmen eines Gespräches rückgemeldet. Dabei wurde von der Annahme ausgegangen, dass „Forschungs- und Bildungsprozesse in einer Weise miteinander vermittelt werden können, dass dies im Hinblick auf pädagogische Praxis [...] produktiv ist“ (Ortner 2012, S. 15; vgl. hierzu auch das Kapitel 5.1 zum Forschungsdesign sowie Kapitel 3.4 Rückmeldungen an Interviewpartner/innen). Die Neustrukturierung bzw. die Zusammenfassung und sprachliche Verdichtung der Aussagen nach Kategorien ermöglicht die Herstellung einer reflexiven Distanz zur unmittelbaren Praxis und bietet insofern das Potenzial der Eröffnung von Reflexionsräumen. Mit dieser ersten Auswertung und Rückmeldung wurde auch dem Anspruch des Forschungsprojekts entsprochen, Ergebnisse unmittelbar ins Forschungsfeld rückfließen zu lassen. Das Feld Schule gilt gegenwärtig auch verstärkt als Transformations- bzw. Kristallisationsstelle gesellschaftlicher Veränderungen, was von den Schulleiter/innen (nicht nur von ihnen) als „Nicht-Übereinstimmung von Bedingungen und Habitus erfahren wird“ (Dölling, 2011, S. 9). Genau diese Rückmeldungen gehen über das „praktische Reflektieren“ (Bourdieu, 2001, S. 208) hinaus und ermöglichen die Erweiterung des habituellen Raumes und eine „kognitive Auseinandersetzung um die Bedeutung der Dinge.“ (Bourdieu, 1997, S. 177)

Im Zuge der Rückmeldung der inhaltsanalytischen Ergebnisse wurde weiteres Datenmaterial erhoben und den Transkriptionsrichtlinien entsprechend verschriftlicht. Es wurde fallweise für die zweite Auswertungsphase herangezogen. Allerdings zeigte sich, dass für die Feldanalyse das im Rahmen der ersten Erhebungswelle erhobene Datenmaterial ausreichend war.

Auf die Darstellung der Praxistheorien der Schulleiter/innen (ersten Erhebungswelle) muss aufgrund der zugesicherten Anonymität verzichtet werden. Die Praxistheorien beinhalten Daten, Fakten und spezifische Konstellationen, die aufgrund der Größe des Forschungsfeldes unmittelbare Rückschlüsse auf einzelne Personen zulassen würden.

Gegenstand der Analysen der zweiten Auswertungsphase waren die kooperativen Praxisformen im Bereich Schulentwicklung auf Bezirks- und Einzelschulebene. Die spezifische Ausgestaltung von Schulentwicklungspraxis durch Schulleiter/innen wurde im Forschungsprojekt unter Bezugnahme auf subjektiven und feldbezogenen Dispositionen der handelnden Schulleiter/innen als Akteur/innen analysiert (zum Feldbegriff siehe Kapitel 7).

Auf Basis der Ergebnisse der strukturierenden Inhaltsanalyse der ersten Auswertungsphase wurden in der zweiten Auswertungsphase Brüche identifiziert (vgl. hierzu die lerntheoretische Verortung, Kapitel 4.3), die dann in Auseinandersetzung mit Fachliteratur interpretiert wurden. Diese verweisen – pädagogisch gewendet – auf Lernherausforderungen, welche Schulleiter/innen in ihrer konkreten Praxis widerfahren. In der zweiten Auswertungsphase wurde u.a. eine Feldanalyse vorgenommen. Im Rahmen der theoriegeleiteten Analyse des Datenmaterials wurden Analysedimensionen erarbeitet, welche auf ein praxeologisch-systematisches Verstehen der spezifischen Handlungs(un)möglichkeiten von Schulleiter/innen hinsichtlich kooperativer Schulentwicklung abzielte.

6. Methodenreflexion und eine praxeologische Forschungsperspektive

Dem Forschungsprojekt liegt eine praxeologische Theorie zugrunde, welche in forschungspraktischer Hinsicht dazu auffordert, „das eigene Tun, also die wissenschaftliche Produktion von Wissen, selbst als soziale Praxis zu verstehen“ (Dölling 2010, S. 14).

Daher wurde im Rahmen des Forschungsprojekts die eigene Involviertheit zum Gegenstand der Reflexion gemacht, um zu explizieren,

- unter welchen Bedingungen (z.B. räumliche Settings),
- vor dem Hintergrund welcher beruflicher Selbstverständnisse und hierarchischer Positionierungen im sozialen Feld (als forschende Schulentwicklungsberaterin, als Bildungswissenschaftlerin, als Lehrerin, als Supervisorin, als Initiatorin einer Innovation etc.) und
- auf Basis welchen Erkenntnisinteresses

im Forschungsprojekt Daten generiert, ausgewertet und interpretiert wurden.

Während der Projektlaufzeit wurden regelmäßig Reflexionssettings hergestellt, um sich den jeweils unterschiedlichen Formen der Involviertheit der Projektmitarbeiterinnen und die Implikationen für die Produktion wissenschaftlichen Wissens reflexiv zu vergegenwärtigen. Insofern hat das Forschungsprojekt auch vom methodischen Standpunkt hohe Anforderungen an die beteiligten Mitarbeiterinnen gestellt. Beispielhaft werden an dieser Stelle drei Reflexionsthemen zur Datengenerierung und Wissensproduktion skizziert.

1. Reflexion der Datengenerierung bzw. Wissensproduktion in Hinblick auf unterschiedliche berufsbioграфische Zugänge (berufliches Selbstverständnis, Verständnis von Forschung)

An der inhaltlichen Projektarbeit waren drei Projektmitarbeiterinnen beteiligt, wobei zwei Schulentwicklungsberaterinnen sind. Eine Projektmitarbeiterin war in moderierender Funktion am regionalen Entwicklungsprojekt Jennersdorf beteiligt bzw. ist in der Region beratend tätig. Es wurde im Projekt darauf geachtet, dass jener Mitarbeiterin bei der Datenerhebung nicht Interviewpartner/innen zugewiesen wurden, mit denen sie inhaltlich bereits in anderen Kontexten gearbeitet hat.

Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang, dass zwei Mitarbeiterinnen als Schulentwicklungsberaterinnen am Forschungsprojekt beteiligt waren, während eine Mitarbeiterin zu Projektbeginn kaum mit Schulentwicklungspraxis vertraut war. Dies hatte – wie im Rahmen der Methodenreflexion im Anschluss an die ersten Interviews dokumentiert werden konnte – Einfluss auf die Fragestellungen des teilstrukturierten Leitfadenterviews und folglich die Datengenerierung, was in der Auswertung systematisch berücksichtigt wurde.

2. Reflexion der Datengenerierung und Auswertung aufgrund sozialer Positionierungen im Feld und den damit verbundenen Zuschreibungen

Im Verlauf einer Methodenreflexion wurde problematisiert, dass innerhalb der Interviewsettings soziale Positionierungen impliziter wie expliziter Gegenstand waren. In jedem Fall war es eine Herausforderung, mit den wahrnehmbaren konstruierten Ungleichheitsbeziehungen zwischen Interviewerin und Interviewtem/r praxeologisch umzugehen: Eine Interviewerin wurde von einer Interviewpartnerin dem Ministerium zugeschrieben und es wurde ihr eingangs mit entsprechender Zurückhaltung begegnet. Zwei Mitarbeiterinnen der Pädagogischen Hochschule Burgenland wurden einer übergeordneten Hierarchieebene zugeordnet. Selbst- und Fremdzuschreibungen von sozialen Positionen im Bildungssystem waren wiederholt Thema der professionellen Reflexion. Es stellte sich immer wieder die Frage, welche Inhalte von wem und auf welche Weise innerhalb des Interviews thematisiert wurden.

Darüber hinaus waren auch Interviewsettings betreffend Räumlichkeiten/Raumgestaltung, Interaktionen, Körpersprache etc. Gegenstand der Reflexion.

3. Reflexion der Wissensproduktion

Bereits zu Beginn des Forschungsprozesses, vor allem aber auch in der Interviewphase, war es ein Anliegen, sich der „doxischen“ Hierarchisierung von Wissen bewusst zu sein und die verschiedenen Wissensformen gleichrangig anzuerkennen. Mit Irene Dölling formuliert, ist Alltagswissen

„nicht geringerwertig als wissenschaftliches Wissen, es ist zunächst und vor allem ein anderes Wissen. Dieses Anderssein und die qualitative Differenz zwischen den verschiedenen Wissensformen anzuerkennen, heißt methodologisch, die Qualität und Wirkung praktischer Wissensformen strikt bezogen auf die sozialen Kontexte bzw. Praxen, in denen sie sich bewähren und für die Agierenden Sinn machen, zu bestimmen und nicht etwa im Vergleich zu wissenschaftlichen Erkenntnissen, die in anderen sozialen Kontexten produziert werden und Anerkennung finden.“ (Dölling 2010, S. 12)

Die bewusste Anerkennung der unterschiedlichen Wissensformen war sowohl in den direkten Begegnungen als auch in der Phase der Auswertung und im Entwickeln von Handlungsszenarien zur Anwendung der gewonnenen Erkenntnisse eine Herausforderung an alle am Forschungsprozess Beteiligten.

7. Ergebnisse der Feldanalyse

Gegenstand der Analysen sind die Praxisformen von Schulleiter/innen im Bereich Schulentwicklung an konkreten Einzelschulen im Bezirk Jennersdorf. Die je spezifische Ausgestaltung von Schulentwicklungspraxis durch Schulleiter/innen wurde im Forschungsprojekt unter Bezugnahme auf das Feldkonzept und auf die subjektiven Dispositionen der handelnden Schulleiter/innen als Akteur/innen analysiert.

7.1 Zur Interdependenz zwischen dem Feld Schule und dem Feld Politik

Der Begriff „Feld“ wird im bourdieuschen Sinn verwendet. Eine Gesellschaft (sozialer Raum) ist in der Diktion Bourdieu in unterschiedliche Felder ausdifferenziert, z.B. dem Feld „Schule“, dem Feld „Politik“, dem Feld „Ökonomie“ und dem Feld „Wissenschaft“. Die einzelnen Felder stehen in Relationen zueinander, die Bourdieu als „Machtverhältnisse“ beschreibt. Sowohl zwischen den als auch innerhalb der Felder bestehen Ungleichheitsbeziehungen, gibt es Macht- und Positionskämpfe. Das Feld Schule steht in einem definierten Weisungs- und damit Abhängigkeitsverhältnis zum Feld der Politik. Demnach sind Akteur/innen im Feld Schule (Schulleiter/innen, Lehrer/innen, Schulaufsicht, Mitarbeiter/innen an Pädagogischen Hochschulen etc.) dazu verpflichtet, zwei zentrale Absichten des Staates zu realisieren:

- (a) Qualifikationsfunktion von Schule: Vermittlung der Anlagen der Kinder und Jugendlichen, Vermittlung von Wissen und Können, Erziehung zum selbstständigen Bildungserwerb (vgl. hierzu SchOG §2 und Fend 2006, S. 50)
- (b) Allokationsfunktion von Schule durch Selektion: Aufrechterhaltung der bestehenden gesellschaftlich-sozialen Ordnung (vgl. ebd.)

Im Kapitel 1.3 wurde skizziert, welche Vorgaben und Ansprüche von der Bildungspolitik im Rahmen der Initiative SQA gegenwärtig an das Feld Schule gestellt werden. Vorgegeben werden die Inhalte in Form von Rahmenzielen⁴ (Lehren und Lernen in Hinblick auf Individualisierung). Darüber hinaus wird

⁴ „Thema 1 des Entwicklungsplanes ist an die Rahmenzielvorgabe des BMUKK gebunden. Die Grundfragen bei Zielsetzungen, Maßnahmenplanung und Evaluierung lauten daher immer:

- Wie gestalten wir – unter Berücksichtigung regionaler Besonderheiten – Schule und Unterricht, damit sich das Lernen und Lehren im Sinne der Individualisierung und Kompetenzorientierung weiterentwickelt?
- Wie gestalten und begleiten wir die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler, um ihren unterschiedlichen Ausgangslagen gerecht zu werden, ihre Potenziale zu erkennen und deren Entfaltung optimal zu unterstützen?“ (<http://www.sqa.at/course/view.php?id=21>)

auch der Modus der Umsetzung definiert: Vereinbarungskultur auf allen Ebenen des Schulsystems, kooperative Zusammenarbeit im Kontext von Schulentwicklung, dialogische Führung einer Schule durch die Schulleitung (vgl. Kapitel 1.3). Die Akteur/innen im Feld Schule (Vertreter/innen der Schulaufsicht, Schulleiter/innen, Lehrer/innen, Schulentwicklungsberater/innen) müssen innerhalb dieser bildungspolitischen Vorgaben agieren und gestalten.

In Jennersdorf, dem südlichsten burgenländischen Schulbezirk, wurde 2002 von der zuständigen Bezirksschulinspektorin ein Qualitätsentwicklungsprozess initiiert (vgl. hierzu Kapitel 5.2). Dieses Entwicklungsprojekt kann hinsichtlich der Interdependenz von bildungspolitischer Steuerung und Schulentwicklung in jener Phase verortet werden, in der die Schulaufsicht per Gesetz damit betraut wurde, die in der ersten Phase der Schulentwicklung entstandene Vielfalt in Bahnen zu lenken (vgl. hierzu Kapitel 1.2).

7.2 Kooperative Praxisformen im Feld Schule: Forschungsfokus Schulbezirk Jennersdorf

Im Rahmen eines Expertinneninterviews mit der zuständigen Bezirksschulinspektorin (BSI) wurden die Ziele und Absichten der Schulentwicklung aus der Perspektive der Schulaufsicht erhoben, wobei die zentralen Aspekte im Weiteren umrissen werden.⁵

Ausgangspunkt der schulischen Qualitätsentwicklung auf Bezirksebene war seitens der Bezirksschulinspektorin folgende Überlegung:

„Wenn die Schulen das machen sollen und im Aufgabenprofil der Schulaufsicht drinnen steht, dass wir – so wie die Schulen für Schulentwicklungsprozesse an den Schulen verantwortlich sind – für regionale Entwicklungsprozesse verantwortlich sind, dann sollte ich das nicht nur fast auswendig gelernt haben, sondern **sollte ich das auch tun und vor allem aus einer Vorbildrolle heraus tun.**“ (Interview BSI, Z. 419-426)

Vor diesem Hintergrund wurden von der BSI „drei Säulen für Qualitätsentwicklung“ (Interview mit BSI 1308f.) für den Schulbezirk Jennersdorf definiert:

- verstärkte Zusammenarbeit der Schulaufsicht mit den Schulleiter/innen der Einzelschulen
- Akteur/innen (Lehrer/innen und Schulleiter/innen von Pflichtschulen) arbeiten im mehreren Teams an einem Bildungskonzept für den Schulbezirk Jennersdorf (2002-2006).
- Fachlich-inhaltliche Themen werden von Expert/innengruppen bearbeitet (vgl. Interview mit BSI, Z. 1308f.).

⁵ Es liegt umfangreiches Datenmaterial vor, welches im Zuge weiterer Forschungsarbeiten in Hinblick auf unterschiedliche Fragestellungen einer Sekundäranalyse unterzogen werden kann.

Sie hat in ihrer Funktion systematisch Entwicklungsprozesse gestaltet, indem sie u.a. Strukturen für Kooperationen geschaffen hat. Im Expertinneninterview berichtet die BSI, dass Lehrer/innen und Schulleiter/innen in Netzwerken und Schulverbänden auf Bezirksebene involviert wurden:

„Und so haben wir ungefähr [...], mit diesen drei Bereichen haben wir mindestens 50% der damals ca. 160 Lehrer in Entwicklungsprozesse involviert“. (Interview BSI, Z. 1351-1354)

Der Logik nach entspricht die Vorgehensweise der BSI dem, was Nils Berkemeyer und Hanna Järvinen als „innovative Netzwerke“ bezeichnen⁶: „Innovationsnetzwerke stehen dabei in enger Beziehung zu Aspekten des Lernens und der Kompetenzentwicklung.“ (Berkemeyer u.a. 2011, S. 5). Von den Mitarbeiter/innen dieser Netzwerke wird eine Kompetenzentwicklung erwartet, „ohne hierfür aber bislang eindeutige Evidenz zu haben“ (ebd., vgl. auch Järvinen/van Holt 2011 und Dehnbostl 2001). Im Folgenden wird exemplarisch skizziert, inwiefern die interviewten Schulleiter/innen Praxisformen der Kooperation auf Bezirksebene beschreiben. Im Rahmen der Analyse wird auf folgende zwei Ebenen näher eingegangen: Einerseits geht es um die Praxisformen der Kooperation auf Schulbezirksebene allgemein (Kapitel 7.2.1) und auf das im Rahmen des Bildungskonzepts dialogisch erarbeitete Qualitätsthema Transition (Kapitel 7.2.2); andererseits werden die Praxisformen der Kooperation auf Einzelschulebene (7.2.3) in den Blick genommen.

7.2.1 Kooperative Praxisformen der schulischen Qualitätsentwicklung auf Ebene des Schulbezirkes Jennersdorf

Ziel der BSI war es, Strukturen und Rahmenbedingungen zu schaffen, um auf Bezirksebene kooperativ Schulentwicklung zu betreiben (z.B. in Form von Netzwerken, Schulverbänden, Steuergruppen im Rahmen des Entwicklungsprojekts „Regionales Bildungsmanagement Jennersdorf“ (RBJ) und mittels Expert/innengruppen zu relevanten inhaltlich-fachlichen Themenbereichen). Die Analyse der Interviews zeigt, inwiefern Kooperationsstrukturen von Akteur/innen, die zu Beginn des Prozesses noch nicht beteiligt waren, wahrgenommen wurden. So berichtet eine Schulleiterin, die nach ihrer Elternkarenz 2004 den Schuldienst (damals noch Lehrerin) wieder aufnimmt, wie sie bemerkt habe, dass im Bezirk Gruppen eingerichtet wurden.

O-Ton Schulleiter/in A: „da habe ich natürlich viel versäumt gehabt“

Naja, ich bin dann zurückgekommen, ich glaube 2003. Nein, es war schon fast 2004. Und da habe ich natürlich viel versäumt gehabt, und das habe ich gemerkt. Ich habe gemerkt, da habe ich jetzt etwas versäumt. Da waren Gruppen und der eine war dort und die andere war da. (Interview SL A, Z. 864 - 866)

⁶ An dieser Stelle sei angemerkt, dass im Zuge vertiefender Analysen eine Verschränkung der Praxeologie und des Netzwerkdiskurses angemessen ist.

Eine weitere Schulleiterin erzählt im Interview, dass sie zu Beginn des Entwicklungsprozesses als Lehrerin an einer Schule tätig war, die sehr zurückgenommen agierte, wie „eine Insel für sich“. Der Schulleiter habe sie kaum über Entwicklungen auf Bezirksebene informiert. Als sie an dieser Schule selbst die Funktion der Schulleiterin übernommen hat, habe sie im Zuge der ersten Schulleiter/innentagungen erst mitbekommen, welche Kooperationsstrukturen bereits etabliert waren.

O-Ton Schulleiter/in B: „was da alles läuft im Bezirk“

Als ich die Schulleitung übernommen habe und bei den ersten Schulleitertagungen war und bei Gesprächen mitbekommen habe, was da alles läuft im Bezirk und welche Kooperationen die einzelnen Schulen machen, wo sie sich treffen zu dem oder dem Thema, habe ich mir gedacht: Puh, nicht schlecht. (Interview SL B, Z. 771 – 776)

Ein weiterer zentraler Anspruch seitens der BSI war die schulartenübergreifende Kooperation von Akteur/innen im Pflichtschulbereich. Ein Schulleiter bedient sich der Metapher der Großfamilie, zu der aus seiner Perspektive die Schulleiter/innen der unterschiedlichen Bildungseinrichtungen in Jennersdorf „gehören“.

O-Ton Schulleiter/in C: „Das ist ja eine Großfamilie.“

Da ist die Frau Direktor von der Sonderschule da, da ist die Leiterin vom Kindergarten da, da ist die Volksschuldirektorin da, da ist der Direktor vom Gymnasium da. Das ist ja eine Großfamilie, sage ich jetzt einmal. (Interview SL C, Z. 840 – 844)

In diesem Zusammenhang sprechen Altrichter und Messner (2009, S. 142) auch von einer spezifischen sozialen Koordinierungsfunktion, die sich von den „traditionellen Koordinationsformen abhebt; es sind soziale Systeme, die gegenseitige Unterstützung durch Nähe und Bindung ermöglichen“ (vgl. hierzu auch Boos u.a. 2000).

Die interviewten Schulleiter/innen gehen auf den Benefit der Vernetzung im Zuge des Regionalen Bildungsmanagements näher ein. Eine Schulleiterin thematisiert das gegenseitige Kennenlernen der Akteur/innen im Bezirk sowie der Schulen als Grundlage der kooperativen Zusammenarbeit und des kollegialen Austausches. Sie verweist auch auf Diskussionen, welche sich ob der unterschiedlichen Perspektiven der beteiligten Akteur/innen ergeben haben.

O-Ton Schulleiter/in D: „von oben bis unten und kreuz und quer und verschiedene Leute“

Ja, von unterschiedlichen Schulen. Ah, das war sehr gut, weil dadurch ist es ja immer wieder zu Diskussionen gekommen, weil das natürlich ein jeder anders sieht. (849f.) Und für den Bezirk hat es das gebracht, dass wir von verschiedenen Schulen waren. Also von oben bis unten und kreuz und quer, verschiedene Leute. Wir haben uns kennengelernt. Wir haben die anderen Schulen

kennengelernt. Das Arbeiten miteinander und unser Bezirk war dann nach drei Jahren so gut aufgestellt, weil wirklich jeder vom anderen gewusst hat und wir haben uns auch in den Schulen, einmal dort und einmal da getroffen. (Interview SL D, Z. 866 - 871)

Für eine Schulleiterin sind die Kooperationen Interessensgemeinschaften, die von dem Austausch profitieren.

O-Ton Schulleiter/in B: „es sollen ja alle dann profitieren davon, in einem Austausch“

Ich denke mir, durch diese Arbeit am regionalen Bildungskonzept hat es schon Gruppen gegeben, die sich von vornherein für etwas interessiert haben und gesagt haben, da lege ich mein Herz hinein, da mag ich mitarbeiten, das interessiert mich. Und dann sind es ja natürlich die Voraussetzungen oder der Grund ist immer ein bisschen ein anderer als wenn ich beordert werde. [...] Rückwirkend denke ich mir, war das ja eine Interessensgemeinschaft. Da haben sich ja Leute zusammengesetzt, die für dieses Thema gebrannt haben, oder brennen, ja. Und sagen, da möchte ich etwas weitertreiben zugunsten aller im Bezirk. Es sollen ja alle dann profitieren davon, in einem Austausch. (Interview SL B, Z. 745 – 756)

Diese beiden Interviewpassagen illustrieren, was Lohmann (2009) unter Bezugnahme auf Solzbacher u.a. als „regionale Verantwortungsgemeinschaft“ beschreibt.

Inwiefern sich die Vernetzung, die im Zuge des Regionalen Bildungsmanagements intendiert war, synergetisch auf andere Bereiche wirkt, thematisieren Schulleiter/innen u.a. im Kontext ihrer Tätigkeit als Beratungslehrer/innen:

O-Ton Schulleiter/in F: „weil das macht ja auch so einen Schwerpunkt aus, das Vernetzen“

Weil das macht ja auch so einen Schwerpunkt aus, das Vernetzen, dass die Kollegen in die Nachbarschulen gehen. Ich fahre ja zweimal in der Woche hinaus – nach XXX und nach YYY. Und das ist schon so ein Hauptpunkt gewesen, dass das irgendwie so zusammenwachsen soll. Und in diesem Bezirk habe ich auch so das Gefühl, dass das eigentlich recht gut funktioniert. (Interview SL F, Z. 925 - 941)

O-Ton Schulleiter/in E: „wir haben ein sehr gutes, ein sehr gutes Netzwerk mit den Beratungslehrerinnen“

Also wir haben ein sehr gutes, ein sehr gutes Netzwerk mit den Beratungslehrerinnen. Wir waren damals, obwohl es ein kleiner Bezirk ist, wir waren damals fünf, die die Beratungslehrausbildung gemacht haben. Das ist, also wir sind da wirklich gut abgedeckt in diesen Belangen und da sind wir eigentlich, das ist mir nachher eingefallen, sehr gut vernetzt. Also, wir Beratungslehrerinnen sind sehr gut vernetzt. Wenn wir was brauchen, also wir sprechen uns da sehr viel ab. Das ist einmal ein ganz ein wichtiger Punkt. Gerade in Zeiten wie diesen, ist es wichtig, dass es so was gibt. (Interview SL E, Z. 527-534)

In den letzten beiden Interviewpassagen bringen Schulleiter/innen zum Ausdruck, dass in diesen Kooperationen Lernprozesse möglich sind, weil es eine vertrauensvolle, tragfähige Arbeitsbeziehung gibt.

7.2.2 Kooperative Praxisformen auf Schulbezirksebene im dialogisch erarbeiteten Qualitätsbereich Transition

Gegenwärtig wird den Transitionen, vor allem dem Übergang vom Kindergarten in die Volksschule, große Bedeutung zugesprochen. Gleichzeitig wird die Wichtigkeit und Notwendigkeit der Kooperation beider Institutionen betont. Der Übergang von einer Institution in eine andere stellt Kinder vor unterschiedliche Herausforderungen (z.B. Verlust von Beziehungen, Aufbau neuer Beziehungen, in eine neue Gruppe hineinwachsen zu müssen), die in Hinblick auf die Gestaltung von förderlichen Lehr-/Lernbedingungen zu berücksichtigen sind. Daher haben Vorschulpädagog/innen, Lehrer/innen und Eltern die Aufgabe, die Übergänge so zu gestalten, dass sie für die Kinder möglichst ohne Schwierigkeiten zu bewältigen sind (vgl. Kommentar zum Lehrplan der Volksschule 2004, S. 181). Mittlerweile sieht auch das Schulunterrichtsgesetz § 65 vor, dass Schulen zum Zweck „der Erleichterung von Übertritten (...) im Rahmen schulautonomer Lehrplanbestimmungen sowie sonstiger schulautonomer Maßnahmen Kooperationen mit anderen Schulen oder außerschulischen Einrichtungen“ (SchUG § 65 Abs. 1) eingehen können. Weiters ist gesetzlich definiert: „Kooperationen mit anderen Schulen oder außerschulischen Einrichtungen haben die bestehende Rechtslage zu beachten und sind der zuständigen Schulbehörde zur Kenntnis zu bringen. Die zuständige Schulbehörde ist ermächtigt, Kooperationsvereinbarungen auch mit Wirkung für Dritte aufzuheben, wenn diese der Rechtslage zuwiderlaufen.“ (SchUG § 65, Abs. 2)

Im burgenländischen Schulbezirk Jennersdorf wurde die „Gestaltung von Übergängen“ als ein zentrales Entwicklungsthema gewählt. Das heißt, Schulleiter/innen von Pflichtschulen haben in diesem Bezirk mit der Erarbeitung dieses Themenfeldes (beginnend 2002; vgl. hierzu auch die Ausführungen im Kapitel 5.2) untereinander und mit der zuständigen Schulaufsicht das Commitment getroffen, an diesem Entwicklungsthema zu arbeiten. Maria Reichart (Reichart 2013) vermerkt dazu in ihrer Abschlussarbeit (Lehrgang Schulmanagement), dass 2002 die Kooperation zwischen den beiden Bildungsinstitutionen (Volksschule, Kindergarten) an der äußersten Peripherie Österreichs begann. Sie konstatiert, dass es kaum Vorbilder gab, die die Arbeit erleichtert hätten. Sie zitiert in ihrer Arbeit Roswitha Fellner, eine der Hauptakteurinnen in diesem Projekt, die die Entstehungsgeschichte wie folgt beschreibt:

„In Österreich existierten noch keine einschlägigen Modelle und in Deutschland, einem Land mit vergleichbarem Schulsystem, gab es zwar Denkmodelle, jedoch kaum Umsetzungen. Die Projekte in der Schweiz waren damals noch nicht bekannt. Es konstituierte sich eine Projektgruppe, bestehend aus der zuständigen

Bezirksschulinspektorin Gerlinde Potetz, den Leiterinnen von Kindergarten und Volksschule sowie der Volksschullehrerin Rosemarie Lafer, die das Projekt durch die praktische Arbeit lebendig machen wollte.“ (aus der Schulmanagementarbeit von Reichart 2013)

Für Maria Reichart war damit „der Grundstein gelegt für eine dynamische Entwicklung, deren Verlauf sich zu diesem Zeitpunkt niemand vorstellen konnte.“ Durch die Praxisformen der Kooperation und der gegenseitigen Professionalisierung konnte im Bezirk eine Breitenwirkung erzielt werden. Heute sind alle Standorte im Projekt eingebunden. Im Anschluss daran wird gegenwärtig an zwei Standorten eine Campusidee (Kindergarten, Volksschule, Neue Mittelschule) realisiert, die alle Bildungseinrichtungen in der Region einbezieht.

Belege für eine dialogische Erarbeitung und Gestaltung von Transition finden sich in allen Interviews.

Im Folgenden eine Auswahl:

O-Ton Schulleiter/in D: „[...] also dieser Brückenbau von einer Institution zu nächsten. Das war uns total wichtig.“

Ja, eine Brücke bauen zwischen Kindergarten und Schule. Das haben wir auch so entwickelt, so in der Zeit vom regionalen Bildungsmanagement, also dieser Brückenbau von einer Institution zur nächsten. Das war uns total wichtig. Und das hat sich auch entwickelt, wo man sagen kann, vom Regionalen raus bis hin in jede Schule. (Interview SL D, Z. 1122 - 1129)

O-Ton Schulleiter/in E: „Ab nächstes Jahr ist es flächendeckend im Bezirk“

Eine Fülle, an die denkt man dann oft gar nicht, das ist ein Wahnsinn. Der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule, ab nächstem Jahr ist es flächendeckend im Bezirk, weil eine Schule hat noch gefehlt. (Interview SL E, Z. 613 - 615)

O-Ton Schulleiter/in F: „Es war nicht einfach, der Start“

Es wird jetzt schon. Es hat lange gebraucht. Es war nicht einfach, der Start. Und am Anfang wollten sie das überhaupt nicht, z.B. das Kindergartenprojekt, das ist wirklich definitiv abgelehnt worden. Ich habe es einfach immer wieder jedes Jahr probiert und irgendwann ist es dann einfach gegangen, dass die Leiterin gesagt hat: Ja, wir machen mit [...]. (Interview SL F, Z. 776 - 781)

O-Ton Schulleiter/in B: „... dass man da auch viel mehr ins Gespräch kommt“

Aber ich denke mir, so gut wie es zwischen Kindergarten und Volksschule läuft, so gut läuft es zwischen Volksschule und Hauptschule noch nicht. Da, glaube ich, könnte man noch etwas machen. Es geht alleine schon auch um das Bewusstsein, was ist unser Lehrplan, wo stehen wir in der Volksschule, wie benoten wir, welche Leistungsbeurteilungskriterien haben wir, weil diese sich ja einfach ab der fünften Schulstufe total ändern. Jetzt ändert es sich wieder, weil unsere Hauptschule ab Herbst NMS wird und mit dem ersten Jahrgang NMS beginnt, und die haben ja auch eine eigene Leistungsbeurteilung, eine andere. Und ich denke mir vielleicht, dass auch über diese Phase, wo sie jetzt auch eine veränderte Leistungsbeurteilung haben, dass man da auch viel mehr ins Gespräch kommt. (Interview SL B, Z. 634f.)

O-Ton Schulleiter/in C: „wir haben also auch versucht, diese Problematik etwas zu entschärfen“

Dieses regionale Bildungsmanagement (RBM) hat sich eigentlich in den letzten zehn Jahren wie ein roter Faden durch den Bezirk Jennersdorf gezogen. Ob das jetzt gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen waren, die die Frau Schulinspektor organisiert hat, ob das Gruppierungen waren, z.B. zum Thema Nahtstellenproblematik. Wir haben also auch versucht,

diese Problematik einigermaßen zu entschärfen. Das man gesagt hat: Okay, die Direktoren treffen sich in regelmäßigen Abständen, also zumindest einmal im Semester, mit den Sprengeldirektoren. Und man ladet dort sozusagen im Kollegenkreis ein: Wie sieht es aus mit den Sprengelschülern, die kommen. Wo gibt es Probleme, wo sind die Übergangsprobleme, wovon haben die Kinder Angst an der großen Schule. Also da gibt es jetzt wirklich auch schon ein sehr, sehr umfangreiches Konzept. Ich habe jetzt mittlerweile schon den dritten Elternabend im heurigen Jahr mit den zukünftigen Schülern, die zu uns an die Schule kommen. Also von der allgemeinen Information bis eben letzte Woche haben wir zum Beispiel auch einen i-Pad-Elternabend gehabt, wo wir alles ganz genau vorgestellt haben, den Eltern, eineinhalb Stunden lang, was wird in der i-Pad-Schule Jennersdorf gemacht, wo wollen wir hin, wie wird sich das weiterentwickeln, was hat sich in den letzten drei Jahren getan. Bis hin zu Aktivitäten, wo ich teilweise als Schulleiter rausfahre, schon in der letzten oder vorletzten Schulwoche, um mit den Schülern noch einmal Kontakt aufzunehmen. Wir haben Tage der offenen Tür, wo wir die Kinder an das große Schulgebäude, an die vielen Lehrer gewöhnen. Man muss ja auch bedenken, dass es wirklich teilweise Sprengelschulen gibt, die sind einklassig. Und die haben noch nie einen Turnsaal gesehen. Und dann kommen sie da rein, wir haben ein Riesen-Schulgebäude, haben 40 Lehrer, haben Schüler, die 1,90 oder 1,80 Meter groß sind aus der PTS. Und dann kommen die kleinen, wirklich die kleinen Kinder an diese Schule und haben einmal große Augen, und die große Sorge ist: Bitte, wo ist das Klo? Und wie finde ich, wenn ich da herinnen bin, jemals wieder zurück in meine Klasse? Oder woher weiß ich, wo der Turnsaal ist? Also einfach so relativ, für uns trivial klingende Probleme, die aber den Kindern schlaflose Nächte bereiten können. Und ja, dann haben wir ein eigenes Schulvideo erstellt mit unseren Kindern, also Thema „Endlich Hauptschule“, also unsere Kinder versuchen den zukünftigen Kindern die Schule zu zeigen und ihnen die Angst zu nehmen. Da gibt es jede Menge Aktivitäten, wo wir einiges versuchen. Aber das ist auch über diese Schiene (RBM) gegangen. Die Schulinspektorin koordiniert das, dann gibt es die Gruppengespräche, dann gibt es natürlich auch Protokolle, also Rückmeldungen. (Interview SL C, Z. 775-826)

Aus den Interviewpassagen kann herausgelesen werden, dass die Entwicklungsprozesse auf Bezirksebene in den Einzelschulen einen standortspezifischen Niederschlag finden und die Prinzipien von professionellen Lerngemeinschaften zum Tragen kommen.

7.3 Kooperative Praxisformen der Schulentwicklung auf Einzelschulebene

Wenn gegenwärtig über Qualitätsentwicklung an den Einzelschulen verhandelt wird, dann unter der Maxime der Kooperation (vgl. Ansprüche von SQA, Kapitel 1.3 und vgl. hierzu auch Rahm 2010, S. 83 und Huber 2009, S. 507). Kooperation leitet sich vom lateinischen Begriff „cooperatio“ ab und bedeutet Zusammenwirken bzw. Mitwirkung. Kooperative Schulentwicklung meint das zweckgerichtete Zusammenwirken von mehreren Akteur/innen, um gemeinsame Ziele zu erreichen. Sybille Rahm fasst kooperativer Schulentwicklung als einen „Lernprozess, in dem organisationseigene Ressourcen über das Zusammenwirken aller schulischen Statusgruppen mit dem Ziel einer Qualitätsverbesserung des Bildungsangebotes mobilisiert werden“ (Rahm 2010, S. 83). Neben der Feldanalyse auf Bezirksebene wurde im Forschungsprojekt auch der kooperativen Schulentwicklung auf Einzelschulebene nachgegangen. Ein Forschungsfokus richtet sich auf die Praxis des Führungshandelns von Schulleiter/innen im Kontext des postulierten Anspruchs, Schule kooperativ zu entwickeln (vgl. Kapitel 1.1 und 1.3). Grundlage der Analyse sind die theoretischen Ausführungen

von Seliger (2013, S. 33f.). Sie beschreibt zwei zentralen Aufgaben von Führung: Verbindungen herstellen und Entscheidungen treffen.

a) Führung bedeutet Verbindung

Schulleiter/innen müssen dafür sorgen, dass Kooperationen innerhalb der Einzelschule sowie Kooperationen ihrer Einzelschule mit den relevanten Umwelten möglich sind. Führung hat insofern eine „Brückenfunktion“ und „steht damit oft vor einer Zerreißprobe“. „Führungskräfte stehen im Zentrum vieler unterschiedlicher, manchmal auch gegensätzlicher Ansprüche von Akteuren und sollen zugleich sicherstellen, dass die Organisation keinen davon verliert. Damit ist Führung ein permanenter Balanceakt.“ (Seliger 2013, S. 34).

Welche Praxisformen von Kooperation werden von Schulleiter/innen in Anbetracht ihrer subjektiven Dispositionen gewählt? Wie gehen Schulleiter/innen mit gegensätzlichen Ansprüchen (ihren eigenen und jenen der Lehrer/innen, der Schüler/innen, der Eltern und Erziehungsberechtigten sowie der Schulerhalter) um? Wie stellen Schulleiter/innen sicher, dass kein/e Akteur/in der Organisation verloren geht? In praxeologischer Hinsicht muss der Frage nachgegangen werden, wie die oben genannten Führungsaufgaben angesichts der habituellen Prägung und der (re-)produzierten sozialen Strukturen ausgestaltet wird.

b) Führung bedeutet Entscheidung

Schulleiter/innen müssen in ihrer Führungsfunktion permanent innere und äußere Komplexität bearbeiten, „damit sie sich selbst steuern und auf Impulse von innen oder außen reagieren können“, d.h. sie müssen Entscheidungen treffen. „Entscheidungen reduzieren Komplexität, sie scheiden Alternativen aus, sie trennen Wichtiges von Unwichtigem“ (Seliger 2013, S. 34). An welcher Stelle und zu welchem Zeitpunkt werden von Schulleiter/innen Entscheidungen getroffen? Wie begründet der/die Schulleiter/in getroffene Entscheidungen? Wer wird wie in Entscheidungsprozesse involviert?

Aus forschungsethischen Gründen können die u.a. mit der dokumentarischen Methode analysierten Einzelfallanalysen in diesem Bericht nicht veröffentlicht werden, da die Darstellung der individuellen habituellen Prägungen der Schulleiter/innen und die Besonderheiten des sozialen Umfeldes eine angemessene Anonymität nicht zulassen und die Integrität der Beteiligten im Vordergrund steht. Es ist jedoch intendiert, diese Einzelfallstudien im Rahmen weitere Forschungsarbeiten aufzubereiten und so für die Fort- und Weiterbildung von Führungskräften im Schulsystem nutzbar zu machen.

Huber skizziert u.a. eine internationale Tendenz der schulischen Führungskräfteentwicklung, welche er als Paradigmenwechsel von „Management und Verwaltung“ zu „Führung und Gestaltung“ ortet

(Huber 2013, S. 117). Damit werden neue Anforderungen von den Bildungsverantwortlichen an die Schulleiter/innen gestellt. Im Mittelpunkt der Qualifizierung von Schulleiter/innen steht „ein kooperativer Führungsstil, dessen zentrales Merkmal die Entwicklung der Schule unter Einbindung möglichst aller Beteiligten ist“ (Huber 2013, S. 117). Was in der Theorie als so schlüssig und realisierbar dargestellt wird, stößt in der Praxis auf Grenzen, Widersprüche und Paradoxien (sowohl individuell als auch feldbezogen). „Die Ablehnung von Veränderungen lässt sich aber nicht hinlänglich auf persönliche Einstellungen und kollegiumsinterne Aushandlungsprozesse reduzieren. Ein Blick aus einer Makroperspektive – auf größere gesellschaftliche Dynamiken – zeigt auch hier systembedingte Spannungsfelder, die auf Lehrer/innen wirken“ (Leimstättner 2010, S. 12). Aus diesem Grund wurden im Rahmen der zweiten Auswertungsphase die Praxisformen kooperativer Schulentwicklung analysiert. Dem liegt das Erkenntnisinteresse zu Grunde, systematisch zu verstehen, unter welchen spezifischen Praxisbedingungen und -konstellationen (d.h. subjektive und feldbezogene Dispositionen in ihrer Verwobenheit), im Schulbezirk Jennersdorf bzw. an konkreten Einzelschulen, welche besonderen Praxisformen von Schulentwicklung handelnd hergestellt werden (können).

Huber greift eine weitere internationale Entwicklungstendenz auf, wenn er von der Entwicklung der Persönlichkeit von Schulleiter/innen spricht (vgl. Huber 2013, S. 116). Er weist auf die Tatsache hin, „dass die Rolle von Schulleitung zunehmend komplexer wird“ und es nicht mehr genüge,

„potenzielle Kandidaten oder bereits amtierende Schulleiter auf ein bestimmtes festgeschriebenes Rollenbild hin zu qualifizieren, welches dann in einigen Jahren bereits wieder überholt sein mag. Der (zukünftige) Schulleiter soll vielmehr Gelegenheit haben, über seine eigene Auffassung von Schule und der Rolle von Schulleitung zu reflektieren und angeregt werden, sein Verhalten zu modifizieren, wo dies nötig ist.“ (ebd.)

Im Folgenden werden die Analysedimensionen als Ergebnisse der theoretischen Auseinandersetzung einerseits und der Arbeit an den Einzelfällen andererseits beschrieben. Diese sind als „Reflexionsfolie“ zu verstehen, welche es erlaubt, Praxisformen in Abhängigkeit zu subjektiven und feldbezogenen Dispositionen zu reflektieren. Es stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen Schulentwicklung im Einzelfall gelingt bzw. nicht gelingt, wobei auch der Referenzrahmen zur Bewertung ausgewiesen werden muss. „Für die Qualifizierung [von Schulleiter/innen, Anm. der Autorinnen] bedeutet dies eine Verlagerung des Schwerpunktes weg von der Fokussierung auf eine spezifische Rolle hin zu einer Öffnung für persönliche (Lern- und Entwicklungs-)Bedürfnisse in einem komplexen Umfeld.“ (ebd.) In dieser Hinsicht rücken Schulleiter/innen als Lernende in den Fokus (vgl. Kapitel 4.3).

Insofern zielt das vorliegende Projekt nicht darauf ab, aus den Analyseergebnissen präskriptive Regeln im Sinn von allgemeingültigen Anleitungen und Maßnahmen für die Umsetzung von Schulentwicklung abzuleiten. Es werden theoretisch fundierte Analysedimensionen beschrieben, die im

Zuge der Einzelfallanalyse praktisch erprobt wurden. Diese Analysedimensionen ermöglichen ein systematisches Verstehen der von Einzelfall zu Einzelfall unterschiedlichen Handlungs(un)möglichkeiten im Spannungsfeld postulierter und etablierter Praxis.



Abbildung 4: Analysedimensionen der Praxisformen kooperativer Schulentwicklung

8. Fazit und Ausblick

Gegenstand des Forschungsprojekts war die Beschäftigung mit der (Schulentwicklungs-)Praxis und den damit in Zusammenhang stehenden Lernherausforderungen im Schulbezirk Jennersdorf. In diesem Bezirk wurde bereits 2002 mit kooperativer Schulentwicklung (Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung) im Auftrag der zuständigen Bezirksschulinspektorin begonnen. Ein zentrales Anliegen des Forschungsprojektes war es, Schulleiter/innen, die im Spannungsfeld zwischen postulierter und etablierter Praxis agieren, eine Stimme zu geben und somit deren Lernerfahrungen sichtbar zu machen.

Das Forschungsvorhaben zielt darauf ab, den Akteur/innen im Bildungssystem auf Basis der theoretischen und empirischen Analysen Anregungen für ihre Arbeit zur Verfügung zu stellen.

- **Schulleiter/innen in Hinblick auf die Weiterentwicklung ihrer jeweiligen Schulentwicklungsprozesse**

Insgesamt wurden 2x8 Interviews mit Schulleiter/innen durchgeführt, wobei die Ergebnisse der ersten Auswertungsphase (d.h. Inhaltsanalyse: die Aussagen der Schulleiter/innen wurden zu Praxistheorien verdichtet) den jeweiligen Interviewpartner/innen rückgemeldet wurden. Diese ermöglichen den Schulleiter/innen mitunter eine Distanzierung zur unmittelbaren Praxis und dem Handlungsdruck im Schulalltag. Sie können insofern als Reflexionsräume für das Verständnis von Schulentwicklung bzw. berufliches Selbstverständnis genutzt werden.

- **Schulaufsicht für die Weiterentwicklung des Schulbezirks Jennersdorf**

In einem zweiten Analyseschritt wurden jene Lernherausforderungen sichtbar gemacht, mit denen Schulleiter/innen in ihrer konkreten Schulentwicklungspraxis zu tun haben. Hierbei handelt es sich um Ergebnisse, die in anonymisierter Form der zuständigen Bezirksschulleiterin rückgemeldet werden und insofern einen Beitrag zur Weiterentwicklung des regionalen Bildungskonzepts in Jennersdorf leisten.

- **Expert/innen im Bereich Schulentwicklung**

Im Rahmen des Projekts wurde für den Bereich der Schulentwicklungsforschung ein Forschungsschwerpunkt theoretisch sowie empirisch entwickelt und erarbeitet. Dieser bildet sich im vorläufigen Arbeitstitel „Kooperative Schulentwicklung als Lernfeld“ ab. Im Fokus des

Forschungsinteresses stehen Schulleiter/innen, welche in ihrer Funktion auch Verantwortung für die Umsetzung von Schulentwicklung im Sinne von Qualitätsentwicklung an ihrer Schule tragen.

Weiters wurde im Zuge des Forschungsprojekts eine forschungsmethodische Herangehensweise entwickelt und erprobt, welche auf forschungsmethodologischen Überlegungen der Praxeologie im Anschluss an Bourdieu basiert. Diesem theoretisch fundierten methodischen Ansatz folgend, ist es möglich, individuelle und organisationale Lernprozesse in ihrer Verwobenheit in den Blick zu bekommen. Es handelt sich hierbei um einen Ansatz, welcher es beispielsweise erlaubt, „problematische Aspekte“ im Kontext von Schulentwicklung nicht einseitig als personale oder organisationale Defizite zu adressieren. Vielmehr ermöglicht dieser methodische Zugang die Verschränkung von personalen und organisationalen Aspekten in ihrer Komplexität systematisch zu verstehen.

Im Forschungsprozess erfolgte auch eine differenzierte Auseinandersetzung mit lerntheoretischen Grundlagen. Für die Pädagogischen Hochschulen als tertiäre Bildungsinstitutionen ist es erforderlich, sich mit Lernprozessen zu beschäftigen sowie sich im lerntheoretischen Diskurs zu positionieren. Hierzu hat das vorliegende Projekt einen Beitrag geleistet, indem eine lerntheoretische Verortung erarbeitet und expliziert wurde, welche als genealogische Betrachtungsweise auf das Lernen bezeichnet werden kann. Mit dieser lerntheoretischen Brille auf Praxis kommen Lernherausforderungen in den Blick, die aus dem Spannungsfeld von „Konvention und Aufbruch“ (Meyer-Drawe 2010, 15) erwachsen. Diese lerntheoretische Verortung scheint besonders geeignet, Lernherausforderungen im Bereich der Schulentwicklung zu fassen.

Theoretisches Arbeiten wie empirisches Forschen kann nicht ausschließlich theoretisch vermittelt, sondern muss auch in der Praxis erprobt werden. Im Zuge des Forschungsprojekts wurden in Summe sieben Forschungswerkstätten angeboten, welche es einschlägig Interessierten ermöglichten, an der konkreten Forschungspraxis (z.B. gemeinsame Erstellung des Interviewleitfadens) teilzuhaben. Diese Forschungswerkstätten können als Settings betrachtet werden, die einen denkbaren Sozialisationsraum für angehende Wissenschaftler/innen bieten und daher einen Beitrag zur forschungsgeleiteten Entwicklung Pädagogischer Hochschulen darstellen.

- **Pädagogische Hochschule Burgenland**

Der aktuelle Ziel- und Leistungsplan der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland weist als strategisches Gesamtziel u.a. die erfolgreiche Positionierung der PHB als Kompetenzzentrum für

Beratung und Begleitung von subjektiven und organisationalen Lernprozessen aus. Die theoretischen und empirischen Ergebnisse stehen als Basis für die kritisch-reflexive Auseinandersetzung des bereits entwickelten Beratungsangebotes zur Verfügung. Darüber hinaus bieten die Ergebnisse Hinweise für die Entwicklung von Fort- und Weiterbildungsangeboten für Schulleiter/innen.

- **ÖZEPS**

Das Österreichische Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS) ist ein Bundeszentrum, das im Auftrag des bmbwf arbeitet. Ziel ist es, Bildungseinrichtungen dabei zu unterstützen, ein größeres Bewusstsein für Persönlichkeitsstärkung und soziale Kompetenz zu schaffen. ÖZEPS vertritt eine theoriegeleitete Praxis und bildet eine Brücke zwischen Wissenschaft und schulischer Realität. Dieses Forschungsprojekt wird diesem Anspruch gerecht.

- **Zukünftige Forschungsvorhaben auf Basis des durchgeführten Projekts**

Im Rahmen von Einzelfallstudien in der Logik der rekonstruktiven Sozialforschung können die herausgearbeiteten Ergebnisse weiter differenziert und entwickelt werden. Führt man vertiefende Feldanalysen durch, wäre es wichtig, die theoretischen und empirischen Erkenntnisse der Netzwerkforschung aufzugreifen und vor diesem Hintergrund das vorliegende Datenmaterial zu analysieren, z.B. :

- regionale Verantwortungsgemeinschaften (vgl. Solzbacher u.a. 2007),
- Gelingensbedingungen für erfolgreiche Netzwerkarbeit und ein konkurrenzfreies, konstruktives Arbeitsklima (vgl. Seitz 2011),
- Netzwerke dahingehend zu untersuchen, wie informelle Beziehungen in einem vernetzen Denken und Handeln münden und die Komplexität von Entwicklungsprozessen in Hinblick auf Zukunftsszenarien durchschaubar zu machen (vgl. Lohmann 2009, S. 11, Solzbacher u.a. 2007 und Seliger 2013, S. 33f.).

In den Einzelfallstudien wurde mittels dokumentarischer Methode erprobt, inwiefern sich Fallfiguren im Kontext der analytischen Auseinandersetzung mit Praxisformen herausarbeiten lassen – diese können weiter vertieft werden. Erkenntnisreich scheint in diesem Zusammenhang auch die Entwicklung einer Typologie des Führungs(selbst)verständnisses von Schulleiter/innen. Im Rahmen des Forschungsprojekts wurde im Anschluss an den französischen Soziologen Pierre Bourdieu eine praxeologische Herangehensweise entwickelt und erprobt, die nicht nur für zukünftige Forschungsprojekte, sondern auch für die Praxis geeignet erscheint.

III. Literatur | Anhang

9. Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert, u.a. (Hrsg.)(1998): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: Studienverlag.
- Altrichter, Herbert u.a. (2004): Schulen evaluieren sich selbst. Velber: Kallmeyer Verlag
- Altrichter, Herbert (2006): Schulentwicklung: Widersprüche unter neuen Bedingungen? Bilanz und Perspektiven nach 15 Jahren Entwicklung von Einzelschulen. In: Pädagogik 58 (2006), Nr. 3, S. 6-10
- Altrichter, Herbert u.a. (2012): Unterrichts- und Schulqualität. Online verfügbar unter: http://www.sqa.at/pluginfile.php/994/course/section/450/qualitaet_von_schule_unterricht.pdf [letzter Zugriff: 23.06.2014]
- Berkemeyer, Nils u.a. (2011): Lernen in Netzwerken. In: journal für schulentwicklung 15 (2011), Nr. 3, S. 4-7
- Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre (1997): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, I. u.a. (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Christof, Eveline (2005). Schulleitung zwischen Alltag und Professionalität. Eine empirisch-qualitative Studie zum Leitungshandeln von DirektorInnen im pädagogischen Feld, unveröffentlichtes Vortragsmanuskript für einen Vortrag an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Abteilung für Angewandte Psychologie und Methodenforschung am 25.6.2005
- Christof, Eveline (2009): Bildungsprozessen auf der Spur. Das pädagogisch reflexive Interview. Wien: Löcker Verlag
- Dederling, Kathrin (2012). Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive. Wiesbaden: VS Verlag
- Dehnbostel, Peter (2001): Netzwerkbildung und Lernkulturwandel in der beruflichen Weiterbildung – Basis für eine umfassende Kompetenzentwicklung? In: GdWZ 11 (2001), Nr. 3, S. 104-106
- Dölling, Irene (2010). Prekarisierung als soziale Praxis – methodologische Konsequenzen einer praxeologischen Forschungsperspektive. Online verfügbar unter: https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso25/File/Materialien%20Voelker/Bourdieu%20Praxeologie_Doelling.pdf [letzter Zugriff: 29.04.2014]
- Dölling, Irene (2011): Pierre Bourdieus Praxeologie. Anregungen für eine kritische Gesellschaftsanalyse. Vortrag in der Klasse für Sozial- und Geisteswissenschaften am 10. Februar 2011, S. 9. Online verfügbar unter: <http://leibnizsozietat.de/wp-content/uploads/2012/11/05-Doelling.pdf> [letzter Zugriff: 21.6.2014]
- Dzierzbicka, Agnieszka (2006): vereinbaren statt anordnen. Neoliberale Gouvernementalität macht Schule. Wien: Löcker Verlag

- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag
- Glaser, Barney G. u.a. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Huber
- Helsper, Werner (2010): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.) (2010): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft: Einführungskurs Erziehungswissenschaft Bd. 1. Stuttgart: UTB
- Huber, Stephan Gerhard (2009): Schulleitung. In: Blömeke S. u.a. (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 502-510
- Huber, Stephan Gerhard (2013): Internationale Trends in der schulischen Führungskräfteentwicklung. In: Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Köln: Carl Link
- Huber, Stephan Gerhard (2013): Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Köln: Carl Link
- Järvinen, Hanna u.a. (2011): Mit Netzwerken Schule und Unterricht entwickeln. Erfahrungen aus dem Projekt „Schulen im Team“. In: journal für schulentwicklung. 15 (2011), Nr. 3, S. 16-25
- Leimer, Christiane (2011): Vereinbarungskultur an Schulen. Online verfügbar unter: http://www.oezeps.at/wp-content/uploads/2011/10/Handreichung-Vereinbarungskultur_online.pdf [letzter Zugriff: 03.05.2014]
- Leimstättner, Brigitte (2010): Vom inneren Tragen äußerer Veränderungen. Lehrer/innen und Schulleiter/innen in der Spirale der Schulentwicklung. Unveröffentlichte Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Karl-Franzens-Universität Graz
- Lohmann, Armin (2009): Formen schulischer Zusammenarbeit – ein Überblick. In: Buchern, H. u.a. (Hrsg.): Schulverbünde und Schulfusion – Notlösung oder Impuls? Stuttgart: Josef Raabe Verlag, S. 9-16
- Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Mäder, Karl (2009): Empowerment durch Beratung – Professionalisierung von Lehrpersonen und Schulen. In: journal für schulentwicklung. 13 (2009), S. 18-23
- Messner, Elgrid u.a. (2009): Ressource Schulverbund und Schulnetze. Unterstützungssysteme für die Schulentwicklung. In: Buchern, H. u.a. (Hrsg.): Schulverbünde und Schulfusion – Notlösung oder Impuls? Stuttgart: Josef Raabe Verlag, S. 141-170
- Messerschmidt, Astrid (2013): Vorwort. In: Seyss-Inquart, J. (Hrsg.): Schule vermitteln. Kritische Beiträge zur Pädagogischen Professionalisierung. Wien: Löcker Verlag, S. 9-12
- Meyer-Drawe, Käte (2010). Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. In: Santalka Filosofija. 18 (2010), Nr. 3, Online verfügbar unter: <http://www.cpc.vgtu.lt/index.php/cpc/article/viewFile/coactivity.2010.22/2> [letzter Zugriff: 04.04.2014]

- Minderop, Dorothea (2009): Schule in der Region. Ein Plädoyer für Verantwortung – gegen Zuständigkeiten. In: Buchern, H. u.a. (Hrsg.): Schulverbünde und Schulfusion – Notlösung oder Impuls? Stuttgart: Josef Raabe Verlag, S. 71-78
- Mitgutsch, Konstantin (2009): Lernen durch Enttäuschung. Eine pädagogische Skizze. Wien: Braumüller Verlag
- Nairz-Wirth, Erna (2011): Professionalisierung nach Pierre Bordieu. In: Schratz, Michael u.a. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrberuf. Wien: Facultas Verlag, S. 163-186
- Ortner, Rosemarie (2012): Differenzen erkunden. In: Ortner, R. (Hrsg.): exploring differences. Zur Vermittlung von Forschung und Bildung in pädagogischer Praxis. Wien: Löcker, S. 13-22
- Paseka, Angelika u.a. (2011): Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. In: Schratz, Michael u.a. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrberuf. Wien: Facultas Verlag, S. 8-45
- Potetz, Gerlinde (2006): Eine Region in Bewegung. Das regionale Bildungskonzept für alle Pflichtschulen im Bezirk Jennersdorf (unveröffentlichter Projektbericht)
- Rahm, Sibylle (2010): Kooperative Schulentwicklung. In: Bohl, Thorsten u.a. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 83-85
- Reichart, Maria (2013): Ich komme in die Schule – na und? Übergang zwischen Kindergarten und Schule. Schulentwicklungsprojekt am Beispiel Netzwerk und Kooperation Rohrbrunn – Deutsch Kaltenbrunn. Unveröffentlichte Abschlussarbeit im Rahmen des Schulmanagementlehrgangs an der Pädagogischen Hochschule Burgenland
- Rolff, Hans-Günther (1995): Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen. In: Rolff, H.-G.: Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim. Juventa, S. 105-120 (zuerst erschienen in: ZfPäd (1991), Nr. 6)
- Schlömerkemper, Jörg (2010). Antinomien in Schulentwicklungsprozessen. In: Bohl, Thorsten u.a. (2010). Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 288-291
- Salner-Gridling, Ingrid; Schröder, Brigitte (2012). ÖZEPS Basistext Lernen. Online verfügbar unter: http://www.oezeps.at/wp-content/uploads/2011/07/%C3%96ZEPS-Basistext_Lernen_Sept.-2012.pdf [letzter Zugriff: 04.04.2014]
- Schrammel, Sabrina (2013): Handlungs[un]möglichkeiten im Rahmen ‚kooperativer‘ Schulentwicklung. In: ph publico 4. impulse aus wissenschaft und forschung. schriften der pädagogischen hochschule burgenland. 2013/4, Weber Verlag: Eisenstadt, S. 43-46
- Schrammel, Sabrina (2014): Schulentwicklung als Umgang mit Differenzerfahrungen. In: ph pbulico 6. impulse aus wissenschaft und forschung. schriften der pädagogischen hochschule burgenland. 2013/4, Weber Verlag: Eisenstadt, S. 61-66
- Schratz, Michael u.a. (2000). Self-Evaluation in European Schools: A Story of Change. London
- Schratz, Michael u.a. (2010): Schule wirksam leiten. Analyse innovativer Führung. Münster: Waxman

Schratz Michael, Iby Manfred, Edwin Radnitzky (2011): Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

SchOG: Gesamte Rechtsvorschrift für Schulorganisationsgesetz. Online verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> [letzter Zugriff am 23.06.2014]

SchUG: Gesamte Rechtsvorschrift für Schulunterrichtsgesetz. Online verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> [letzter Zugriff am 23.06.2014]

Seitz, Stefan (2011): Schulische Netzwerke als Antrieb schulischer Erneuerung. In: journal für schulentwicklung 15 (2011), Nr. 3, S. 8-15

Senge, Peter (1996): Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation (3. Auflage). Stuttgart: Klett Cotta

Seliger, Ruth (2013): Das Dschungelbuch der Führung. Ein Navigationssystem für Führungskräfte. Heidelberg: Carl Auer Verlag

Schubert u.a. (2014): Dialogische Führung. Im (pseudo)hierarchischen System Schule – naives Führungsverständnis oder professionelle Führungshaltung. Online verfügbar unter: <http://www.sqa.at/pluginfile.php/1132/course/section/476/dialogische%20fuehrung.pdf> [letzter Zugriff am 23.06.2014]

Solzbacher, Claudia u.a. (2007) (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Köln: Luchterhand

www.sqa.at, Website Schulqualität in der Allgemeinbildung [letzter Zugriff: 23.06.2014]

www.qibb.at, Website der Qualitätsinitiative Berufsbildung [letzter Zugriff: 23.06.2014]

10. Anhang

10.1 Fragebogen Schulleiter/innen

Fragestellung

Welche Praxistheorien haben Schulleiter/innen über (kooperative/regionale) Schulentwicklung?

Der Leitfaden muss nicht wortwörtlich, sondern sinngemäß umgesetzt werden. Im Folgenden finden Sie Vorschläge für mögliche Formulierungen einzelner Fragen.

Phase 1: Einleitung, Vorstellung, Setting

a) Dank für die Bereiterklärung zum Interview

(Diese Teile sind da, um das Interviewsetting zu gestalten – in unserem Fall können Teile davon entfallen, da die/der IP das Setting kennt – das ist in anderen Kontexten, wie in der LV besprochen, jedoch wichtig.)

- Ich möchte mich für Ihre/deine Bereitschaft, sich/dich als IP zur Verfügung zu stellen, bedanken.
- Ev. Hinweise darauf, wie das Interview zustande gekommen ist.
- Dauer des Interviews (ca. 60 Min. bis max. 120 Min.)
- Einverständnis zur Aufnahme mit dem Tonband nochmals bestätigen lassen (vorher abklären)
- Hinweis auf Nachfragemöglichkeit

b) Thema des Interviews

(Hier sollte das Interviewthema möglichst unverfänglich umschrieben werden.)

- Wie im Vorgespräch bereits angekündigt, geht es in diesem Gespräch um Schulentwicklung und im Speziellen um deine Situation im Bereich Schulentwicklung.

c) Ankündigung von Zusammenfassungen

- Um sicher zu gehen, dass ich dich gut verstehe, werde ich im Laufe des Interviews deine Äußerungen nach bestimmten Etappen immer wieder zusammenfassen.

d) Zusicherung von Anonymität und Hinweis auf Rückmeldung

- Dieses Interview wird für ein Forschungsprojekt zum Thema Schulentwicklung geführt.
- Deine Aussagen werden anonym behandelt.

- Wie ich schon angekündigt habe, hat dieses Interview zwei Teile, das heutige Gespräch, das ich im Mai auswerten werde und dir dann bei einem zweiten Termin rückmelden möchte.
- Ausgehend von der Rückmeldung der ausgewerteten Ergebnisse werden wir dann über deine Einschätzung davon sprechen.
- Am besten wir machen uns dann zum Schluss gleich einen Termin für Anfang/Mitte Juni aus.

Vorweg: Die Abfolge der Fragen ist ein begründeter Vorschlag, der sich im Arbeitsprozess ergeben hat. Vereinbarung: Flexibilität angesichts der spezifischen Interviewsituation. Wichtig ist, dass die Zielsetzung der jeweiligen Etappen erfüllt wird, d.h. in Hinblick auf die jeweilige Zielsetzung Daten explorieren, mithilfe der Fragen; kein „stures“ Abfragen.

Phase 1: Kontext

Zielsetzung der Etappe 1: Exploration der Vorstellungen über Schulleitung, wie die/der IP ihre/seine Aufgaben wahrnimmt; eingebettet im familiären/berufsbioграфischen Kontext der/des IP.

Zunächst einige Informationsfragen zu den äußeren Bedingungen/zum Kontext/ zu deiner Person:

1. **Einstieg:** Bist du an diesem Ort [benennen] zuhause? [Ja: Frage nach der Eingebundenheit im Ortsleben; Nein: Frage zu einem späteren Zeitpunkt]
2. Fragen zum **familiären Hintergrund** (wo aufgewachsen, wo zur Schule gegangen, Frage nach Geschwistern, beruflicher Hintergrund der Eltern, Geschwisterkonstellation etc.)
3. Fragen zum **beruflichen Werdegang in Etappen:** Wie war Ihr beruflicher Werdegang bisher? Welche Stationen haben Sie in Ihrem Beruf bis hierher geführt? Welche anderen beruflichen Erfahrungen haben Sie noch?
4. Fragen zur **Rolle/Funktion/Aufgaben als Schulleiter/in**
 - Seit wann sind Sie Schulleiter/in?
 - Sie sind hier Schulleiter/in, welche Aufgaben haben Sie an dieser Schule (noch)?
 - Wie viele Mitarbeiter/innen haben Sie an der Schule?
 - Wie groß ist Ihre Schule, wie viele Klassen, Kinder?
 - Aus welchen Bereichen setzt sich Ihre Tätigkeit als Direktor/in zusammen (ev. hier Eingebundenheit der Schulleiter/in im Ortsleben)?
 - Wie schaut ein typischer Arbeitstag von Ihnen aus?
 - Wie gefällt Ihnen diese Aufgabe?
5. Was macht Ihnen an Ihrer Arbeit besondere Freude?

Deskriptive ZUSAMMENFASSUNG → um IP Chance zum „Durchatmen“ zu geben, mal zuhören können, Chancen einzuholen, um bestätigen bzw. korrigieren zu können.

Überleitung: Ich möchte nun zum Hauptstück des Interviews kommen, zu Fragen der Schulentwicklung.

Phase 2: Hinführung zum Thema – Allgemeines zur Schulentwicklung [speziell: Verzahnung Schulstandort und Region]

Zielsetzung der Etappe 2: (a) Exploration der subjektiven Theorien über Schulentwicklung am Schulstandort sowie (b) die Verzahnung Schulentwicklung an Einzelschule und regionale Schulentwicklung

1. Alternative Einstiegsfragen zum Thema „Schulentwicklung allgemein“

- Was löst bei Ihnen der Begriff Schulentwicklung aus?
- Was verbinden Sie mit dem Thema Schulentwicklung?
- Was fällt Ihnen spontan ein, wenn Sie den Begriff Schulentwicklung hören?
- Es geht ja um das Thema Schulentwicklung – was sind die ersten Dinge, die Ihnen jetzt dazu einfallen?
- Schulentwicklung ist in aller Munde – was denken Sie darüber?

Achtung: Bitte **historisch differenzieren!** Emotionen werden als Hintergrundfolie einbezogen, in diesem Stadium soll der Fokus jedoch nicht auf der Emotionalität der IP im Bereich Schulentwicklung liegen.

2. Schulentwicklung ist ein weites Feld – welche besonderen Bereiche sind konkret an Ihrer Schule für Sie wichtig, zentral? Was bedeutet Schulentwicklung konkret an der Schule?
3. Im Bezirk Jennersdorf gibt es seit 2002 ein Entwicklungsprojekt „Regionales Bildungsmanagement Jennersdorf“ – inwieweit waren Sie bisher in die Entwicklung eingebunden? Wie haben Sie mitgewirkt, welche Aufgaben hatten Sie in den Gruppen (wie „Lernen und Lehren“, „Übergänge gestalten“ oder anderes)?

Phase 3: Positionierung, Beteiligung, Kooperation, Zusammenarbeit im Entwicklungsprojekt RBM Jennersdorf

Zielsetzung der Etappe 3: Exploration von Daten über die Positionierung der/des IP im Rahmen des Entwicklungsprojekts „Regionales Bildungsmanagement Jennersdorf“; Formen der Kooperation/Zusammenarbeit

1. Inwiefern ist Schulentwicklung an Ihrer Schule mit der regionalen Schulentwicklung verzahnt? Wie sehen Sie das?
2. Wie können Sie das, was rund um das Thema Schulentwicklung im Bezirk passiert ist, beschreiben (Fokus: Kooperation, Vernetzung, Positionierung im Feld)
 - Wie könnten Sie die Entstehung des Netzwerks/die Arbeitsgruppen/Projektteams rund um das Thema Schulentwicklung im Bezirk beschreiben?
 - Wie ist es entstanden, welche Aufgaben gibt es, welche Themen umfasst das Netzwerk, wie waren die Beziehungen, wie war die Kommunikation, wie schaut es jetzt aus im Vergleich zur Anfangsphase, wie sehen Sie diese Entwicklung?
 - Welche Form von Zusammenarbeit gibt es, wo, in welcher Form, in welchem Kontext?
 - Inwiefern passiert Kooperation im Bereich Schulentwicklung?

ACHTUNG: An dieser Stelle eine **Paraphrase**.

Phase 4: Aufforderung Beschreibung einer konkreten Situation – episodisches Gedächtnis

Nach dieser Schilderung Ihres Bildes von Schulentwicklung – bitte schildern Sie mir jetzt eine ganz konkrete Situation aus Ihrer Erinnerung, in welche Sie involviert waren, wo Sie als Schulleiter/in mit Schulentwicklung zu tun hatten.

1. Bitte schildern Sie mir eine Situation, in der SE besonders gelungen war.
 - Wann war das, wo, wer war dabei, wie abgelaufen, was war Ihr Anteil, was der Anteil der anderen, wie haben Sie sich selbst dabei wahrgenommen, wie die anderen, was haben Sie dazu beigetragen, strukturelle Rahmenbedingungen.
 - *Welchen Einfluss hatte dabei jeweils das regionale Bildungskonzept und das Netzwerk bzw. die Kooperation?*
2. Und jetzt würde ich Sie bitten noch eine Situation zu schildern, in der SE nicht gelungen ist.
 - Wann war das, wo, wer war dabei, wie abgelaufen, was war Ihr Anteil, was der Anteil der anderen, wie haben Sie sich selbst dabei wahrgenommen, wie die anderen, strukturelle Rahmenbedingungen, was haben Sie gemacht bzw. nicht gemacht, wie wäre die Situation positiver ausgegangen, Vorgeschichte?
 - *Welchen Einfluss hatte dabei jeweils das regionale Bildungskonzept und das Netzwerk bzw. die Kooperation?*

Phase 5: Zusammenfassung und Abschluss

- Wir kommen nun zum Ende unseres Gesprächs.
- Ich werde nochmals versuchen alles, was du mir erzählt hast, sinngemäß zusammenzufassen. Paraphrase im Sinne der Benennung der Etappen des Interviews.
- Über das Thema Schulentwicklung haben Sie mir erzählt, dass ... In der konkreten Situation haben Sie so (oder nicht „so“...) gehandelt ... Es ging dabei aus Ihrer Sicht um ... Sie haben dich als ... gesehen.
- Was gibt es aus deiner Sicht noch hinzuzufügen?
- Hinweis auf Rückmeldung und ev. Terminvereinbarung
- Dank und Verabschiedung

10.2 Transkriptionsrichtlinien

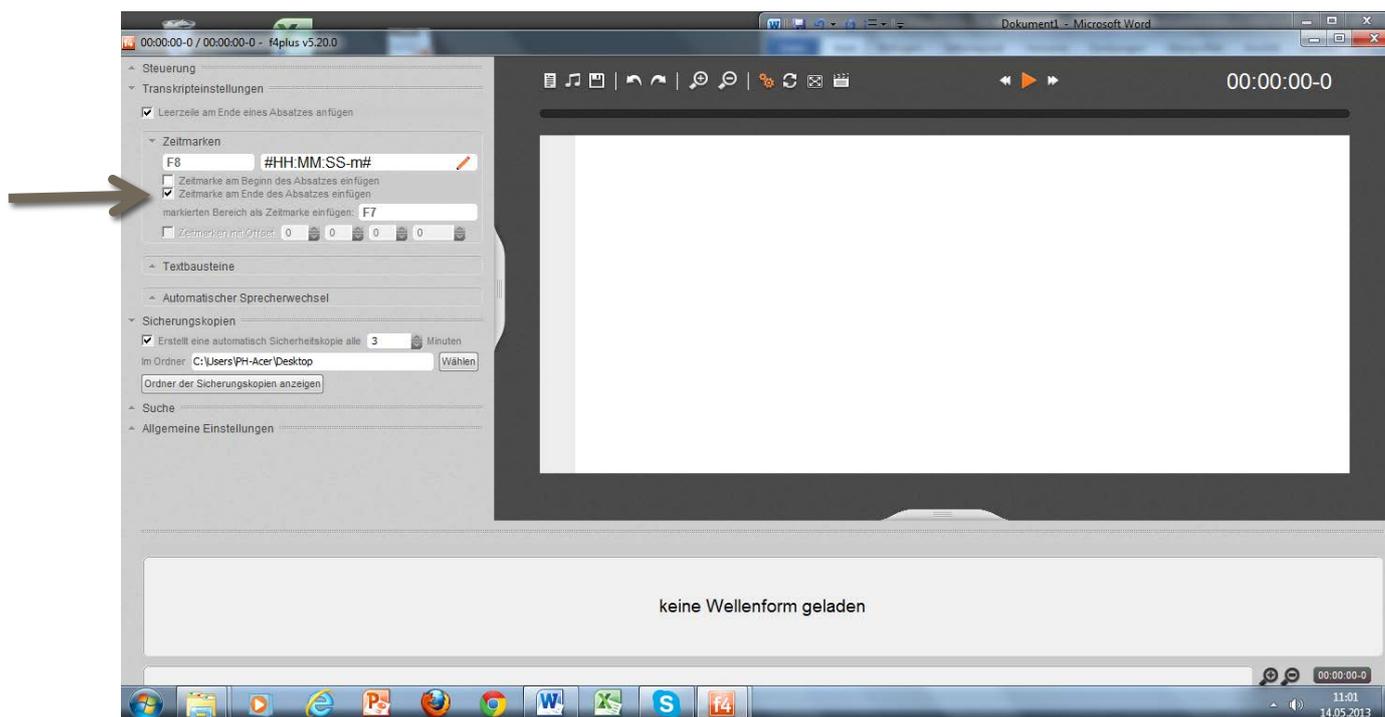
Allgemeine Hinweise

Die Transkription erfolgt mittels der Transkriptionssoftware f4.

Fragen bezgl. Transkription sabrina.schrammel@ph-burgenland.at

A) EINSTELLUNGEN

a. Transkripteinstellung: Zeitmarke am Ende des Absatzes einfügen



b. **Sicherungskopien:** Ich empfehle eine automatische Sicherung nach einigen Minuten (Tipp: hierzu einen eigenen Ordner anlegen).

c. Bitte immer mit Zeitmarken speichern (Einstellung im Programm).

B) Aufteilung der Interviews

A) SL1*, SL2, SL3, Kontextinterview (245 min): SCHEIBL

B) SL4*, SL5, SL6 (245 min): PREINER

C) SL7, SL8: SCHRAMMEL

*Bitte bis 30.05.2013 gemäß der Vereinbarung (siehe Mail vom 14.05.2013) übermitteln, da diese für die Erstauswertung benötigt werden.

C) Transkriptionsregeln (Quelle: <http://www.audiotranskription.de/transkription-praxisbuch>, letzter Zugriff am 14. Mai 2013)

1. Es wird **wortwörtlich** transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene **Dialekte** werden möglichst **wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt**. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, zum Beispiel: Ich gehe heuer auf das Oktoberfest.
2. **Wortverschleifungen** werden nicht transkribiert, sondern an das **Schriftdeutsch angenähert**. **Beispielsweise** wird „Er hatte noch so'n Buch genannt“ zu „Er hatte noch so ein Buch genannt“ und „hamma“ wird zu „haben wir“. Die **Satzform wird beibehalten**, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, beispielsweise: „bin ich nach Kaufhaus gegangen“ (nicht ausbessern).
3. **Wortdoppelungen** werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig.“ „Ganze“ Halbsätze, denen nur Vollendung fehlt, werden erfasst und mit dem **Abbruchzeichen /** gekennzeichnet. Beispiel: „Das haben wir dann /“
4. **Pausen** werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern (...) markiert.
5. **Verständnissignale** des gerade nicht Sprechenden wie „mhm, aha, ja, genau, ähm“ etc. werden nicht transkribiert. **AUSNAHME (wichtig)**: Eine Antwort besteht NUR aus „mhm“ ohne jegliche weitere Ausführung. Dies wird als „mhm (bejahend)“, oder „mhm (verneinend)“ erfasst, je nach Kontext.
6. Besonders **betonte Wörter oder Äußerungen** werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet.
7. **Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze**. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende **eines Absatzes werden Zeitmarken** eingefügt.
8. **Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person** und des Interviewers, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie lachen oder seufzen), werden beim **Einsatz in Klammern** notiert. (lacht)
9. **Sprecherüberlappungen werden mit //** gekennzeichnet. Bei Beginn des Einwurfes folgt ein //. Der Text, der gleichzeitig gesprochen wird, liegt dann innerhalb dieser // und der Einwurf der anderen Person steht in einer separaten Zeile und ist ebenfalls mit // gekennzeichnet.
10. **Unverständliche Wörter** werden mit (unv.) gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen sollen möglichst mit der Ursache versehen werden (unv., Handstörgeräusch) oder (unv., Mikrofon rauscht). Vermutet man einen Wortlaut, ist sich aber nicht sicher, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt, zum Beispiel: (Xylomethanolin?). Generell werden alle unverständlichen Stellen mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine Zeitmarke gesetzt ist.
11. Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch ein „B:“ gekennzeichnet (siehe Einstellungen).
12. Das Transkription wird als Rich Text Format (.rtf Datei) gespeichert. Benennung der Datei entsprechend des Audiodateinamens.

D) Beispiel für dieses Regelsystem (Quelle: <http://www.audiotranskription.de/transkription-praxisbuch>, letzter Zugriff am 14. Mai 2013)

I: Okay, was erwarten Sie von Ihrem neuen Studiengang in Hamburg? #00:01:01-0#

B: Ach, da erwarte ich erst einmal, dass ich natürlich ziemlich viel neue Sachen lerne über die Kriminologie und über den juristischen Zweig. Also Diplom-Pädagogik hatte ich ja in MARBURG mit dem Nebenfach Soziologie

und Friedens- und Konfliktforschung, und jetzt möchte ich gerne die juristische Seite mehr kennenlernen und neue Leute kennenlernen und neue Eindrücke. Und ja, einen ganz neuen Berufszweig auch (erkunden?). #00:01:26-1#

I: Ja und stellst du dir das Zusammenarbeit zwischen Jugendlichen vor oder? #00:02:11-2#

B: Bis jetzt habe ich noch keine genauen Vorstellungen und es gibt für den Berufszweig oder für den Kriminologen an sich gibt es nicht so einen bestimmten Berufsalltag oder Berufs (...), wie soll man sagen, ja so einen Beruf und man kann halt auch...

Wichtiger Hinweis: Bei jedem Transkript (a) Seitenzahlen und (b) Zeilennummern einfügen!

11. Biografische Angaben zu den Autorinnen

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Brigitte Leimstättner: Lehramt für Allgemeine Sonderschulen, Initiatorin der ersten Integrationsklasse Österreichs an der Volksschule Oberwart, Kulturanthropologin, akademische Supervisorin und Coach; tätig an der Pädagogischen Hochschule Burgenland am Institut für Personal- und Schulentwicklung an allgemein bildenden Schulen, EBIS-Beraterin, ÖZEPS-Netzwerkpartnerin.

Mag.^a Sabrina Schrammel: Studium der Pädagogik in Fächerkombination mit Sonder- und Heilpädagogik an der Universität Wien, tätig an der Pädagogischen Hochschule Burgenland als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrende; Arbeit an einer Dissertation zum Thema Medienpädagogische Lehrer/innenausbildung angesichts ungleicher bildungsbezogener Teilhabemöglichkeiten. Eine empirische Einzelfallstudie zur (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Konzeption medienpädagogischer Lehrer/innenausbildung.

Mag.^a Brigitte Schröder: AHS-Lehrerin für Deutsch und Geschichte, Supervisorin, systemische Beraterin für Expert/innenorganisationen und für Organisationsentwicklung im Bildungsbereich, EBIS-Beraterin, Leiterin des österreichischen Zentrums für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS), Herausgeberin von Handreichungen für Lehrende und Studierende, www.oezepts.at